

ISSN: 1519-8782

**XXIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A CILENE DA CUNHA PEREIRA
E AOS 500 ANOS DE EXISTÊNCIA DOS CORREIOS DE PORTUGAL**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rio de Janeiro, 24 a 26 de agosto de 2021



**CADERNOS DO CNLF, v. XXIV, n. 03,
ANAIS DO XXIV CNLF, TEXTOS COMPLETOS,
TOMO II**



RIO DE JANEIRO, 2021

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro
20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 3368-8483
<http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA PRESIDENTE:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETÁRIO:

Juan Rodrigues da Cruz

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Aline Salucci Nunes

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Ricardo Tupiniquim Ramos

DIRETORA CULTURAL:

Leonardo Ferreira Kaltner

DIRETORA FINANCEIRA:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

**XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
de 24 a 26 de agosto de 2021**

COORDENAÇÃO GERAL:

José Mario Botelho

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Anne Caroline de Moraes Santos

José Mario Botelho

Leonardo Ferreira Kaltner

COMISSÃO EXECUTIVA:

Aline Salucci Nunes

Anne Caroline de Moraes Santos

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

José Mario Botelho

Juan Rodrigues da Cruz

Leonardo Ferreira Kaltner

Ricardo Tupiniquim Ramos

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Anne Caroline de Moraes Santos

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

José Mario Botelho

Leonardo Ferreira Kaltner

Ricardo Tupiniquim Ramos

COORDENAÇÃO LOCAL:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL:

Juan Rodrigues da Cruz

EXPEDIENTE

Os Anais das edições do Congresso Nacional de Linguística e Filologia são publicados em Cadernos específicos (ISSN 1519-8782) como este. Tais Cadernos do CNLF são ancorados no *site* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) como um periódico anual, o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Aline Salucci Nunes, Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes, José Mario Botelho, Juan Rodrigues da Cruz, Leonardo Ferreira Kaltner e Ricardo Tupiniquim Ramos, que são os atuais Diretores do Círculo.

Editor-Chefe: José Mario Botelho

Redator: José Mario Botelho

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e prévia avaliação das propostas de trabalho, cujos textos completos são encaminhadas para o Conselho Editorial e posteriormente para a publicação do *Caderno do CNLF*.

CONSELHO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Científica de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. Of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA) e Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, é a responsável pela avaliação das textos completos que compõem o *Caderno do CNLF*.

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXIV dos *Cadernos do CNLF*, com os 70 textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 30 de outubro de 2021, que foram apresentados no XXIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 24 ao dia 26 de agosto deste ano de 2021, em formato virtual, totalizando 964 páginas neste Tomo II, dos Anais deste XXIV CNLF.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele foi realizado, pela primeira vez, em novembro de 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos imensamente.

Também em 2014 retomamos nossas atividades acadêmicas na Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando um dos seus fundadores, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Em 2018, retornamos para o IL da UERJ e realizamos o XXII CNLF, com o apoio da Prof^a Dr^a Magali Moura, Diretora do Instituto de Letras. Neste ano de 2019, também em agosto como é de praxe, realizamos o XXIII CNLF no IL da UERJ, e esperamos ter oferecido à comunidade cifefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 25 anos de existência do Círculo.

Esta é, portanto, a primeira vez que este, que é o Evento principal do Círculo, foi realizado em formato virtual, que ainda é um aprendizado para esta Comissão Organizadora.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o Livro de *Programação*, o Livro de *Resumos* e agora esta edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital). Para conforto dos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

congressistas, editamos, em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxiv_cnlf) a Programação do Evento.

Pela primeira vez, os *Anais Eletrônicos do XXIV CNLF*, que já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de trinta textos completos deste XXVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, que corresponde à esta 1ª edição dos Anais, não foi entregue aos Congressistas para que pudessem ter consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final do ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria agradece a todos pela participação dessa rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2021.



Editor-Chefe dos Cadernos do CiFEFiL

SUMÁRIO

- Apresentação.....5-6**
José Mario Botelho
- 1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): os discursos e contraposições na implementação.....15-26**
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva, Luciana Pinto Fernandes, Lócilía de Jesus Silva Costa, Raimundo Pinho Gondinho e José James Torres da Silva
- 2. A BNCC no livro didático: um olhar sociolinguístico.....27-44**
Luana Aparecida Matos Leal Fernandes, Patrícia de Carvalho Pires e Nádima Silva Queiroz e Maria Fernanda P. Araújo
- 3. A conceptualização metafórica do ensino de Língua Portuguesa em relatos de experiência de alunos do Ensino Médio: um estudo linguístico cognitivo.....45-59**
Caroline Lopes da Cruz e Elisângela Santana dos Santos
- 4. A condição da mulher negra a partir das personagens de “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.....60-74**
Mariana Marujo Velloso
- 5. A escrita de si e a escrita do outro: fabulações da infância em situações-limite nas obras de Marina Colasanti e Tadeu Sarmiento.....75-86**
Vivian Bezerra da Silva
- 6. A formação docente em direitos humanos: o texto normativo a linguagem multidimensional e as dificuldades de efetivação na educação.....87-98**
Moyana Mariano Robles-Lessa, Alinne Arquette Leite Novais, Carlos José de Castro Costa, Juliana da Conceição Sampaio Lóss, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 7. A importância identitária e cultural da antroponímia no filme “A viagem de Chihiro”.....99-108**
Andreza Fernandes de Moraes e Isabel Arco Verde Santos
- 8. A Libras entrou na roda: a variação semântico-lexical dos sinais Cacuriá e Tambor de crioula.....109-27**
Ana Júlia de Sousa Gomes, Ana Beatriz Rangel Urbano, Aryama Catheyrin Fonseca Ferreira e Zuleica de Sousa Barros

9. **A linguagem do poder suave das relações transnacionais – embaixadores ou estudantes.....128-36**
Allan Cordeiro da Silveira
10. **A língua(gem) religiosa na ópera Lídia de Oxum.....137-47**
Ediane dos Santos Novaes e Gildeci de Oliveira Leite
11. **A linguagem de 0 a 12 meses em crianças com encefalopatia crônica da infância (ECI) e o programa de estimulação precoce em âmbito fonoaudiológico.....148-61**
Elizabeth Matilda Oliveira Williams, Moniki Aguiar Mozzer Denucci, Aline Silva Ribeiro e Carlos Henrique Medeiros de Souza
12. **A linguagem dos emojis como recurso pedagógico: emoção representada no ciberespaço.....162-73**
Moniki Aguiar Mozzer Denucci, Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF), Liliane Barreto Alves e Carlos Henrique Medeiros de Souza
13. **Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise.....174-88**
João Paulo Bulhões e Mattos
14. **As implicações e possibilidades do ensino remoto na garantia de direitos das linguagens na primeira infância à luz dos documentos educacionais: possíveis reflexões.....189-200**
Ana Vitória Moreira Dias e Marinalva da Silva Ferreira
15. **As múltiplas formas de linguagem como referências para a formação médica no contexto do ensino contemporâneo.....201-13**
Peterson Gonçalves Teixeira, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa, Shirlena Campos de Souza Amaral e Crisóstomo Lima do Nascimento
16. **Boletim de ocorrência de violência contra a mulher à luz dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin.....214-30**
Cyntia dos Santos Jorge, Ellen Nolasco Cortat e Nathalia Reis de Medeiros
17. **Booktubers e suas leituras de “dom casmurro”, de Machado de Assis: maneiras de ler o cânone.....231-42**
Reginaldo Silva Araujo e Filismina Fernandes Saraiva

18. **Cícero e Archia em defesa da educação: as bases sólidas da tradição humanística de ensino.....242-55**
Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner
19. **Considerações discursivas sobre o uso de aplicativos em sala de aula.....256-67**
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva, Marcondes Coelho Feitoza, Douglas Ferreira Chaves, Haryson Huan Arruda da Silva Santos e Luís Alberto Libânio Lima
20. **De rascunho a documento de processo: o desvelar do texto em ambiente escolar sob as lentes da Crítica Genética.....268-82**
Rogério Nascimento Bortolin
21. **Descrição da ortografia portuguesa oitocentista em gramáticos brasileiros: a prescrição do princípio etimológico.....283-300**
Alexandre Xavier Lima, Angélica de Oliveira Castilho Pereira e Karine da Silva Costa André
22. **Discurso, mídia e poder na rede: diálogo à luz do Círculo de Bakhtin.....301-13**
Alan Eugênio Dantas Freire, Danielle Brito da Cunha e Guianezza Saraiva Meira
23. **Ensino da língua portuguesa na república tcheca (a língua portuguesa como fonte de inspiração e de conhecimento).....314-38**
Iva Svobodová
24. **Escritas de si em lima barroto – uma análise interdisciplinar sob a perspectiva bioética.....339-56**
Alinne Arquette Leite Novais, Moyana Mariano Robles-Lessa, Juliana da Conceição Sampaio Lóss e Hildeliza Boechat Cabral
25. **Falares africanos no léxico do português brasileiro: estratégias de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa e lexical.....357-66**
Marco Túlio Santos Ledo e Jorge Augusto Alves da Silva
26. **Femicídio às avessas? Análise Crítica dos Discursos na minissérie “Elize Matsunaga: Era uma vez um crime”.....367-77**
Guianezza M. de Góis Saraiva Meira
27. **Funks, análise morfológica e leitura de texto e mundo.....378-89**
Ana Beatriz Antonio de Alcantara

28. **Fontes manuscritas do judiciário oitocentista baiano: texto, documento e dados.....**390-400
Fabrcio dos Santos Brandão
29. **Futebol e sociedade: escolhas linguísticas revelando visões de mundo.....**401-8
Yasmin Vitória Pinho Ramon
30. **Gastura enquanto sintoma: uma investigação semântica em textos literários antigos e artigos de linguística médica.....**409-23
Renato Faria da Gama, Maria Antônia Andrade Rangel, Fábio Ramos Sandes, João Paulo G. B. de Moura, Lorena Pereira Escocard, Lucas Correa Diminic e Lucas de Souza Gomes
31. **Geomorfotopônimos históricos: os morros na toponímia de minas gerais.....**424-37
Marianna de Franco Gomes
32. **Gíria de grupo: a presença da figura de linguagem na fala das internas de um presídio de Vitória da Conquista.....**438-52
Eliane Souza Pereira e Valéria Viana Sousa
33. **Gramaticalização do lá na fala popular soteropolitana.....**453-71
Amanda Almeida de Jesus e Cristina dos Santos Carvalho
34. **Humor e multimodalidade: clássicas atuações de Charlie Chaplin.....**472-82
Valeria Fernandes Nunes
35. **Identidade nacional e necropolítica em “Tenda dos milagres”.....**483-95
Denise Oliveira de Carvalho e Gildeci de Oliveira Leite
36. **Identidade feminina e musicalidade: quem era/é mulher de verdade, Amélia?.....**496-506
Raquel Oliveira de Araújo e Francisca Ramos-Lopes
37. **Intertextualidade e interdiscursividade: uma análise de algumas das versões da canção popular italiana “Bella ciao”.....**507-24
Denise Durante
38. **Inválido? Pessoa com deficiência? O ambiente de enunciação e o peso das palavras.....**525-38
Bárbara Rangel Paulista, Shirlena Campos de Souza Amaral e Sérgio Arruda de Moura

39. **Jogos digitais no ensino de inglês: um recurso multimodal em uma proposta pedagógica**.....539-46
Laura de Almeida e Suellen Thomaz de Aquino Martins
40. **Letramento e educação ambiental no contexto da Educação Básica**.....547-55
Gelbis Martins Agostinho, Aline Peixoto Vilaça Dias, Luciana de Oliveira Silva, Ralph de Araujo Stellet, Eliana Crispim França Luquetti e Carlos Henrique Medeiros de Souza
41. **Me perdoem as belas, mas beleza é essencial? Uma leitura do conto “a caolha”, de Júlia Lopes de Almeida**.....556-66
Brenda da Silva Dias e Kátia Carvalho da Silva Rocha
42. **Mulher itaparicana: um estudo cognitivo sócio-histórico sobre a conceptualização da mulher nas novelas de Xavier Marques**.....567-76
Michelle Regina da Silva Santos e Elisângela Santana dos Santos
43. **Notícias de um projeto lexicográfico: “Bahia de todos os pratos, dicionário da cozinha baiana”**.....577-99
Lise Mary Arruda Dourado e Celina Márcia de Souza Abbade
44. **O autismo nas entrelinhas da linguagem pragmática**.....600-17
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias, Moniki Aguiar Denucci, Raquel França Freitas e Eliana Crispim França Luquetti
45. **O catolicismo popular e os paradigmas sociais no conto “O negrinho escravo” (2004), de Mestre Didi**.....618-26
Sílvia Nascimento dos Santos e Filismina Fernandes Saraiva
46. **O contemporâneo na perspectiva do (da)motivo + ação, no conto “Passeio noturno parte II”, de Rubem Fonseca**.....627-38
Ana Patrícia Sampaio Pereira e Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
47. **O corpo feminino e a metáfora da nudez: um olhar sobre a perspectiva africana na obra “O alegre canto da perdiz”, de Paulina Chiziane**.....639-51
Ana Gabriella Ferreira da Silva Nóbrega, Francisca Maria de Souza Ramos-Lopes e Cid Augusto da Escossia Rosado
48. **O ensino da leitura: uma análise a respeito da temática da leitura nas práticas curriculares**.....652-8
Bianca Amaral Freitas e Raquel França Freitas

49. **O ensino de leitura na Educação Básica.....659-70**
Maria de Fatima de Mello
50. **O exercício epistolar na antiguidade.....671-89**
Tatiana de Oliveira Miguez
51. **Jornal escolar: proposta para a formação de leitores críticos em escolas públicas.....690-704**
Aparecida Maria Peres Mainenti e Karoline Guimarães Castro Ferreira
52. **O livro paradidático e a formação leitora no espaço escolar....705-21**
Sophia Letícia Ramos Gomes e Denise Salim Santos
53. **O uso de manchetes e chamadas de jornais no ensino da Língua Inglesa.....722-34**
Amanda Gabriele Domingos de Souza e Aira Suzana Ribeiro Martins
54. **O uso dos gêneros textuais como estratégia de letramento no processo de ensino–aprendizagem na EJA.....735-43**
Bianca Amaral Freitas, Cíntia Rocha Barreto, Flávia Lopes Barbosa Siqueira e Sinthia Moreira Silva
55. **O uso das vogais médias pretônicas na fala de Caravelas-BA.....744-54**
Daillane dos Santos Avelar
56. **O uso de jogos de palavras cruzadas e bingo de sílabas na alfabetização de jovens e adultos.....755-67**
Luciene Guida Cardoso e Aira Suzana Ribeiro Martins
57. **Os insultos pastoris e o refinamento linguístico, na terceira Bucólica, de Virgílio.....768-79**
Tobias Vilhena de Moraes e Márcio Luiz Moitinhar Ribeiro
58. **Poder, racismo religioso e decolonialidades no instagram: contribuições da Análise do Discurso.....780-97**
Alan Eugênio Dantas Freire, Danielle Brito da Cunha e Guianeza M. de Góis Saraiva Meira
59. **Por uma análise de discurso crítica decolonial do sul do sul: apresentação de interesses de pesquisa a partir da abordagem sociológico e comunicacional do discurso (ASCD).....798-815**
Maiane Vasconcelos de Brito, Ana Cecilia dos Santos Azevedo, Le-

oni Ramos Souza Nascimento, José Domingos Angelo Santos e José Souza dos Santos

- 60. Principais fatores da evolução do latim vulgar na península Ibérica: conceitos fundamentais.....816-33**
José Mario Botelho
- 61. Racismo recreativo no Brasil: uma análise do caso vivenciado pelo professor de Geografia, João Luiz Pedrosa, no Big Brother Brasil 2021 (BBB 21).....834-49**
Raquel do Rosario Silva, Gabriela do Rosario Silva, Camila do Rosario Silva Barreto e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 62. Reflexão das terminologias atribuídas à pessoa com deficiência na literatura infantojuvenil a partir dos signos linguísticos: mundo imaginário ou estigmas?.....850-66**
Bárbara Rangel Paulista, Flavio da Silva Chaves, Shirlena Campos de Souza Amaral e Crisóstomo Lima do Nascimento
- 63. Reflexões sobre a Linguística no campo do direito.....867-75**
Alice de Souza Tinoco Dias, Viviane Carneiro Lacerda Melepe e Rosalee Santos Crespo Istoe
- 64. “Rio severino”: sentidos de Brasil em um livro didático...876-87**
Lorena Ferreira Mafra, Lúvia Cristina de Souza Sigliani, Daniela Ribeiro de Jesus e Adilson Ventura
- 65. “Um retoque aqui, outro ali”: Padrões de beleza na mídia digital *instagram* à luz da LSF.....888-903**
Carla Daniele Saraiva Bertuleza e Guianezza M. de Góis Saraiva Meira
- 66. Uma abordagem teórica a respeito dos tipos de linguagem característicos do transtorno do espectro autista.....904-12**
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Lucas Capita Quarto e Juliana da Conceição Sampaio Lóss
- 67. Uma análise meta-histórica da dedicatória da *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros.....913-23**
Viviane Lourenço Teixeira
- 68. Uma sabedoria com cor e sem preço: uma violência com as crianças e adolescentes das classes populares.....924-37**
Moacir dos Santos da Silva e Sérgio Arruda de Moura

- 69. Variação linguística: um novo olhar para os estudos da língua a partir da realidade de Espinosa-MG.....938-55**
Patrícia de Carvalho Pires, Luana Aparecida Matos Leal Fernandes, Jemyma Donato Pereira, Vanessa Marques da Silva e Sheila da Silva
- 70. Zora Seljan e sua “Festa do Bomfim”: uma conexão de axé.....956-64**
Taisa Maria Souza e Gildeci de Oliveira Leite

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
OS DISCURSOS E CONTRAPOSIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO**

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)

paulohg@ifto.edu.br

Luciana Pinto Fernandes (IFTO e UNISINOS)

luciana@ifto.edu.br

Locília de Jesus Silva Costa (IFMA)

locilia.costa@ifma.edu.br

Raimundo Pinho Gondinho (IFMA)

pinho.gondinho@ifma.edu.br

José James Torres da Silva (IFTO)

jjamestorres1@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta discussão sobre uma política pública de educação curricular e seus aspectos de implementação. Compreende-se que é necessário um currículo fundamentado na pedagogia das competências e no multiculturalismo como expressão pedagógica do respeito às diferenças. Objetivou-se analisar concepções do projeto educativo proposto como fundamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O percurso metodológico se deu na revisão bibliográfica e em análise discursiva de fragmentos de postagens nas redes sociais. Tem-se como resultado alcançado o reconhecimento de que as proposições da BNCC se distanciam de um projeto educativo que vise a uma formação de um cidadão crítico e emancipado.

Palavras-chave:

Discurso. Políticas públicas. Base Nacional Comum.

ABSTRACT

This article presents a discussion on a public policy for curricular education and its implementation aspects. It is understood that a curriculum based on the pedagogy of competences and on multiculturalism as a pedagogical expression of respect for differences is necessary. The objective was to analyze the conceptions of the educational project proposed as foundation of the Common National Curriculum Base (BNCC). The methodological path took place in the literature review and in discursive analysis of post fragments on social networks. As a result, the recognition that the BNCC propositions distance themselves from an educational project aimed at training a critical and emancipated citizen has been achieved.

Keywords:

Discourse. Public policy. Common National Base.

1. Considerações iniciais

A temática Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um assunto tão novo. Trata-se de temática prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, que posteriormente foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta perspectiva, segundo a LDB, cabe ao executivo federal, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Cf. HYPOLITO, 2019).

Preliminarmente, esclareça-se que a BNCC deveria ser um documento que regulamentasse quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, colaborativa e inclusiva. Entretanto, acabou-se na configuração de retrocessos e precarização do trabalho docente (Cf. COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019).

Assim, este artigo justifica-se na compreensão de que é necessário um currículo fundamentado na pedagogia das competências e no multiculturalismo como expressão pedagógica do respeito às diferenças. Objetivou-se na sua construção analisar concepções do projeto educativo proposto como fundamento da BNCC. É preciso reconhecer que as proposições da BNCC se distanciam de um projeto educativo que vise a uma formação de um cidadão crítico e emancipado, considerando-se os rumos tomados ao longo de sua construção.

2. O caminho metodológico da pesquisa

O presente artigo traz uma fundamentação na revisão bibliográfica e na análise do discurso. Evidencia-se que a análise do discurso foi fundamental para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook*. O

referido procedimento metodológico, segundo Orlandi (2009), tem no recorte e fragmentos, uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação.

Por conseguinte, nas concepções da autora cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

No que diz respeito à importância da pesquisa e do método escolhido para sua consecução, Martins (2009), clarifica teoricamente que

Antes de mais nada é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. (MARTINS, 2009, p. 292)

Foucault (1969) demonstra que o discurso tem nos seus elementos um processo constitutivo, sendo para ele como um grão que surge na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; conforme pondera-se como um átomo no discurso.

Em similares acepções, de acordo com Fiorin (1990), apresenta-se:

O discurso deve ser visto como objeto lingüístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 1990, p. 177)

Por sua vez, Zaluar (1986) evidencia que, metodologicamente, não ocorre enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo, sempre se integrando num jogo da enunciação. E, portanto, existe a relevância de se analisar a BNCC, a partir de suas contradições.

3. *As políticas sobre currículo escolar no Brasil: breves perspectivas da formação docente*

Observa-se nos dias atuais que a escola está fixada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Esclareça-se também que o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente. E, assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos na vivência e rotina da escola (Cf. FREITAS, 2018).

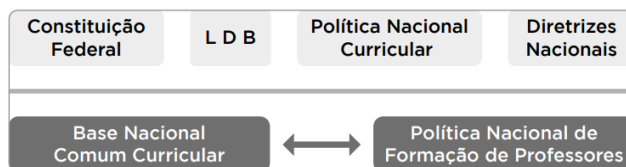
De acordo com Ivo e Hypolito (2017), tem-se percebido, no entanto, como tendência no contexto das reformas é a aceleração nos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos a distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado e suas aceções.

A política nacional de formação docente vinha convergindo para uma lógica, do ponto de vista do método, muito próxima da BNCC, e que não implica na melhor alternativa educacional (Cf. IVO; HYPOLITO, 2017).

Existe uma última premissa expressa de que a visão política há muito enfatizada pelo neoliberalismo: os sindicatos docentes são corporativos; não compreendem a necessidade da reforma; emperram e boicotam qualquer iniciativa de melhorar a qualidade do ensino (Cf. GONTIJO, 2015).

Utiliza-se como argumento para dar sustento à imposição legal da BNCC, a determinação em lei da necessidade de uma Política Nacional Curricular. E por isso, a padronização dos procedimentos seriam desencadeados, conforme esquematização da Figura 1, no que concerne à formação docente:

Figura 1. Encadeamento legal para a BNCC e a Política Nacional de Formação



Fonte: Hypolito (2019).

Para Martins (2019), ainda não se tem uma BNCC para a formação docente, mas este poderá ser o próximo passo, para alguns, pois para outros grupos, que advogam a necessidade de desregulamentar a formação docente no sentido de que qualquer pessoa graduada em qualquer área com uma rápida formação possa ser professor, nem tal iniciativa será pertinente.

Uma crítica feita por Hypolito (2019) é o fato da retirada das universidades a formação docente, com a finalidade de mostrar que é possível jovens recém graduados treinados poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos. Não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base, e nas facilidades e aceções do mercado educacional.

Contemporaneamente, com a possibilidade legal de terceirização das atividades fim e do trabalho voluntário, ficou mais flexível e possível que esses jovens recrutados sejam remunerados por prefeituras, como trabalho temporário (Cf. HYPOLITO, 2019).

4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Educação Integral deve ser vista como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral do estudante (Cf. COELHO, 2012).

Pensar a escola integral, por conseguinte, não é estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e ao mesmo tempo propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana, moral, social, política e, sobretudo, fuja do senso comum de que a educação integral é assistencialismo (Cf. BITTENCOURT, 2019).

A BNCC reitera a rotina da educação integral como favorável ao aprender e apreender conhecimento, considerando a ampliação das possibilidades de aprendizagem no seguinte trecho:

[...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à constru-

ção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC-BRASIL, 2018, p. 15)

De acordo com a BNCC o compromisso com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, interesses e realidades está definido independentemente das questões de tempo (Cf. BRASIL, 2018).

Por outro lado, abre-se a possibilidade de extensão da jornada como um investimento, com base no entendimento de cada representante público. Assim, a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão, por parte dos administradores das esferas legais, acerca da viabilidade e necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas (Cf. BITTENCOURT, 2019).

Ao se olhar nesta perspectiva, segundo Oliveira (2017) pode-se observar que esse tipo de política aplicada, na maioria das vezes, em escolas de periferias, com estruturas precárias e por meio de programas de investimento pode vir a tornar-se uma política de cunho assistencialista e não com o compromisso adequado ao propósito à que se destina, seja mais tempo na escola significar mais aprendizagens, com mais qualidade.

Confirma-se, na pesquisa de Oliveira (2017, p. 20), “a discussão que envolve o tema, geralmente, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. No entanto, também há os que se manifestam contra (...), alegando ser uma “política assistencialista” e sem foco na autonomia do estudante.

A educação integral no país não é, pois, uma discussão recente. Sua diretriz de organização, seus dilemas e tentativas de implementação no país remontam às ideias de um educador brasileiro reconhecido por sua luta na democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos (Cf. CURY, 2014).

Anísio Teixeira afirmava, por exemplo, que os “altos índices de evasão e repetência, já em 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das cri-

anças de classes populares” (TEIXEIRA, 1976). Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de Educação Integral (Cf. TEIXEIRA, 1976).

Ainda hoje, como consta na BNCC (2018), a educação integral é um compromisso, assim alguns municípios, pelo Brasil a fora, continuam colocando em prática a execução da política em seus governos de maneira aleatória e sob o critério da viabilidade financeira, mas longe de cumprir a meta prevista de ofertar em 50% das escolas públicas o turno integral.

5. *A Análise do Discurso e o recorte de redes sociais*

Este artigo passou por um percurso metodológico, com base na revisão bibliográfica e nas teorias de análise do discurso e do conteúdo, já que as referidas teorias tornaram-se importantes para a compreensão dos fragmentos na rede social *Facebook*.

No que diz respeito às teorias do discurso, o referido procedimento metodológico, de acordo Bardin (1977) e Pêcheux (1983), apresentam no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação, que neste caso, remetem aos discursos e contradições na implantação da BNCC.

Para Bardin (1977), a Análise do Discurso (AD) trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pelas relações de ideologia, história e linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, consoante ao que observa no foco dos encaminhamentos equivocados de políticas públicas da educação.

Constata-se também que o discurso é inseparável dos fatos históricos e da ideologia, como se estabelece em Veyne (2009):

De onde saiu essa determinação pretensamente cega que é o discurso? O que o produz? De onde vêm as mutações misteriosas do discurso através dos séculos? Provêm muito simplesmente da causalidade histórica vulgar e bem conhecida, que incessantemente acarreta e modifica práticas, pensamentos, costumes, instituições, enfim, todo o dispositivo, com os discursos que nada mais fazem além de lhes delimitarem as fronteiras. (VEYNE, 2009, p. 41)

A perspectiva foucaultiana apresenta a defesa de estudos discursivos, bem como da valorização da dimensão sócio-histórica das discursividades em suas analíticas, a arqueologia aparece como o método que disso se encarrega, visto ser ela uma descrição que busca revelar o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discursos que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas. (Cf. FOUCAULT, 2002).

E nesse viés, as questões discursivas e dialógicas acerca da BNCC apontam que a sua construção adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa. Para essa análise, considera-se o início propriamente dito de elaboração do atual documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), quando este constituiu um grupo de profissionais para apresentar, sem um marco de referência que proporcionasse uma unidade ao trabalho, ainda que seja uma primeira versão do documento, por componente curricular (Cf. TRAVERSINI, 2016).

Com base nos conceitos de Hypolito (2019), outros pontos são demonstrados por meio da Figura 1, uma postagem cuja mote instigador aos usuários foi de que a BNCC é prejudicial e contrária a uma educação de fato integral, conforme segue:

Figura 1: Recorte com crítica à BNCC.



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 13 de outubro de 2021, tendo um total de 24 (vinte e quatro) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 17 compartilhamentos, em que ocorre apontamentos sobre a BNCC, como o fato dela ser limitadora de conhecimento, de eliminar componentes

curriculares, bem como de promover a precarização e impossibilitar a verticalização do ensino.

Um dos comentários importantes estabelece que: “Neste cenário nosso papel como professor se torna cada vez mais necessário. Defender as ciências humanas e bater de frente com a lógica do mercado na educação será um grande desafio para os próximos anos, existe uma tentativa de eliminar as humanas como um todo do currículo, seguimos vigilantes!”.

Ainda sobre a BNCC, esclareça-se que para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação (Cf. ANPAE, 2018).

Torna-se relevante refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, as utopias de resgate da dívida histórica do Brasil, para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e professores (Cf. FREITAS, 2017).

Para Oliveira (2018), existiu a construção desses referenciais de forma republicana. Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação com anseio de todos.

Os utilizadores desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares. Notam-se receitas fáceis para problemas difíceis (Cf. ALVES, 2017).

6. Considerações finais

O término deste artigo encaminhou para a compreensão de que as políticas públicas consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na constituição.

E por isso, concluiu-se também no tocante ao ensino, que a principal política pública traz em seus objetivos, a colocação em prática das medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros, numa perspectiva de pública, gratuita e de qualidade.

Os conteúdos analisados demonstram que a BNCC veio para orientar a elaboração de projetos curriculares em todas as instituições de educação básica. No entanto, ela pretende também impactar a formação de professores, as avaliações de ensino e os livros didáticos distribuídos no território nacional.

Aportou-se ainda que o texto final da BNCC é criticado por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar muitas questões sociais e precarizar o ensino.

Em síntese, a análise realizada constata que o documento preliminar da BNCC não trata explicitamente da política de educação integral induzida pelo MEC, ou seja, houve uma perda de motivação em seu caminho percorrido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. *Revista E-curriculum* (PUCSP), v. 17, p. 1759-80, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília:

MEC/SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_cf. Acesso em: 25set2021.

BRASIL. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

COELHO, L.M.C. da C. *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral*. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G; SOUZA, M. B. de. A base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento. *Revista da Educação*, v. 6, p. 91-120, 2019.

CURY, C.R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1053-66, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-e35-129-01053.pdf> Acesso em: 28out2021.

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

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1969.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002

FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 129, p. 1085-114, Campinas, Dec. 2014. Available from. Access on 18 July 2017.

GONTIJO, C. M. M. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos*. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 2015.

HYPOLITO, Á.M BNCC, Agenda global e formação docente, *Revista Retratos da escola*, v. 13, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em 15out2021.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização Gerencialista. *RBPAE*, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017

MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia Qualitativa de Pesquisa*. Educação e Pesquisa (USP), v. 30, p. 289-300, 2004.

MARTINS, E. M. *Todos pela Educação?* Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

OLIVEIRA, R. A. P. de. *Narrativa da Constituição de Uma Escola de Educação Integral por um grupo de Professoras Envolvidas*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Física, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos em espaços não escolares: aprendizagens cotidianas, justiça cognitiva e democracia*. Recife: ANPAE, 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1983.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TRAVERSINI, C. S.; O desafio de articular a Educação Integral e Integrada com a Base Nacional Comum Curricular (BNC) – *Parecer sobre o texto preliminar da consulta pública*. 2016.

VEYNE, P. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

ZALUAR, A. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 107-23, 1986.

A BNCC NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTICO

Luana Aparecida Matos Leal Fernandes (IFNMG)

luamatosleal@gmail.com

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)

patycpires@hotmail.com

Nádima Silva Queiroz (UNIMONTES)

nadimasilva2018@gmail.com

Maria Fernanda P. Araújo (UNIMONTES)

mandap16araujo@gmail.com

RESUMO

A teoria Sociolinguística pressupõe que, no ensino de Língua Portuguesa, as variações da língua sejam trabalhadas em sala de aula, para que o aluno reconheça as relações heterogêneas entre língua e sociedade. Um dos recursos orientadores para essa discussão é o livro didático, o qual continua sendo um dos principais instrumentos de trabalho do professor para atividades de leitura, escrita e estudo dos aspectos gramaticais da língua, mesmo com o avanço das tecnologias e uma inserção de distintas metodologias de trabalho na sala de aula, especialmente, no contexto de ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais. Diante dessas reflexões, neste trabalho, a partir da perspectiva sociolinguística, propomo-nos a investigar se as orientações preconizadas pelos documentos reguladores, no que diz respeito às variações da língua, estão contempladas nos livros didáticos. Para isso, objetivamos analisar livros didáticos de Língua Portuguesa adotados por escolas de educação básica do município de Espinosa-MG, nas séries finais do Ensino Fundamental. Fundamentando-nos em Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]), analisamos e comparamos como esses materiais foram e são elaborados antes e após a implementação da atual BNCC (BRASIL, 2017). Para tanto, trazemos a coleção intitulada *Tecendo Linguagens*, edição 2015, aprovada no PNLD 2017, e a edição 2018, da mesma coleção, aprovada no PNLD 2020. Nesse diálogo, procuramos propiciar uma reflexão acerca da diversidade linguística e da sua aplicação nos livros didáticos, os quais se constituem como um dos principais materiais de apoio à prática pedagógica.

Palavras-chave:

BNCC. Livro didático. Variação linguística.

ABSTRACT

Sociolinguistic theory presupposes that, in Portuguese Language teaching, language variations are worked out in the classroom, so that the student recognizes the heterogeneous relations between language and society. One of the guiding resources for this discussion is the textbook, which continues to be one of the main working tools of the teacher for reading, writing and studying the grammatical aspects of the language, even with the advancement of technologies and an insertion of distinct work methodologies in the classroom, especially in the context of remote teaching, mediated by digital technologies. In view of these reflections, in this work, from a sociolinguistic

perspective, we propose to investigate whether the guidelines recommended by regulatory documents, with regard to language variations, are included in textbooks. For this, we aimed to analyze Portuguese language textbooks adopted by basic education schools in the city of Espinosa-MG, in the final grades of elementary school. Based on Weirenrech, Labov and Herzog (2006 [1968]) and Labov (2008 [1972]), we analyze and compare how these materials were and are prepared before and after the implementation of the current BNCC (BRASIL, 2017). For this purpose, we bring the collection entitled *Tecendo Linguagens*, 2015 edition, approved at PNLD 2017, and the 2018 edition, from the same collection, approved at PNLD 2020. In this dialogue, we seek to provide a reflection on linguistic diversity and its application in textbooks, which constitute one of the main support materials for pedagogical practice.

Keywords:

BNCC. Textbook. Linguistic variation.

1. Introdução

Ao longo da educação básica, diferentes concepções norteiam o trabalho com a Língua Portuguesa, seja em relação ao ensino de leitura e de escrita, seja sobre os aspectos linguísticos da fala e da escrita. Nesse sentido, destaca-se a reflexão sobre a prática pedagógica no que diz respeito à relação entre a variação linguística e o ensino de língua materna. Isso porque, embora os estudos sobre variação, especialmente àqueles relacionados à Sociolinguística, estejam presentes nos documentos reguladores do currículo escolar no país, a prática escolar, muitas vezes, denuncia as dificuldades de um trabalho que, de fato, reconheça as variedades linguísticas como marcas de uma identidade social e cultural dos falantes.

Nessa perspectiva, ao olharmos para o ensino de língua materna em sala de aula, destacamos a importância do trabalho com o livro didático de Língua Portuguesa nesse processo de reconhecimento das variedades linguísticas. Desse modo, procuramos refletir sobre as convergências e as divergências entre as noções acerca de língua, gramática, variação e mudança linguística que perpassam o livro didático a partir das orientações para o ensino de Língua Portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) para o Ensino Fundamental - anos finais, bem como na proposta da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC). Considerando que ambos os documentos citados têm como objetivo subsidiar a elaboração do currículo para a educação básica em diferentes momentos históricos do país, embora não sejam substitutivos, partimos das normativas neles apresentadas e verificamos de que modo os livros didáticos abordam a variação e orientam o trabalho do professor.

Para esse estudo, trabalhamos com duas coleções do mesmo livro didático de Língua Portuguesa, séries finais do ensino fundamental, aprovadas, respectivamente, nas edições do PNLD de 2017 e de 2020, adotadas nas escolas estaduais do município de Espinosa-MG. Nas análises, além de discutirmos sobre como os referidos livros tratam da temática da variação, problematizamos sobre a forma como cada edição atende e/ou procura atender às determinações dos documentos oficiais. Mais especificamente, refletimos sobre o impacto desses documentos reguladores, os quais se configuram como instrumentos de gestão que encaminham a construção de propostas curriculares, na elaboração do livro didático.

Com o propósito de atender ao que objetivamos nesta pesquisa, dividimos o presente trabalho, além dessa *Introdução*, em 5 (cinco) seções. São elas: A teoria Sociolinguística e o estudo da língua; Ensino e variação: o que dizem os documentos reguladores; O ensino de Língua Portuguesa: o lugar do livro didático; Análise do livro didático: presença da variação linguística antes e após a BNCC; Considerações finais: tendo reflexões sobre a prática escolar, seguida, por fim, das Referências Bibliográficas.

2. A teoria Sociolinguística e o estudo da língua

Os estudos sobre a língua portuguesa são essenciais para o processo de ensino–aprendizagem, uma vez que entender o funcionamento da língua permite ao estudante desenvolver distintas habilidades, tais como: a capacidade de escrever, ler, compreender, interpretar os diversos textos e agir diante das distintas situações do cotidiano, bem como desenvolver as habilidades da fala e da escrita.

Diante disso, o olhar lançado para as variedades da língua como traço cultural dos falantes brasileiros vem sendo proposto no âmbito educacional, possibilitando, assim, em sala de aula, a iniciativa de inserir uma nova percepção sobre língua e sociedade já que “(...) as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12). É nesse sentido que os estudiosos da língua, entre eles os sociolinguistas, destacam a importância do reconhecimento, do respeito e da valorização da diversidade da língua.

Essa perspectiva não consiste em excluir a norma de referência, pelo contrário, reconhece a importância de promover o ensino da norma

culta relacionando-a ao português falado do país. Oportunizar um novo olhar para as variedades da língua possibilita um ensino que possa romper com a atribuição negativa sobre a variação, uma vez que a variação linguística, muitas vezes, é classificada, segundo Faraco (2020), como marca de inferioridade intelectual e social dos usuários. Isso significa dizer que, ao considerar a língua como uma instituição homogênea e estática, expondo o padrão culto como única variedade a ser usada, reforça-se a intolerância linguística que, segundo Leite (2008), é a “(...) discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso ou uma língua (...)” (LEITE, 2008, p. 24).

Posto isso, a proposta da Sociolinguística sobre a diversidade linguística promove a reflexão - por meio dos estudos da linguagem - de que as variedades da língua expõem a identidade dos indivíduos, revelando os aspectos históricos, socioeconômicos e culturais em que estão inseridos (Cf. WEIRENRECH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Sob essa perspectiva, Labov (2008 [1972]) afirma que não é possível estudar a língua sem considerar sua relação com o sujeito, ou seja, não é possível desenvolver as competências linguísticas e discursivas sem considerar o falante e o contexto social a que ele pertence. Nesse sentido, apresentar a variação como uma construção linguística, que se determina pela região onde o sujeito mora e pelos fatores relacionados ao grau de escolaridade, sexo, situação socioeconômica e o contexto em que está inserido, possibilita ao aluno refletir sobre a diversidade linguística como traço de uma sociedade heterogênea.

Diante do exposto, reiteramos que a variação da língua é inerente aos falantes, inclusive, os brasileiros, isto é, a diversidade linguística é marca intrínseca do Português falado no Brasil, portanto, adotar o olhar sociolinguístico para as variedades da língua em sala de aula contribui para o desenvolvimento e a implementação de estratégias e práticas pedagógicas que possibilitem romper com o paradigma de que a variação significa erro de português, permitindo – tanto ao docente quanto ao discente – considerar a diversidade linguística como “(...) uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico” (ALKMIM, 2012, p. 35), que merece ser estudado e não como um problema a ser resolvido.

3. *Ensino e variação: o que dizem os documentos reguladores*

A rede básica de ensino dispõe de alguns documentos reguladores que se propõem a guiar o trabalho dos professores em sala de aula e garantir aos estudantes os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Sendo assim, as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, utilizam esses documentos como referência para elaboração de currículos e programas. Um desses documentos, os PCN, são assim definidos, institucionalmente:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...] (BRASIL, 1997, p. 13)

Dessa forma, os PCN buscam garantir que haja uma coerência dos investimentos no sistema educacional, bem como contribuem para que os professores recebam recomendações padronizadas sobre o ensino. No que se refere à importância de a escola trabalhar a variação linguística, destaca-se, nos PCN de Língua Portuguesa, a seguinte compreensão:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (BRASIL, 1998, p. 82)

Por esse entendimento, as instituições de ensino devem trabalhar com as variações linguísticas, com intuito de prevenir as discriminações e os preconceitos linguísticos. A escola deve utilizar a norma padrão da língua portuguesa brasileira, mas não a colocando como a forma única e correta de falar e escrever, ao contrário, é necessária uma abordagem sobre as variedades da língua, de forma que se respeitem essas diferentes maneiras de se comunicar.

Na mesma perspectiva reguladora, a BNCC “(...) é um documento normativo que prescreve as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9). Possui o encargo de orientar as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, desde a educação infantil até o ensino médio. De modo geral, define o conjunto de competências e habilidades que são essenciais para a aprendizagem, devendo ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Ademais, a BNCC mantém muitos dos princípios estabelecidos pelos PCN.

A BNCC tem, ainda, o objetivo de promover mais igualdade e equidade nos processos educacionais das escolas brasileiras. Dessa forma, procura garantir que os estudantes terminem a educação básica com as aprendizagens essenciais plenamente desenvolvidas, de acordo com as necessidades de cada um. Nessa perspectiva, o próprio documento se apresenta com tal função:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 5)

Assim definido, esse documento torna-se de suma importância para a educação, pois orienta professores e demais profissionais da área sobre os caminhos que devem ser seguidos para promover e garantir um desenvolvimento cultural, cognitivo e social dos alunos. É organizado ao redor das cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

Didaticamente, no documento, são listadas dez competências gerais para as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas competências são definidas como conceitos e procedimentos que devem ser desenvolvidos ao longo do processo educacional. Além disso, cada área do conhecimento possui suas competências específicas.

No que se refere às competências específicas para o ensino de linguagens do ensino fundamental, destacamos a primeira competência que lança um olhar sobre a língua, abordando-a como uma construção humana, uma identidade cultural e social de um povo, como forma de uma representação. Segundo a BNCC, é necessário

[...] compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p. 5)

Dessa forma, entendemos que a língua não é apenas um meio para comunicação; ela vai muito além disso; é, sobretudo, uma forma de representação cultural. Nesse sentido, a Base ainda menciona a importância de, no espaço escolar, “(...) conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito

linguístico” (BRASIL, 2017, p. 70). Essa menção está inteiramente ligada à primeira competência específica da área de linguagens, que compreende a língua como uma construção humana a qual está sujeita a diversas mudanças, diante da necessidade do falante.

Nesse sentido, é de suma importância destacar as competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, no que se refere à variação linguística. Sobre essa temática, destacamos que a primeira competência menciona que se deve compreender língua como um fenômeno cultural, histórico, social, heterogêneo, variável, que é moldada a partir das necessidades dos falantes, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Assim, optamos por compreender a língua a partir das postulações teóricas da Sociolinguística, que procura explicar a variação sistemática da língua em sociedade.

Ainda em relação ao ensino de língua, a quarta competência específica da língua portuguesa na BNCC promove o entendimento do fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa com as variações da língua e recusando o preconceito linguístico, o que, infelizmente, é muito recorrente no âmbito escolar. Para isso, no eixo da oralidade, o referido documento apresenta as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, o tratamento das práticas orais no campo da relação entre fala e escrita e promove uma reflexão sobre as variedades linguísticas adequando sua produção a esse contexto.

A Base aborda ainda, explicitamente, a variação articulada à análise linguística/semiótica no ensino fundamental, propondo conhecer algumas variações da língua portuguesa no Brasil, reconhecendo as suas diferenças fonológicas, lexicais e sintáticas, estudando seus efeitos semânticos. Além disso, promove discussões sobre as variações linguísticas, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e sobre o preconceito linguístico que as envolve, refletindo de uma maneira crítica, com a finalidade de diminuir esse juízo de valor. Por essa visão da Base, percebemos que a abordagem sobre a variação linguística é assegurada por meio das práticas de linguagens e do trabalho propostos nos eixos de análise linguística/ semiótica e de oralidade.

Portanto, o estudo da variação linguística vai muito além das atividades de leitura e de escrita, já que, como evidenciado, a língua é uma construção humana, modificada para atender as necessidades do falante. Assim, a escola e os educadores devem estar atentos para desenvolver

outras propostas pedagógicas a fim de propiciar o (re)conhecimento e explicar aos estudantes as variações da língua.

4. O ensino de Língua Portuguesa: o lugar do livro didático

Objeto de múltiplas facetas, o livro didático pode ser pesquisado como produto cultural, mercadoria ligada ao mundo editorial, suporte de conhecimentos escolares propostos pelos componentes curriculares, ou, ainda, como veículo de um sistema de valores, de uma ideologia ou de uma cultura. Sendo ainda um produto destinado ao consumo, o livro didático sofre a força do mercado editorial e, dessa forma, como uma espécie de empreendimento, passa por adaptações às exigências do mercado e dos órgãos reguladores das políticas educacionais vigentes no país em busca de uma maior aceitação pelo público consumidor.

Dentre essas adaptações, destacam-se as edições do layout, que são orientadas pelas representações formadas a partir do público consumidor: professores, alunos e governo; os conteúdos abordados e as metodologias adotadas em cada componente curricular. Com essa nova roupagem, o livro mantém seu lugar no contexto educacional, mesmo com o avanço das tecnologias e uma inserção de distintas metodologias de trabalho na sala de aula. Sendo assim, especialmente, no contexto de ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais, o livro didático continua sendo um dos principais instrumentos de trabalho do professor para atividades de leitura, escrita e estudo de conteúdo.

Mais especificamente em relação ao livro de Língua Portuguesa, neste trabalho, interrogamo-nos sobre o modo como as noções de língua, gramática e variações linguísticas são apresentadas e tratadas nos livros didáticos tendo em vista aquilo que é contemplado sobre esses conceitos nos documentos reguladores do currículo na educação básica. Para isso, é preciso considerar as propostas para o estudo da variação presentes em documentos como os PCN (1998), a BNCC (2017) e ainda as orientações que regem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as quais destacam a necessidade de respeitar as variedades regionais e sociais da língua. Dessa forma, precisamos olhar para o livro didático, considerando as atividades elaboradas, os textos escolhidos e o modo como são dispostos, bem como toda a metodologia aplicada.

Dentro da perspectiva de um ensino que considere as variações da língua, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta ser fundamental que escolas, alunos e professores se conscientizem de que “(...) existem duas ou mais

maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Nesse sentido, compreendemos que a abordagem dada pelo livro didático a determinado modo de compreensão e de uso da língua tem um fator preponderante na relação que o aluno vai constituir com a língua e com os falantes, por isso é preciso estar atento à forma como esse material didático é apresentado e trabalhado nas escolas.

Essa constituição do livro didático, considerando a necessidade de abordar a variação linguística em sala de aula é defendida por alguns estudiosos no Brasil, e, aos poucos, tem sido incorporada na elaboração dos materiais didáticos, atendendo, inclusive, às exigências do PNL D. Sobre essa adequação, cabe destacarmos que, embora vejamos nos livros didáticos de Língua Portuguesa uma tentativa dessa abordagem, muitas vezes, ela aparece de forma estereotipada e com fins anedóticos, especialmente quando se trata da variação geográfica/regional. No que diz respeito à variação social, ainda encontramos mais impasses, uma vez que a noção de certo e errado e a valorização da norma padrão ainda são predominantes nos estudos da língua, desconsiderando as situações de uso e os falantes, o que pode gerar discriminação e preconceito.

De modo geral, o que notamos é que os materiais didáticos trazem discussões superficiais e pontuais sobre variação linguística com o objetivo de atender às exigências dos documentos reguladores do ensino de Língua Portuguesa, como os PCN, a BNCC e o próprio PNL D. Nessa reflexão, González (2015) salienta que

De modo geral, dada a concepção de livros didáticos como instrumentos estruturadores do ensino, intermediando as relações entre alunos, professores e conhecimento, surgida no Brasil dos anos 1960-1970 como reflexo da ampliação do acesso à escola pública, observa-se uma tendência entre os livros didáticos a tratar a variação linguística como conteúdo de ensino, do mesmo modo como eles vêm tratando a outros temas da educação linguística (GONZÁLEZ, 2015, p. 225)

Dessa maneira, vemos que apenas a presença de textos e atividades relacionadas à variação linguística nos livros didáticos não garante que a abordagem seja feita de maneira a levar à compreensão sobre a importância de se reconhecer e respeitar as variações. Isso porque, na maioria das vezes, não encontramos o conteúdo e a reflexão, e sim, atividades de correção e reescrita de expressões consideradas erradas. É nesse sentido que se faz necessária uma atuação do professor como mediador nesse processo de reconhecimento da língua como uma experiência humana

carregada de identidades que precisam ser reconhecidas também na escola.

5. Análise do livro didático: presença da variação linguística antes e após a BNCC

Diante das discussões realizadas e à luz das teorizações nas quais nos fundamentamos, passamos a apresentar as nossas leituras sobre a presença da variação linguística nos livros didáticos, tendo em vista as preconizações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Conforme já pontuamos, lançamos nosso olhar para o modo como as variedades da língua e as questões de identidade a elas atreladas são apresentadas e exploradas nos livros escolhidos. Além disso, procuramos compreender de que forma as orientações preconizadas pelos documentos oficiais impactaram na elaboração desses materiais didáticos, e, ainda, verificar se houve alguma mudança no olhar para o ensino das variedades linguísticas nos livros, após a implementação da BNCC.

Para essa reflexão, analisamos a coleção *Tecendo Linguagens – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental* (2018), manual do professor, adotada nas escolas estaduais de Espinosa, no PNL D 2020, em contraponto com a edição de 2015 da mesma coleção, aprovada no PNL D 2017, com o objetivo de observar e comparar como esses materiais foram e são elaborados antes e após a implementação da BNCC. Nessa análise, procuramos mostrar as seções em que a variação aparece, seja como um conteúdo a ser trabalhado, seja como um texto de apoio, seja como um material para atividades. Em todas essas ocorrências, discutimos sobre o modo como as noções de variação e mudança, bem como as ideias de preconceito e identidade cultural são abordadas e ensinadas.

Para isso, discutimos sobre o modo como a variação linguística está presente nesses materiais: nos textos, nas atividades e ainda nas orientações aos professores. Embora tenhamos como material de estudo as obras do 6º ao 9º ano das duas coleções, trazemos neste artigo, um recorte com as análises dos volumes do 6º e do 8º ano. Para discussão, fazemos referência às atividades por meio das páginas dos livros e do ano de publicação de cada versão, assim como de imagens de algumas atividades específicas.

No livro do 6º ano do Ensino Fundamental, edição 2015, é possível observar a presença da variação linguística. Esse conteúdo é abordado por meio de gêneros textuais, como, por exemplo, na unidade II, em

que é trabalhada a crônica de Carlos Drummond de Andrade intitulada “Na escola”. Logo após a leitura da crônica, o livro didático propõe, em uma seção específica, que o estudante faça uma reflexão sobre o uso da língua, abordando a variação linguística e os níveis de linguagem: formal e informal, como vemos na Figura 01, em que trazemos um trecho dessa atividade:

Figura 01: Trecho da atividade no livro didático do 6º ano (2015).

Reflexão sobre o uso da língua

Variedade linguística

1. Observe a maneira como um personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões. Professor, ainda nesta sequência, haverá a sistematização a respeito da variedade da língua mais prestigiada e das menos prestigiadas socialmente. Assim, os alunos compreenderão que a língua tem variedades. O texto do quadro importante saber oferece explicações sobre esse assunto.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente** aparecemos de qualquer jeito.

As normas urbanas de prestígio desfrutam de maior prestígio político, social e cultural, mas é fundamental que os alunos comecem a perceber que essa discussão não pode se dar em torno do que é certo ou errado.

a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?
Não, pois não há concordância verbal entre o sujeito ("a gente") e o verbo ("aparecemos").

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?
Professor, escreva os nomes dos alunos. Explique a eles que há pessoas que usam uma variedade da língua em que há regras de concordância convencionadas de acordo com a norma-padrão. Mas que há também pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre segue as regras da norma-padrão. É que, na fala, as pessoas podem, eventualmente, usar a língua sem as concordâncias previstas na norma-padrão.

Fonte: Oliveira, Silva, Silva e Araujo (2015).

Nessa atividade, vê-se que a proposta do livro isola a reflexão sobre a variação da discussão do texto e traz a orientação da norma culta sobre o uso da expressão “a gente”. Um ponto de destaque é que, na mesma atividade, em um *box* intitulado “importante saber”, o livro traz uma discussão sobre as variedades da língua e as diferenças de uso. Nesse caso, o papel do professor na condução da atividade será fundamental, uma vez que ele pode enfatizar a discussão a partir das informações trazidas no *box* e não apenas na realização da atividade proposta.

Adiante, em outro capítulo, percebemos que a variação linguística é explorada também no gênero conto, pelo texto “Uma lição inesperada”, de João Azanello, o qual retrata sobre o preconceito linguístico. Nas páginas 159 e 160, a variação linguística é trabalhada no gênero causo. Por meio do texto “Num rancho às margens do Rio Pardo”, os autores do livro pretendem que os alunos façam uma reflexão sobre a forma de falar do personagem que mora no interior, bem como propõem ao aluno que

identifique no texto falas que mostram que o personagem usou expressões diferentes da linguagem culta. Em outra passagem do livro, nas páginas 220 a 222, a variação se torna presente em letras de canções populares, abordando a variação presente na fala da população que mora no interior.

Segundo os PCN, as escolas devem fazer uma “análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas” (BRASIL, 1998, p. 82). Logo, percebemos que o livro procura atender às exigências dos PCN, pois utiliza de textos que permitem ao aluno analisarem a linguagem popular e cotidiana.

Em relação à análise feita no volume do 6º ano, após a BNCC, edição 2018, já no início do livro, constam páginas direcionadas às habilidades da BNCC, bem como, no interior do livro, temos informações a respeito da variação linguística.

Quanto à presença da variação nas atividades e nos textos, assim como na edição de 2015, encontramos a crônica “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade e o gênero causo. Nessas propostas, o livro explora os conceitos de linguagem formal e informal e ainda permite a reflexão sobre o uso da língua em diferentes situações e em distintos espaços do Brasil.

Cabe destacar, como vemos no recorte da Figura 02, a seguir, que, embora sejam trabalhados os mesmos textos e as mesmas atividades, o livro do 6º ano (edição 2018), traz, ao lado da atividade, orientações para que o professor possa explorar o material, considerando a temática da variação.

Figura 02: Trecho da atividade no livro didático do 6º ano (2018).

Habilidade (EF06L05)

Variedade linguística

Atividade

1b. Acolha as hipóteses dos alunos. Explique a eles que há pessoas que usam uma variedade da língua em que há regras de concordância convencionadas de acordo com a norma-padrão. Mas que há também pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre segue as regras da norma-padrão. Aproveite para explicar que, quanto menor o acesso à escolaridade, maior a probabilidade de se desviar da norma-padrão, uma vez que, fora da escola, diminuem-se as oportunidades de conhecê-la e utilizá-la. Explique aos alunos que, por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança e seu uso se modifica de acordo com a situação, variando conforme o tempo em que se vive, o lugar onde se mora, a idade, a circunstância em que a produzimos etc. A essas diferentes maneiras de uso da língua chamamos **variedades linguísticas**. Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como **normas urbanas de prestígio** ou **variedades urbanas de prestígio** e correspondem aos usos da língua mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa. Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas

88

b) A professora agiu de forma

16. A **ironia** consiste no uso de uma dessas informações, podemos chamá-la de **ironia**? Escreva-se que os alunos para os alunos discutirem

REFLEXÃO SOBRE O USO DE

Variedade linguística

1. Observe a maneira como um próximos questões.

A senhora vem de ca

a) A construção destacada, é

b) Construções como *esqueleto* *municam*? Por que você a

Linguagem formal e informal

1. No texto "Na escola", entendi: *informal* *comunicação*. Ver

U

1

88

quanto as normas urbanas de prestígio. A **norma-padrão** é um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras veiculadas, sobretudo, pela gramática normativa.

Fonte: Oliveira e Araujo (2018).

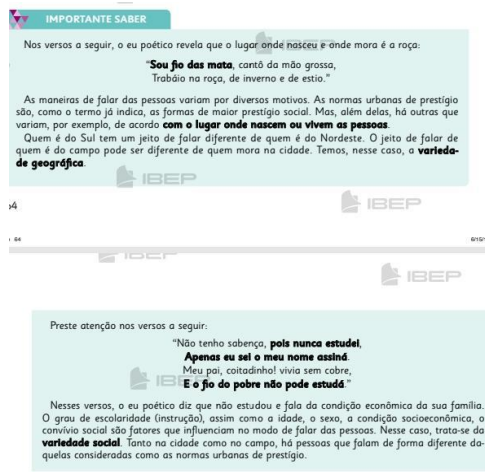
É importante observar na Figura 02 (acima), no *box* ao lado da atividade, a informação sobre o atendimento à habilidade prevista na BNCC. Isso pode indiciar uma necessidade das editoras, frente à implementação da BNCC, de tornar mais evidente, aos professores e aos gestores escolares, a adequação às exigências desse documento oficial.

No volume do 8º ano, edição 2015, podemos observar que a variação linguística é abordada por meio da leitura dos gêneros textuais e nas atividades propostas. No primeiro capítulo, unidade 1, na parte “Trilha da oralidade”, página 31, o assunto é tratado a partir do estudo das gírias na Língua Portuguesa brasileira. Além de conceituar e exemplificar, o material didático traz um questionário sobre o uso de gírias, propondo uma discussão em sala de aula. Nas páginas 33 e 34, no *box* intitulado “Hora da pesquisa”, há uma atividade em grupo, que propõe fazer um levantamento sobre o uso de gírias de um determinado grupo social para montar um glossário, permitindo aos discentes analisar como a língua é utilizada de forma criativa, adequando-se às necessidades dos falantes. Essa atividade abre espaço para o professor falar com os discentes sobre a autenticidade das diferentes variedades linguísticas do Brasil, explicando que não existe apenas uma forma correta de falar, mas sim situações comunicativas que requerem e necessitam de uma adequação no uso da língua.

Na segunda unidade do livro, no capítulo 1, especificamente na página 61, temos o cordel “O poeta da roça”, do escritor nordestino Pata-tiva do Assaré e, a partir desse gênero textual, se trabalha mais um pouco sobre a variedade da língua. Nas páginas 64 e 65, no *box* “Na trilha da oralidade”, há uma atividade sobre o tipo de registro utilizado pelo poeta no texto, comparando-o ao uso de registro convencional das gramáticas normativas.

Logo em seguida, apresenta-se o *box* “Importante saber”, que traz informações sobre a variedade geográfica e a variedade social, tecendo comentário a respeito de como a maneira de falar das pessoas se modifica por vários motivos, sendo um deles o local onde vive, onde nasceu ou até mesmo a situação econômica. Percebemos que o livro trata o tema das variações de uma maneira bem breve, utilizando fragmentos do texto para ilustrar, como podemos observar na Figura 03, a seguir:

Figura 03: Trecho da atividade no livro didático do 8º ano (2015).



Fonte: OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAUJO, 2015.

Julgamos que seria interessante estar presente uma descrição sobre o que é regionalismo, já que o texto registra vários dialetos da cultura nordestina. Também se faz necessária uma colocação de que não existe uma forma correta ou errada de falar e de escrever a Língua Portuguesa, uma vez que existem diferentes formas e devemos estar atentos ao uso dessas nas situações comunicativas, pois a língua é caracterizada por ser

heterogênea e variável. Essas considerações, ausentes na materialidade do texto, devem ficar, portanto, a cargo do professor.

Na unidade 3, desse mesmo livro, na página 139, o tema da variação linguística aparece na atividade de interpretação de texto. No item “texto e contexto”, o tema está vinculado a uma fala do personagem e, a partir dessa fala, há uma questão que pergunta sobre o uso convencional da língua e depois aparece uma seção apresentando as variedades linguísticas. Nessa atividade, o tema é tratado de uma forma breve e sucinta nesse material didático analisado, embora seja uma temática muito extensa e complexa.

De modo geral, o assunto da variação da língua no livro é vinculado aos gêneros textuais e às atividades de interpretação de texto. Dessa forma, percebemos que cabe ao professor e a escola desenvolverem novas formas de trabalhar a variedade linguística dentro da sala de aula, mostrando aos educandos o quanto a língua é dinâmica, como o homem tem a capacidade de modificá-la diante da sua necessidade e, principalmente, mostrando que a língua é a nossa identidade cultural, tratando de maneira respeitosa todas as diferenças com a finalidade de diminuir o preconceito linguístico.

Dessa maneira, mesmo que trate da variação de uma forma mínima, o livro contempla as orientações apresentadas nos PCN, principalmente no que se refere à determinação de que no ensino de língua “(...) o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção (...) (BRASIL, 1998, p. 31).

Na edição de 2018, após a BNCC, o livro do 8º ano se apresenta como uma proposta didático-pedagógica pautada na construção do conhecimento de forma crítica, autônoma e reflexiva. Mesmo assim, aborda a variação linguística da mesma maneira da edição anterior, sendo vinculada aos gêneros textuais, porém com novas propostas de atividades. Na página 84, tem-se novamente o cordel “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré, um texto marcado pelos dialetos nordestinos, e, a partir da leitura do texto, aborda-se um pouco a variedade geográfica e social.

Nesse material didático, percebemos que a variação da língua é explicada com base nos fragmentos retirados do cordel, exemplificando a variedade geográfica e social, da mesma forma que foi feita na edição anterior, de 2015. Nessa edição, porém, o livro orienta o professor sobre os aspectos que devem ser pontuados na discussão, conforme vemos na Figura 04.

Figura 04: Trecho do livro didático do 8º ano (2018).

De acordo com a BNCC, "o tratamento das práticas orais compreende: Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 77)

Dessa forma, é importante refletir com os alunos sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem os poemas de cordel e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.

Trabalhe com os alunos os poemas de cordel, considerando-se as práticas sociais em que surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Fonte: Oliveira e Araujo (2018).

Novamente, destacamos, nessa edição, a estratégia de mostrar, por meio dos boxes que o livro se encontra alinhado com as orientações da BNCC, embora a temática da variação da língua seja trabalhada basicamente da mesma forma que no livro do 8º ano, na edição de 2015.

6. Considerações finais: tecendo reflexões sobre a prática escolar

Ao fazermos essa descrição das atividades e dos textos presentes nas duas edições da coleção *Tecendo Linguagens*, antes e após a BNCC, podemos elaborar, de forma comparativa, algumas reflexões.

Nos livros da 4ª edição (2015), antes da implementação da BNCC, percebemos que são poucas as orientações feitas aos professores para ministrar os conteúdos, carecendo de mais instruções, pois o livro é o instrumento que serve de suporte pedagógico. Já os livros da 5ª edição (2018) trazem mais referencial teórico e fundamentações alinhadas com as propostas da BNCC, listando as competências gerais e, também, específicas, além das habilidades. Embora os textos e as atividades presentes nas duas coleções sejam, muitas vezes, as mesmas, a edição publicada após a BNCC procura destacar, ao lado das atividades, o atendimento às exigências do documento regulador, em conformidade com os postulados teóricos da Sociolinguística.

Além dessas primeiras reflexões, é importante destacar quenão foram identificados, nas duas edições, capítulos que tratem da variação linguística como um tópico teórico de estudo. Entendemos que, certa-

mente, seria muito proveitoso se houvesse também essa perspectiva, pois assim haveria um espaço para uma discussão mais aprofundada sobre a importância do respeito às variedades da língua. Isso porque sabemos que o livro didático é o recurso mais utilizado por professores da educação básica e que, embora não seja o único, é a ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em geral, os docentes utilizam esse material didático para auxiliar na preparação de aulas, no planejamento anual e para montar as avaliações.

A discussão que trazemos, aponta, portanto, algumas diferenças e também semelhanças em relação às duas edições do livro analisado. No que concerne ao ensino das variações, devemos entender que o material didático faz algumas abordagens, que, ainda assim, são insuficientes. Sendo assim, cabe ao professor saber utilizar de forma estratégica esse recurso, não se prendendo totalmente ao que oferece os manuais.

Mesmo havendo uma tendência nesses materiais de atenderem aos pressupostos dos documentos reguladores, como os PCN e a BNCC, o corpo docente e a gestão escolar devem adequar o uso do livro à realidade local. De toda forma, a discussão da variação linguística incorporada nos materiais, mesmo que ainda de forma parcial, já traz elementos importantes com relação ao ensino de língua materna nas escolas. Isso porque a abordagem utilizada nos livros e as orientações presentes nas obras podem ser um fator acionador de atitudes linguísticas positivas ou negativas em relação às variedades linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-46 (v. 2)

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ci-*

dos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GONZÁLEZ, C. A.A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-45

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo, Contexto, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

OLIVEIRA, T. A., SILVA, E. G. O, SILVA, C. O, ARAUJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 4. edição. São Paulo: Ibep, 2015.

OLIVEIRA, T. A., ARAUJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Ibep, 2018.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

**A CONCEPTUALIZAÇÃO METAFÓRICA DO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RELATOS
DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO LINGÜÍSTICO COGNITIVO**

Caroline Lopes da Cruz (UNEB)

caroline.lopesacruz@yahoo.com

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)

elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar, a partir de relatos de experiência divulgados em um *blog* intitulado “Produção textual em foco”, a percepção que alunos do Ensino Médio possuem a respeito do ensino de língua materna, com vistas a discutir as concepções de linguagem e ensino de português que atravessam as suas narrativas, bem como investigar as crenças e atitudes linguísticas desses discentes subentendidas nos seus discursos. Como aporte teórico-metodológico, utilizam-se os pressupostos da Linguística Cognitiva e da Sociolinguística Educacional e recorre-se às contribuições de autores como Lakoff e Johnson (1980), Ferrari (2018), Silva (2010), Bortoni- Ricardo (2005), Geraldi (1997), Santos (2015), entre outros. Para discorrer sobre as metáforas e expressões metafóricas encontradas, adota-se a Teoria da Metáfora Conceptual. Ao final, pretende-se especificar as metáforas conceptuais subjacentes aos relatos sobre o ensino de língua portuguesa, mostrando a relação entre linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula. Por meio de um estudo preliminar, foi possível constatar, nas narrativas encontradas, algumas construções metafóricas como ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É ENTIDADE, que demonstram como alguns estudantes percebem e significam o ensino do português.

Palavras-chave:

Linguística Cognitiva. Metáfora Conceptual.
Conceptualização do ensino de língua materna.

ABSTRACT

This work aims to identify, from experience reports published in a blog entitled “Textual production in focus”, the perception that high school students have about mother tongue teaching, discussing the concepts of language and teaching Portuguese that cross their narratives, as well as investigating how these students’ linguistic beliefs and attitudes are implied in their discourses. As a theoretical-methodological contribution, the assumptions of Cognitive Linguistics and Educational Sociolinguistics are used and contributions from authors such as Lakoff and Johnson (1980), Ferrari (2018), Silva (2010), Bortoni-Ricardo (2005), Geraldi (1997), Santos (2015), among others. To discuss the metaphors and metaphorical expressions found, the Conceptual Metaphor Theory is adopted. In the end, it is intended to specify as conceptual metaphors underlying the reports on Portuguese language teaching, showing the

relationship between language, cognition, corporeality, culture and society through the experiences and experiences in the classroom. Through a preliminary study, it was possible to verify, in the narratives found, some metaphorical constructions such as TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS SCALE, TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS CONTAINER, TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS AN ENTITY, which demonstrate how some students perceive and mean the teaching of Portuguese.

Keywords:

**Conceptual metaphor. Cognitive Linguistics.
Conceptualization of mother tongue teaching.**

1. Introdução

É comum observarmos que as aulas de língua portuguesa, na educação básica, são mais voltadas para o ensino da norma-padrão e têm como base a Gramática Normativa. Ainda que muitos estudantes estejam expostos a essa concepção de linguagem e ensino do vernáculo, vários deles concluem seus estudos sem apresentar o domínio pleno dos usos sociais da língua e sem compreender as normas gramaticais que foram estudadas ao longo de toda sua formação escolar.

Pesquisas direcionadas ao aproveitamento dos estudos e à qualidade de ensino feitas por indicadores educacionais, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mostram que os resultados não são satisfatórios, uma vez que, muitos estudantes durante sua trajetória escolar não têm demonstra do domínio adequado das habilidades de leitura e de escrita bem como do emprego de regras gramaticais relativas à língua portuguesa.

Além disso, muitos estudantes alegam que o aprendizado da língua portuguesa não é fácil. Da mesma forma, ouvimos muitas pessoas falarem que não sabem português, que a sua língua é “chata” ou até mesmo expressões como “eu odeio português” ou “eu não suporto português”. Tais afirmações soam contraditórias, pois, como afirma Bagno (2002), esse é um mito que precisa ser contestado, pois somos falantes nativos do português brasileiro e já que temos o contato com o idioma desde quando nascemos.

Diante do exposto, começamos a questionar o que pode estar subjacente a isso: seria o grande volume de regras gramaticais a que os estudantes estão impelidos a decorar? Seria a quantidade de nomenclaturas gramaticais não relacionadas ao sentido aos contextos de uso a que se referem? Seria a metodologia empregada pelos professores de língua por-

tuguesa advinda de suas concepções de linguagem e ensino? Seria a qualidade dos materiais didáticos um motivo para a falta de compreensão dos estudantes acerca do que de fato deve ser aprendido sobre a língua materna?

Diante desses e de outros possíveis questionamentos, acreditamos que o incômodo dos estudantes do português brasileiro, ante as exigências da escola, pode estar no fato de que as regras ensinadas e cobradas não tenham sido assimiladas contextualmente pelos estudantes, mas meramente decoradas, tanto que muitos acabam por esquecer-las *a posteriore*.

Nos últimos tempos, com o surgimento de teorias linguísticas que buscam dar conta da variação linguística do português, os cursos universitários de Letras têm inserido componentes curriculares voltados para práticas pedagógicas que visam a enfatizar a diversidade linguística e sua repercussão no ensino da língua materna. Não é de balde que os estudos sociolinguísticos tomaram espaço na década 60 com a Teoria da Variação Linguística, iniciada por William Labov, e ainda perduram nos dias atuais. Segundo Bortoni-Ricardo (2009), desde o início da Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, houve uma preocupação no que diz respeito à linguagem e às variedades linguísticas. Sendo assim, há muitos estudos em todo o mundo e, também, no Brasil, que têm colaborado para as transformações do ensino de língua materna na educação básica, considerando os contributos dos estudos variacionistas. Somado aos embasamentos teóricos da Sociolinguística em sua vertente educacional, há também estudos no âmbito da Linguística Cognitiva que têm mostrado a importância do estudo do significado em sala de aula, a partir da compreensão, percepção de estar no mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Este trabalho tem como objetivo geral discorrer sobre a compreensão de alguns estudantes da educação básica sobre o ensino de língua materna na escola, com a finalidade de mostrar a relação entre linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula. Como objetivos específicos, buscamos discutir as concepções de linguagem e ensino que esses alunos possuem, investigando as crenças e atitudes linguísticas desses discentes frente ao ensino de língua materna e identificando metáforas conceituais em alguns relatos sobre o ensino de língua portuguesa encontrados no blog intitulado “Produção em foco”, vinculado ao Instituto Federal do Pará.

Buscamos neste trabalho, também, articular as concepções de língua e ensino apresentadas por Geraldi (2011, p. 34) à Teoria da Metáfora Conceptual, uma vez que as metáforas trazem evidências de como as pessoas percebem e pensam o mundo à sua volta, bem como a sua relação com a linguagem através do experiencialismo corpóreo. Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]):

[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45)

Diante do exposto, consideramos oportuno discutir e descrever a(s) concepção(ões) de linguagem e ensino de língua portuguesa dos estudantes do ensino médio. Através de suas narrativas, descritas a partir da experiência e vivência nas salas de aula com o ensino de língua materna, podemos entender como essas concepções contribuem ou interferem na perpetuação de um ensino tradicional e especificamente voltado para a gramática normativa. Acreditamos que, por meio do estudo desses relatos de experiências em sala de aula, será possível identificar concepções acerca do ensino de língua portuguesa e as metáforas conceptuais que estão subjacentes nesses discursos.

2. Pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva: breve contexto teórico

A Linguística Cognitiva, doravante LC, surge a partir de estudos de autores como Lakoff e Johnson na década de 80, ao questionar o Estruturalismo de Saussure e o Gerativismo de Chomsky. Para a LC, a cognição é mediada pela relação entre a palavra e o mundo. Por essa razão, o que é produzido através da linguagem é apenas a ponta do iceberg, ou seja, apenas uma proposta de construção de sentido, pois a maior parte do significado está no invisível (Cf. FAUCONNIER, 1997 *apud* FERRARI, 2018).

No entanto, a perspectiva modular de cognição do Gerativismo foi questionada bem como a autonomia da linguagem, o que traz uma diferenciação entre a LC e o Gerativismo. Porém, é válido destacar, de modo mais evidente, a diferença entre ambas, pois a Gramática Gerativa chomskyana, segundo Silva (1997), se interessa pelo conhecimento da linguagem buscando saber como ele é adquirido. Já a Linguística Cogni-

tiva se interessa pelo conhecimento *através* da linguagem buscando saber como a linguagem contribui para o conhecimento do mundo.

Observamos, dessa maneira, que a LC se preocupa com a linguagem e a forma como contribui para o conhecimento do mundo, se utilizando da mesma para a compreensão do ambiente. Partindo disso, mostra que a nossa interação com o mundo se dá por meio da mediação de estruturas mentais. Além disso, através da análise sistemática da estrutura e também do uso linguístico, a LC busca não a arquitetura da cognição humana, mas os conteúdos pertinentes a ela. Por essa razão, há diversas descobertas relacionadas às estruturas pré-conceptuais e conceptuais que são definidas como temas da Linguística Cognitiva, a exemplo dos os modelos cognitivos idealizados (MCIs), da categorização e dos protótipos, assim como dos frames e scripts, metáforas e metonímias conceptuais, esquemas imagéticos, entre outros.

Ademais, o que também caracteriza essa nova teoria é a importância que imprime à semântica e a tentativa de explicar a visão enciclopédica (conhecimento de mundo) do significado linguístico. Por essa razão, é estabelecida uma semântica cognitiva que difere do estudo semântico tradicional, que se volta geralmente para a pesquisado significado da palavras no dicionário. Segundo Ferrari (2018, p. 16), “a visão alternativa, adotada pela LC, sustenta que o conhecimento de dicionário é uma subparte do conhecimento enciclopédico mais geral”.

Ainda podemos elencar mais quatro características tidas como essenciais da Linguística Cognitiva. Essas características definem a LC como um paradigma plural que não se apresenta como uma única teoria específica, ou seja, a teoria se relaciona com outras ao ponto de se tornar um conjunto de teorias suficientemente compatíveis. Destarte, nos é apresentada a LC como

[...] um modelo orientado para o significado: sendo a função cognitiva básica da linguagem a categorização, então o significado será o fenômeno linguístico primário; um modelo experiencialista: o significado é enciclopédico e fundamenta-se na experiência humana em todas as suas dimensões; um modelo baseado no uso: o uso efetivo da língua, obviamente na interação verbal; um modelo recontextualizador: reintroduzindo no estudo da linguagem as várias dimensões contextuais retiradas da gramática pelos movimentos autonomistas do século passado, quer o estruturalismo quer, sobretudo, o generativismo. (SILVA, 2009, p. 5)

A partir disso, temos a Linguística Cognitiva como um paradigma necessário à compreensão de que os usuários da língua (o falante e o ouvinte) são muito importantes na construção do significado, pois, por meio

da experiência desses usuários que temos o uso efetivo da língua estabelecido em diversos contextos, sejam sociais ou culturais. Martelotta e Palomanes (2013) mostram que são os usuários (interlocutores) em situações contextuais específicas que negociam a significação, ou seja, tratam a significação no sentido da compreensão mútua e, é isso que torna possível os elementos linguísticos se adaptarem às diferentes intenções comunicativas apresentando trocas de sentido. Para compreender melhor como se dá a construção do significado, temos a Teoria da Metáfora Conceptual que ampara nosso entendimento a respeito das metáforas. Essa teoria surgiu com a publicação da obra de George Lakoff e Mark Johnson intitulada como “*Metaphors We Live By*” (Metáforas da vida cotidiana) e foi um marco para a história da Linguística Cognitiva como já foi mencionado. A importância dessa teoria reside no fato de que a metáfora deixa de ser compreendida como mero ornamento do texto literário ou figura de linguagem como estudamos na escola, e passa a ser entendida como uma figura de pensamento presente na comunicação diária. Conforme destacam Lakoff e Johnson (2002 [1980]):

[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980] p. 45)

A partir dessa descoberta a respeito da natureza da metáfora, podemos observar que a Linguística Cognitiva concebe que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra e não transferir o sentido de uma palavra para outra. Assim também, podemos observar que há três ideias inovadoras e radicais a respeito da Teoria da Metáfora Conceptual:

Primeiro, a metáfora e também a metonímia são primárias e essencialmente fenômenos do pensamento e não da linguagem e são processos cognitivos normais e recorrentes e não processos retóricos ou figuras de estilo, pelo que pensamento, linguagem, comunicação e ação são intrínsecas e fundamentalmente metafóricas. Segundo, metáfora e metonímia consistem em mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais, ora de um domínio noutro distinto (metáfora) ora de um subdomínio noutro dentro de um mesmo domínio (metonímia). Terceiro, metáfora e metonímia fundamentam-se na experiência humana, especialmente na experiência corpórea, sensorio-motora. (SILVA, 2015, p. 2)

A metáfora juntamente com a metonímia, conforme vimos, consistem em projeções dos domínios conceptuais de experiência e, é importante destacar a diferença entre as metáforas conceptuais e as expressões metafóricas. A primeira está relacionada a essas projeções e associações

do domínios conceptuais, já a outra, não, pois são apenas expressões linguísticas pelas quais as conceptualizações metafóricas subjacentes se apresentam. Como explicam Lakoff e Jonhson (2002 [1980], p. 48), “as metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós”.

Como as metáforas possibilitam a conceptualização de um domínio (alvo) em termos do outro (fonte), Silva e Leite (2015) afirmam que elas constituem um esquema ou padrão conceptual sob a forma X (domínio conceptual de alvo) É Y (domínio conceptual de origem), como exemplificam: VIDA É VIAGEM, COMPREENDER É VER e POLÍTICA É GUERRA. Então, a partir dessas correspondências entre os domínios X e Y se estabelecem associações entre esses elementos ou correspondências ontológicas. Além disso, o mapeamento é sistemático, parcial, unidirecional e de maneira geral pode ser tornar automático e inconsciente. Além do mais, através da nossa cognição, temos uma tendência a conceptualizar domínios mais abstratos e intangíveis em termos de domínios mais concretos e imediatos, como podemos ver no exemplo abaixo apresentado por Kövecses (2010, p. 7):

Fonte: jornada	Alvo: amor
os viajantes	os amantes
o veículo	a própria relação de amor
a jornada	eventos no relacionamento
a distância percorrida o progresso feito	
os obstáculos encontrados	as dificuldades experimentadas
decisões sobre que caminho seguir	escolhas sobre o que fazer
o destino da viagem	o(s) objetivo (s) do relacionamento

Esse exemplo de mapeamento possui um tipo de metáfora que relaciona o domínio fonte ao domínio alvo, que é chamada de metáfora estrutural. Segundo Lakoff e Jonhson (2002 [1980]), as metáforas conceptuais são categorizadas como: metáforas estruturais, metáforas ontológicas e metáforas orientacionais. É muito importante compreender as diferenças entre elas, pois nem toda metáfora pode ser observada como se fosse igual às outras.

As metáforas estruturais são caracterizadas por estruturarem um conceito, relacionando, desse modo, o domínio fonte ao domínio alvo, como por exemplo: DISCUSSÃO É GUERRA. Essa metáfora, segundo os autores Lakoff e Jonhson (2002 [1980], p.47), estrutura as ações que realizamos numa discussão, pois a vivemos em nossa cultura e realidade quando trazemos uma batalha verbal em detrimento de uma batalha físi-

ca, e possui todos os elementos de uma guerra como ataque, defesa, contra-ataque, etc.

Já as metáforas orientacionais não estruturam um conceito em termos de outro, mas o seu papel é organizar um sistema de conceitos em relação a outro. Essas metáforas têm a ver com a orientação espacial como: para cima, para baixo, dentro, fora, frente, atrás, em cima de, fora de (*on-off*), fundo, raso, central e periférico. Como podemos observar no exemplo: TRISTE É PARA BAIXO, ou seja, “Ontem eu acordei para baixo”. Os autores ainda mostram que essas orientações espaciais surgiram pelo fato de que nossos corpos funcionam como o ambiente físico em que vivemos.

Por fim, temos as metáforas ontológicas que surgem para compreendemos as experiências humanas com relação aos objetos e substâncias. É através dessas metáforas que podemos identificar as experiências humanas como entidades ou substâncias, com a finalidade de categorizar, referir, agrupar e quantificar cada uma delas, por exemplo: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE. Lakoff e Johnson (2002 [1980]), quando trazem esse exemplo de metáfora ontológica, mostram como experienciamos o conceito de inflação quando falamos, por exemplo, “Precisamos combater a inflação” ou “A inflação está abaixando o nosso padrão de vida”. Eles ainda acrescentam a seguinte asserção:

Conceber a inflação com uma entidade permite referimo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela, e talvez, até mesmo, acreditar que nós a compreendemos. As metáforas ontológicas como essa são necessárias para tentar lidar racionalmente com nossas experiências. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 77)

A partir do que foi apresentado, podemos perceber que a Teoria da Metáfora Conceptual mostra como as metáforas são importantes e evidentes em nossa realidade e, que muito além de transferir um significado de um termo para outro, pois significamos a partir de experiências vivenciadas pelo nosso próprio corpo. Daí dizemos que o significado é experiencial e perspectivista.

3. Considerações sobre o corpus e os resultados encontrados

Para a realização da pesquisa, foi escolhido o corpus de relatos de experiência de alunos do ensino médio do Instituto Federal do Pará-Campus Itaitubasobre o ensino de língua portuguesa publicados em um

blog intitulado “Produção textual em foco”¹. Em uma página do blog publicado em março do ano de 2018, as professoras idealizadoras do projeto pediram que os alunos publicassem seus relatos de experiência com a língua portuguesa. Conforme podemos ver abaixo:

“Conte um pouco da sua experiência com a disciplina Língua Portuguesa ofertada durante sua vida escolar até o momento (você pode ressaltar como eram as aulas, alguma aprendizagem que te marcou, algum “conteúdo” que você lembra com clareza, os desafios, sucessos, dúvidas, correções de alguma avaliação, alguma atividade proposta, etc....). O mais importante nesta atividade é a sua narrativa, as suas memórias sobre a Língua Portuguesa no espaço escolar.”

A publicação obteve o número de 73 comentários dos alunos de turmas especificadas como TI-16, TI-17, TI-18 e TS-16 do curso técnico integrado ao ensino médio. Cada comentário trazia o relato de experiência com o ensino de língua portuguesa e com a própria língua materna em si. Com o intuito de preservar em anonimato os alunos que produziram seus relatos, utilizamos as referências Aluno A, Aluno B, etc., respeitando a escrita dos alunos, sem alguma alteração, como podemos observar a seguir:

Aluno A

“A minha experiência na Língua Portuguesa não é muito afetiva, por certas dificuldades. As aulas eram bastante interessantes desde que comecei estudar. A aprendizagem que marcou foi quando iniciei o 6º ano/ 5ª série, por ter aprendido assuntos novos. Muitos dos conteúdos abordados não tenho muitas lembranças, mas ao passar do tempo pretendo me dedicar cada vez mais.”

Neste relato, o aluno traz a sua experiência para o domínio da relação afetiva, e demonstra que por conta das dificuldades (não especificadas) a sua relação com a língua portuguesa não é muito próxima. Evidenciando uma experiência pouco positiva, sobre qual não possui muitas lembranças e que precisa se dedicar mais ao longo dos estudos. Neste exemplo, podemos perceber a metáfora orientacional ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É PARA BAIXO, que evidencia a conceptualização de ensino de Língua Portuguesa como uma relação afetiva negativa.

A partir dessa metáfora conceptual, compreendemos que, ao experienciar a língua portuguesa através do ensino da disciplina em sala de aula ao longo de sua jornada escolar, o aluno A demonstra que há uma

¹ Blog intitulado “Produção textual em foco” encontrado no endereço: <http://contextoifpa.blogspot.com> idealizado pelas professoras Eliete Silva Cardoso e Ester Dias de Barros.

má eficiência do ensino de língua e que a sua transição para o ensino fundamental 2 foi bastante marcante, devido aos assuntos novos introduzidos no seu ambiente de aprendizado. Vale destacar que a BNCC relata sobre a transição entre etapas como algo importante para a obtenção de sucesso na aprendizagem². Portanto, a não adaptação necessária nessa transição do 5º ano para o 6º ano provoca uma ruptura no processo de aprendizagem, resultando em uma assimilação de forma negativa dos novos conteúdos e também de algumas disciplinas específicas, como no caso a língua portuguesa.

Aluno B

“A minha experiência em português, lembro que as aulas eram entediantes, sempre tinha ditados, leituras e exercícios, etc... No ensino fundamental, surgiu novos assuntos que dificultou, mas com o tempo me apeguei ao conteúdo, sempre odiei tanto os professores quanto a matéria. O professor do 8º ano elaborava prova bem difíceis que soava como desafio para classe, nos assuntos sobre o emprego de porque, porquê, por que, por quê, acentuação gráfica, plural dos nomes, emprego da vírgula e pontuação. No ensino médio conheci muito sobre os tipos de literaturas, como barrocos, trovadorismo, arcadismo, romantismo, humanismo, classicismo e manifestações literárias no Brasil.”

O relato do aluno B retrata as aulas de língua portuguesa como entediantes (chatas). Percebemos, com base no contexto transcrito, a metáfora ontológica ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, quando identificamos que o ensino de língua portuguesa assemelha-se a um contêiner no trecho: *“(...) as aulas (...) sempre tinham ditados, leituras e exercícios, etc... No ensino fundamental, surgiu novos assuntos que dificultou, mas com o tempo me apeguei ao conteúdo”*. Lakoff e Johnson (2002 [1980]) afirmam que a nossa experiência com substâncias e objetos físicos propicia uma outra base para a compreensão, além do mais,

[...] compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. Uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las e, dessa forma, raciocinar sobre elas. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 75-6)

² “Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.”

Com base nessa afirmação, podemos inferir que o aluno B, ao experienciar o ensino de língua portuguesa, necessitou categorizá-lo em conteúdos/ assuntos, especificando-os no decorrer de seu relato e os dividindo em termos de conteúdo do ensino fundamental 1 (ditados, leituras e exercícios), do ensino fundamental 2 (o emprego dos porquês, acentuação gráfica, plural dos nomes, emprego da vírgula e a pontuação) e no ensino médio (os tipos de literatura categorizados como trovadorismo, barroco, arcadismo, romantismo, humanismo, classicismo e manifestações literárias no Brasil), apresentando dessa forma a conceptualização do ensino de língua materna como um recipiente que comporta conteúdos bem definidos e categorizados.

Aluno C

“A disciplina de língua portuguesa sempre será uma matéria muito importante, ela vai estar presente na minha vida onde eu estiver, no começo eu não me identifiquei com a disciplina, pois era difícil para mim lembrar de todas as propriedades linguísticas as pontuações e outras, hoje posso dizer que eu melhorei muito mais, ainda apresento essas dificuldades. As aulas de português no fundamental eram longas e explicativas, algumas aulas chamavam minha atenção, essas eram, aulas dinâmicas e as brincadeiras em forma de gincana. Sempre depois de cada aula a professora passava uma atividade valendo ponto, e ela também dava pontos pela participação de todos.”

Há a mesma metáfora ontológica do recipiente apresentada anteriormente, nesse relato do aluno C, conforme destacado no trecho a seguir: *“pois era difícil para mim lembrar de todas as propriedades linguísticas as pontuações e outras”*. Esse exemplo evidencia também que a percepção do ensino de língua portuguesa do estudante é um recipiente composto pelos conteúdos da disciplina e, por essa razão, era difícil de lembrar devido a sua quantidade. No entanto, vale considerar um outro tipo de metáfora ontológica presente nesse relato de experiência, que a metáfora da entidade. O aluno C afirma que *“A disciplina de língua portuguesa sempre será uma matéria muito importante, ela vai estar presente na minha vida onde eu estiver”*, manifestando a ideia de que essa disciplina é uma entidade, sobre a qual ele pode se referir e identificar características, tal como já citado anteriormente na seção 2. Percebemos, nesse trecho, a onipresença da disciplina de língua portuguesa na vida do aluno, como se fosse de fato uma entidade, ou seja, como um meio de se referir à sua experiência com o ensino do vernáculo.

Através dessa metáfora ontológica ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UMA ENTIDADE, observamos que a experiência social e cultural com a linguagem evidencia, do ponto de vista cognitivo, uma

língua separada da sociedade, como podemos depreender na citação a seguir:

Essa tendência a conceber a língua como entidade abstrata, apartada de sua feição social, foi ainda reforçada por Noam Chomsky, linguista de grande prestígio em nossa área, o qual defende a ideia de que as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais. (MENDES, 2012, p. 669)

Segundo Mendes (2012), essa concepção de língua chamada de formalista vem determinando o ensino de português e as práticas pedagógicas voltadas para a tradição gramatical. Através dessa metáfora ontológica de entidade apresentada, percebemos que essa concepção de língua ainda é muito presente nas aulas e visão dos alunos.

Aluno D

“No início, até o 7º ano, estudar a Língua Portuguesa era fácil para mim. Porém, quando cheguei no 8º ano, se tornou uma matéria super difícil. Eu fiquei muito preocupada com isso, mas com o passar do tempo eu fui me superando. Quando eu frequentei o 9º ano eu já sabia de quase tudo. Então descobri que a Língua Portuguesa não era um “bicho de sete cabeças” só é complicado no início, mas quando você aprende como funciona é incrível. Hoje em dia considero a Língua Portuguesa uma disciplina essencial para a nossa aprendizagem, quando você entende como tudo funciona o seu jeito de falar e até mesmo de se expressar melhora bastante.”

Nesse relato, observamos como o aluno D experienciou o ensino de língua portuguesa através de metáforas estruturais, como ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO e ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UM MONSTRO, respectivamente nos trechos *“se tornou uma matéria super difícil”* e *“era um bicho de sete cabeças”*. Para essas evidências metafóricas, cabe indagar: Que tipo de ensino de língua portuguesa está sendo ofertado nas escolas? Vemos que há uma necessidade de aplicar uma pedagogia culturalmente sensível, pois

[...] é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

Com isso, percebemos que há uma necessidade de priorizarmos a interação em sala de aula, possibilitando, através da pedagogia culturalmente sensível, uma abordagem de ensino de língua portuguesa que se

preocupe com a competência linguística dos alunos, o seu desempenho escolar e suas variedades linguísticas.

Em tese, por meio de um estudo preliminar, foi possível constatar, nas narrativas encontradas e escolhidas, algumas construções metafóricas, como: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UMA ENTIDADE, que demonstram como alguns estudantes percebem e significam o ensino de língua portuguesa.

4. *Considerações finais*

Pensar em um estudo linguístico cognitivo e fazê-lo é, sobretudo, entender a Linguística Cognitiva em termos de um arquipélago, pois abarca muitos pressupostos teóricos, tanto que observamos inúmeras pesquisas linguísticas voltadas para áreas como Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Sociolinguística, entre outras, que se relacionam com a LC. Além do mais, temos que considerar que a Linguística Cognitiva “não é exclusivamente cognitiva como o termo que a denomina poderia fazer pensar alguém desavisado, então, estudiosos da área ressaltam que se trata de uma abordagem, além de cognitiva, social e cultural da linguagem” (ALMEIDA E SANTANA, 2019, p. 114).

Por essa razão, trazer discussões linguístico-pedagógicas que tratam da língua portuguesa e do seu ensino para este campo é muito importante. Acreditamos que, por meio do estudo de outros relatos de experiências e vivências em sala de aula, como aqui observamos neste trabalho, será possível não apenas perceber concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa, mas também, contribuir para o desenvolvimento de ações mais eficientes nessa área.

Os estudos voltados para o ensino de língua portuguesa, tendo como embasamento teórico a Linguística Cognitiva e os postulados da Teoria da Metáfora Conceptual, se constituem essenciais para a compreensão da relação entre a linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula tanto dos alunos quanto dos professores. As metáforas conceptuais encontradas neste trabalho nos apresentam uma perspectiva já identificada por muitos autores a respeito do ensino de língua materna: um ensino pautado na tradição gramatical. Segundo Amarante (2015, p. 29), mesmo que a Linguística tenha buscado desfazer os mitos, as crenças e atitudes linguísticas voltadas para o purismo e para o preconceito linguístico, há ainda um

grau de insistência padronizadora no ensino da gramática e da sua nomenclatura, impedindo, desse modo, avanços no ensino da língua portuguesa que visem e priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTANA, Neila Maria Oliveira; A Semântica Cognitiva Sócio-Histórico-Cultural: Questões Epistemológicas. In: _____. *Língua e Sociedade: Diferentes Perspectivas, Fim Comum*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 113 -32

AMARANTE, José. *Variação Linguística: criança na mão, escola na contramão*. Salvador: Edufba, 2015. 207p.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola: 2005.

_____. *Sociolinguística Educacional*. 2009. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiia-iiuiaiiioal>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARDOSO, Eliete; DIAS, Ester. Relato de experiência – ensino da língua portuguesa. *Produção textual em foco*, Itaituba, 28 março 2018. Disponível em: <http://contextoifpa.blogspot.com/2018/03/relato-de-ex-periencia-ensino-da-lingua.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in Thought and language*. United States of America: Cambridge University Press, 1997.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2018. 171p.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

JESUS, Dedilene Alves de. A Linguística Cognitiva na sala de aula: encaminhamentos possíveis. *Fólio – Revista de Letras*, v. 11, n. 1, p. 383-404, Vitória da Conquista, jan. 2019.

KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor: a practical introduction*. Reviewer. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo, 2002 [1980].

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. 320 p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 11, p. 177-92

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-78

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 1-2, p. 58-101, Braga, nov.1997.

_____. A Sociolinguística Cognitiva: razões e objecto de uma nova área de investigação linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, v. 13, n. 1, p. 191-212, Braga, jan. 2009.

_____; LEITE, Jan Edson Rodrigues. 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, p. 1-23, Recife, jul. 2015.

SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. *Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural*, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 11, 30 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.30620/p.i.v5i1.2686>.

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: Bagno, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

**A CONDIÇÃO DA MULHER NEGRA
A PARTIR DAS PERSONAGENS DE “OLHOS D’ÁGUA”,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Mariana Marujo Velloso (UENF)
marimveloso@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação traz os resultados de pesquisa da obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, quanto às repercussões de gênero que marcam a experiência de suas personagens. A categoria de análise adotada foi a teoria de gênero, assumido como elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 2019) e, ainda, como produto de uma construção social, que não pode prescindir do indivíduo, cuja agência se dá em arranjo de sanções e prescrições coletivamente compartilhadas e produzidas (BUTLER, 2019). Em atenção ao fato de que a categoria de gênero não pode ser assumida como categoria isolada das demais opressões socialmente vivenciadas, sob pena de ter esvaziada a sua capacidade científica, a análise levou em conta também as implicações de raça, classe, colonialidade e sexualidade. Raça e classe, particularmente, assume a centralidade da análise, ao lado de gênero, considerando que as mulheres personagens dos contos são negras e, em maioria, moradoras de áreas marginalizadas nas cidades. Por abranger questões amplas – desde a mais íntima subjetividade da personagem que não lembra a cor dos olhos de sua mãe, até brutas violências sociais, como assassinato – o livro permite reflexões sobre questões que instigam os estudos interseccionais de gênero e literatura. Evaristo cunhou o termo “escrivência” para falar do modo como parte de si, de sua vivência, para a construção das obras literárias. A pesquisa aponta que, transformando a narrativa de si em personagens como as dos contos pesquisados, a autora materializa conceitos caros aos estudos de gênero, raça e classe.

Palavras-chave:

Gênero. Raça. Crítica literária feminista.

ABSTRACT

This communication presents the results of research on the book “Olhos d’água”, by Conceição Evaristo, regarding the gender repercussions that mark the experience of its characters. The category of analysis adopted was the theory of gender, assumed as a constitutive element of relations based on the perceived differences between the sexes (SCOTT, 2019) and, furthermore, as a product of a social construction that can not do without the individual, whose agency takes place in an arrangement of sanctions and prescriptions collectively shared and produced (BUTLER, 2019). The analysis also took into account the implications of race, class, and sexuality. Race and class, in particular, take center stage, along side gender, considering that the characters in the stories are black and mostly residents of marginalized areas in cities. By covering broad issues, the book allows reflections on questions that instigate the intersectional studies of gender and literature. Evaristo coined the term “escrivência” to talk about the way she uses her own experience to construct her literary works. The research points out that, by transforming the narrative of herself into characters like those in

the short stories researched, the author materializes concepts that are important to gender, race, and class studies.

Keywords:

Gender. Race. Feminist literary critics.

À produção científica forjada no espaço geopolítico que conveniou-se chamar de Ocidente foram atribuídos um método e uma razão tais que os seus resultados e conclusões passaram a ser considerados a “realidade objetiva” (FARGANIS, 1997, p. 224), como algo absolutamente livre das vicissitudes da subjetividade. Este modelo de ciência, embora ainda longe de ser totalmente superado, teve predominância especial em grande parte do século XX (*Ibidem*, p. 225). A epistemologia feminista tem importante contribuição na tentativa de lançar luz sobre as fragilidades das pretensões científicas nestes termos³. Neste sentido, Farganis (*Ibidem*, p. 224) pontua que “o conhecimento do mundo é socialmente construído e, dentro do mundo em que vivemos, determinado pelo gênero” – desta forma, e ainda de acordo com a autora, o gênero molda não apenas quem nós somos, mas também como pensamos e, consequentemente, como produzimos ciência.

Como afirma Jaggar (1997), a pretensa pureza do método científico ocidental, que se reputa livre de emoções e valores, na verdade, oculta uma escolha política pelos valores sociais predominantes, inclusive em relação às problemáticas que podem ser objeto de investigação pela ciência. Assim, ainda de acordo com a autora (*Ibidem*), até mesmo a epistemologia, baseada nos postulados positivistas, também incorpora valores e emoções, de modo que, em vez de insistir na vã tentativa de sua supressão, é necessário “repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir modelos conceituais que demonstrem a relação mutuamente constitutiva em vez da relação oposicional entre razão e emoção”. No que diz respeito às emoções feministas especificamente, Jaggar (1997) entende que são emoções que “proporcionam uma motivação política à investigação e ajudam, assim, a determinar a seleção de problemas e o método pelo qual são investigados”. A autora, desta forma, está inscrita na mesma corrente das anteriormente citadas, em relação à ideia de que mulheres podem produzir pesquisa crítica sobre as opressões por elas ex-

³ Sobre o tema, Dias (2019, p. 358) afirma: “Os estudos feministas participam ativamente do processo de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível a necessidade de determinar novos métodos mais condizentes com a política das mulheres. Criticar totalidades e estereótipos universais é, portanto, a principal opção teórica das estudiosas feministas.”

perimentadas socialmente. Neste sentido, afirma que “é provável que as respostas emocionais de pessoas oprimidas, em geral, e de mulheres, em particular, sejam mais apropriadas do que as respostas emocionais da classe dominante” (*Ibidem*, p. 176).

Neste contexto, pontuo que escrever, para mim, como para Kilomba (2019, p. 28), “emerge como um ato político”. E, vale ressaltar, esta não é uma característica exclusiva dos escritos de mulheres na área relativa ao gênero – tampouco de outros grupos tradicionalmente oprimidos quando pesquisam suas próprias opressões –, mas verdadeiramente comum a todos/as os/as autores/as e a todos os textos. Qualquer sinalização em contrário, comumente feita por pesquisadores da elite intelectual, significa, na verdade, escamoteamento das relações de poder que autorizam, a certos discursos, a pretensão de neutralidade (Cf. KILOMBA, 2019).

Este trabalho se situa na interdisciplinaridade entre os estudos de gênero e a teoria e crítica literárias. Como afirma Schmidt (2017, p. 31), “o que a crítica feminista tem feito, no campo dos estudos literários, é politizar o que sempre foi político”. Ainda segundo a autora,

A voltagem da crítica feminista funda uma nova política de saberes/poderes, a começar pela reconstrução de subjetividades e identidades com o poder de nomear e dizer o que foi silenciado, o que poderá vir a balizar outros quadros de referenciais teóricos, de leitura e de interpretação, bem como novas compreensões institucionais do sentido e da função social da literatura, visto que o literário inscreve a potencialidade da arte que é a de interpelar, a partir do registro mais individual e pessoal, a experiência do coletivo. Trata-se, em suma, de um investimento de caráter ético, com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelo colonialismo intelectual engendrado na perspectiva de uma história única. (SHMIDT, 2017, p. 32)

hooks⁴ (2019) prefacia a sua teoria feminista explicando que o que ensajou a escrita da obra foi o “desejo de explorar todas as possibilidades” da margem ao centro, a fim de conferir-lhe completude, pois está convicta de que uma teoria mais visionária “irá emergir daqueles indivíduos que possuam um conhecimento tanto da margem quanto do centro”. Como autora negra, está especialmente preocupada com a capacidade do feminismo de enxergar e tratar das opressões que atingem, de maneira não uniforme, as diferentes mulheres.

⁴ “bell hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e a autora opta pela grafia de seu nome em letras minúsculas por acreditar que, desta forma, não retira o foco das suas ideias. Em respeito à sua preferência, mantenho neste texto o seu nome grafado sempre em caixa baixa.

A teoria de gênero é importante para a análise que proponho no presente trabalho. Trata-se de categoria que põe em questão a construção social das noções tradicionais sobre homens, mulheres e as possibilidades que lhes são franqueadas enquanto tais. Neste ponto, é importante considerar a definição de gênero formulada por Scott (2019), que indica que

[...] o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 2019, p. 67)

Para Scott (*Ibidem*, p. 50), gênero funciona, então, como a “organização social da relação entre os sexos”. Ainda de acordo com a autora, o uso mais recente da categoria gênero foi inicialmente assumido pelas feministas estadunidenses, que buscavam enfatizar o caráter social das distinções baseadas nos sexos e, desta forma, rejeitar o determinismo biológico que sustentava – e ainda sustenta – as teorias e iniciativas de resistência ao pensamento feminista. A autora não se opõe à ideia de que existam, de fato, diferenças entre os corpos, mas afirma, por outro lado, que estas diferenças apenas ganham significado por meio de “aspectos culturais e sociais” (MELO; THOMÉ, 2018, p. 34). Assim, para Scott, sexo é um conceito subsumido ao de gênero, “o qual, por sua vez, só se processa no discurso” (*Idibidem*).

Quando Beauvoir (2019, p. 9) questiona se “haverá mulher” e, em seguida, afirma que não basta ao ser humano ser do sexo feminino para ser mulher, mas cumpre a ele, ainda, “participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”, apresenta-se como dedução subsequente o fato de que “‘mulher’ – e conseqüentemente qualquer gênero – é uma situação histórica e não um fato natural” (BUTLER, 2019, p. 215). O corpo passa, assim, a ser admitido como “um conjunto de possibilidades”, de modo que “as pessoas não são seus corpos, mas *fazem*⁵ seus corpos” (*Ibidem*, p. 215-16). Neste sentido, em complementação à percepção de Beauvoir, Butler (*Ibidem*) afirma que, além de ser uma situação histórica, o corpo funciona também como “uma feitura, uma dramatização e uma *reprodução*⁶ de certa situação histórica”. A categoria mulher, portanto, longe de ser determinada por uma lógica biológica, apenas existe a partir de uma construção social, que não pode prescindir do indivíduo mas cujo aperfeiçoamento se dá numa esfera não individual, que

⁵ Destaque meu.

⁶ Destaque da autora.

obedece a sanções e prescrições coletivamente compartilhadas e produzidas (*Idibidem*). O gênero, então, não é uma escolha meramente individual tampouco se configura como pura imposição sobre os indivíduos, mas se caracteriza por uma zona de interação constante entre os atos individuais e a ordem das sanções e prescrições externas (*Idibidem*).

Os referenciais teóricos até aqui apontados serviram de base ao estudo da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. O livro, publicado em 2014, é composto por quinze contos, cujas personagens são majoritariamente mulheres em contextos de pobreza e violência urbana. Ciente das limitações do presente trabalho, limito a análise a quatro contos, escolhidos a partir de sua articulação com as temáticas aqui em exame – sendo eles, “Olhos d'água”, “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

A narradora do conto “Olhos d'água”, já adulta, dá-se conta de que não lembra a cor dos olhos de sua mãe e, em resgate de memórias da infância, passa pelos episódios de fome suportados por ela, sua mãe e as seis irmãs mais novas. Conta, com ternura e clareza, das brincadeiras que a mãe inventava para distrair a fome de suas filhas. A narradora, que deixou a casa de sua família “em busca de melhor condição de vida” (EVARISTO, 2016b, p. 18), fala com afeto da importância da mãe em sua trajetória e vai além, como destaque no trecho a seguir:

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2016b, p. 18)

A narradora, que, no dia seguinte, ao visitá-la na urgência de ver a cor de seus olhos, descobre, então, que a mãe tinha olhos “cor de olhos d'água”, inundados por “lágrimas e lágrimas”, enfeitados por “prantos e prantos” (*Idibidem*). Em um abraço, sente as lágrimas da mãe se misturarem às suas. Ao final do conto, quando se volta à tentativa de descobrir a cor dos olhos de sua filha, é por ela surpreendida com a pergunta: “– Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?”. A ancestralidade, honrada pela personagem, parece, então, ao final do conto, materializar-se em seu corpo – em seus olhos, d'água, como os daquelas que choraram para lhe trazer até ali; como ela, agora, chora pela filha.

Como afirma Gonzalez (2020, p. 142), na América Latina, milhões de mulheres “pagam um preço muito alto por não serem brancas”.

Carneiro (2011, p. 121) destaca que sistematicamente a questão da mulher negra foi “secundarizada na suposta universalidade de gênero” e afirma também que, no mercado de trabalho, a dimensão racial assume importância ainda mais forte, de modo que mulheres negras são preteridas, tanto no acesso quanto nas promoções, em relação às mulheres brancas. A autora traz dados de 2011 que demonstraram que 79,4% da mão de obra feminina negra se concentravam em atividades manuais (*ibidem*, p. 128). Carneiro (*Ibidem*, p. 130) retoma, então, a expressão “matriarcado da miséria”, cunhada pelo poeta Arnaldo Vieira, a fim de enfatizar a exclusão que marca a experiência histórica das mulheres negras brasileiras, cujos indicadores sociais não deixam dúvida sobre a sua situação de extrema vulnerabilidade.

A pobreza e a precariedade da condição social da mulher são também muito marcadas no conto “Maria”, no qual é narrado o assassinato da empregada doméstica no seu percurso de volta para casa depois de um dia de trabalho, quando carregava os “restos” da festa da casa da patroa. Ao entrar no ônibus, Maria encontrou o pai de um de seus filhos. Enquanto se atualizavam sobre a vida um do outro, Maria sentia saudades do tempo que haviam vivido juntos e pensava que “Era tão difícil ficar sozinha!” (EVARISTO, 2016b, p. 40). O homem, que se limitava a cochichos, mandou “um abraço, um beijo, um carinho do filho” (*ibidem*, p. 41). Logo após, sacou uma arma e, acompanhado de outro homem posicionado no fundo do ônibus, anunciou um assalto. O comparsa de seu companheiro passou por ela e, diferente do que fazia com todos os outros passageiros, não lhe pediu nada. Depois da saída dos assaltantes, “alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes” (*Idibidem*), ao que se narra que Maria não conhecia assaltante algum, mas conhecia o pai de seu primeiro filho. As vozes contra Maria se avolumaram até chegarem ao grito de “Lincha! Lincha! Lincha!...” (*Ibidem*, p. 42), com passageiros voando em sua direção. O corpo de Maria, que “queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho”, foi dilacerado e pisoteado.

A categoria de gênero não pode ser assumida como categoria máxima e isolada das demais opressões que atravessam as experiências sociais dos indivíduos – e, no caso em análise, especificamente das mulheres personagens dos contos –, sob pena de ter esvaziada a sua capacidade de servir à análise científica. Sendo assim, lembro a afirmação de Lorde (2019, p. 174) no sentido de que “não existe luta por uma questão única porque não vivemos vidas com questões únicas”, bem como a de Davis

(2018, p. 99), para quem “o feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que o gênero”.

A preocupação com a inexistência de algo universal a que se pudesse intitular “feminismo” ou mesmo “mulher”, em resposta às iniciativas precursoras do movimento feminista contemporâneo – que, em geral, representavam os conflitos e interesses de uma minoria branca de classe média e alta –, assumiu suas primeiras formas a partir das reivindicações de mulheres negras, “a maioria silenciosa”, que não se viam contempladas pela pauta feminista hegemônica (HOOKS, 2019). Quanto a isto, em análise sobre a recepção da obra no movimento feminista, com repercussões ainda atuais, hooks (*Ibidem*, p. 27) lembra que “‘The Feminine Mystique’ (“A Mística Feminina”), de Betty Friedman, ainda é apontado como um precursor do movimento feminista contemporâneo”, apesar de elaborar as questões da mulher como se muitas delas sequer existissem. O “problema que não tem nome”, citado por Friedman em sua obra, descrevia o confinamento da mulher no lar, limitada ao trabalho doméstico, numa época em que mais de um terço das mulheres já compunha a força de trabalho no mercado. A realidade de confinamento ao lar era, portanto, restrita a “um seleto grupo de esposas brancas das classes média e alta, com nível superior”, de modo que a abordagem do livro “simplesmente ignora a existência de todas as mulheres que não são brancas ou que são brancas, porém pobres” (*Idibidem*). Desta forma, Friedman tratou como universal a realidade própria de um recorte social muito específico. Em sentido próximo ao abordado por bell hooks, em comentário sobre o fracasso de algumas abordagens feministas em tratar da raça, Kilomba (2019, p. 104) afirma tratar-se de algo que replica o racismo, na medida em que as feministas se interessavam por combater a opressão imposta pelo patriarcado, mas não refletiam sobre suas próprias posições “como brancas em uma sociedade supremacista branca”.

A fim de melhor compreender estas questões em relação ao contexto brasileiro, resgato a explicação de Nascimento (2019), segundo a qual a sociedade brasileira, desde a época colonial, é organizada de maneira extremamente hierarquizada – como algo a que poderíamos mesmo chamar, segundo a autora, de “sociedade de castas” (*Idibidem*, p. 259). Nessa estrutura, tradicionalmente, a mulher branca desempenha o papel de esposa e de mãe e tem a sua experiência marcada pelo ócio. A mulher negra, por outro lado, é considerada “essencialmente produtora” (*Idibidem*, p. 260) – e, neste ponto, é importante destacar que a sua produção

⁷ Destaques da autora.

não se destina apenas aos senhores e senhoras da casa-grande, mas também cumpre a ela satisfazer as necessidades inclusive da escravaria e da perpetuação da mão de obra escrava, como sua reprodutora. Nascimento observa, ainda, que, mesmo na sociedade moderna, não mais sob o regime de escravidão, a relativa flexibilidade alcançada pela estratificação social não foi capaz de afastar a presença de forte fator racial na determinação da posição social dos indivíduos. Assim, a “dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes” e um dos mecanismos de seleção das pessoas que poderão preenche-los é o critério racial (*Idibidem*, p. 261). Nascimento conclui, então, que “a mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão” (*Idibidem*). É evidente, portanto, a partir destas considerações, que, desde a colonização, existem diferenças entre as experiências de mulheres brancas e negras na sociedade brasileira, essencialmente marcadas pelo critério da raça. Neste contexto, é importante destacar a expressão “enegrecendo o feminismo”, adotada pelo movimento feminista brasileiro e cujos objetivos são explicados por Carneiro (2019):

Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construído em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se compor uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre; delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil. (CARNEIRO, 2019, p. 273)

Dando relevo para essa problemática de raça no contexto de gênero, o conceito de interseccionalidade foi proposto por Kimberlé Crenshaw na virada dos anos 1980 e 1990 – embora, mesmo antes deste marco, autoras como Angela Davis, Lélia González, Audre Lorde e bell hooks já formulassem reflexões acerca das diferentes opressões que operam na experiência de vida das diferentes mulheres (Cf. MACHADO, 2019). Machado explica o contexto de surgimento do conceito:

O termo foi cunhado diante de um impasse jurídico que inviabilizava a garantia dos direitos das mulheres negras. Como a legislação norte-americana e os documentos de direitos humanos produzidos até então trabalhavam com as ideias de raça/racismo e gênero/sexismo como elementos independentes entre si, era possível garantir direitos relacionados ao primeiro par (para homens negros) e ao segundo par (para mulheres bran-

cas) sem reconhecer a experiência única das mulheres negras enquanto sujeito coletivo. (MACHADO, 2019, p. 27)

O conceito de interseccionalidade cunhado por Crenshaw lança luz sobre os entrecruzamentos das categorias da raça e do gênero, “abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que podem ‘contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)’” (HIRATA, 2014, p. 62; CRENSHAW, 1994 *apud* HIRATA, *ibidem*). A partir de seu compromisso com a construção de um pensamento feminista negro estadunidense, Collins (2019, p. 63-7) também admite a existência de “opressões interseccionais” que marcam a localização das mulheres negras na sociedade dos Estados Unidos, de modo que elas compartilham experiências em comum apenas pelo fato de serem mulheres e negras situadas naquele país.

Curiel (2020, p. 132), contudo, chama a atenção para o fato de o conceito de interseccionalidade ser “uma proposta liberal e moderna”, apesar de ter sido concebido por uma afro-americana. A autora considera problemático o nível de autonomia que as categorias cruzadas pela interseccionalidade assumem, como “eixos de subordinação que em algum momento se separam” (*Idibidem*). Além disso, entende que o conceito não se volta suficientemente ao modo de produção das diferenças que se entrecruzam na opressão, de modo que acaba por tender a um “multiculturalismo liberal que deseja reconhecer as diferenças” – em outras palavras, ainda segundo Curiel, o conceito é definido “a partir do paradigma moderno ocidental eurocêntrico” (*Idibidem*). Em função disso, a autora propõe:

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (CURIEL, 2020, p. 133).

Também voltada a uma investigação sobre as opressões no seio das experiências de colonialidade e gênero, Lugones (2020) chama a atenção para o problema que observa na “separação categorial” entre raça, gênero, classe e sexualidade. Em nota de rodapé, a autora explica que temos pensado gênero, raça e classe como categorias e, mais, a partir de uma lógica binária, de modo que vislumbramos os pares homem/mulher, branco/negro, burguês/proletário, mas não somos capazes de compreender a “relação de intersecção” entre as categorias, de modo que Lugones defende que “a separação categorial é a separação de categorias que são inseparáveis” (*Idibidem*, p. 80). Não podemos, portanto, segundo a expli-

cação de Lugones, compreender a experiência da mulher negra apenas como mulher, tampouco apenas como negra. As categorias, separadamente colocadas, impedem que vislumbremos os reais problemas colocados pelas opressões.

Se, por um lado, é inegável a existência da opressão de gênero suportada pelas mulheres, por outro, não se pode afirmar que haja algo como “um elo comum entre todas as mulheres” (HOOKS, *op. cit.*, p. 31). Por este motivo, a abordagem que leve em conta as demais opressões é indispensável a qualquer trabalho que pretenda se debruçar sobre a problemática do gênero, como o presente. Entendo mesmo que a interseccionalidade é a própria essência da teoria de gênero. Considerando que não há uma mulher passível de apreensão em abstrato, como uma categoria assumida por essência, é imprescindível às pesquisas que se debruçam sobre o gênero identificar as múltiplas diferenças e opressões que atingem os indivíduos pontual e materialmente observados. As personagens dos dois contos analisados até aqui são exemplos caros para essa abordagem. Maria e sua patroa, por exemplo, são mulheres, mas é inegável o abismo social, construído por aparatos de raça e de classe, que divide as suas realidades. À patroa, a festa. À Maria, os restos da patroa, como o conto expressamente coloca. Carneiro (2011) afirma que

[...] a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento das ocupações de menor prestígio e remuneração. (CARNEIRO, 2011, p. 127-8)

As opressões de gênero, raça e classe são algo que atravessa a experiência não apenas das mulheres negras, mas também das meninas. O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” conta a história de Zaíta e Naíta, irmãs gêmeas – “Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido” (EVARISTO, 2016b, p. 72). As gêmeas eram as filhas mais novas de Benícia, que tinha, ainda, um filho no Exército e outro cuja narrativa do conto indica trabalhar no tráfico, a contragosto da mãe, que não aceitava as suas contribuições financeiras em casa, apesar da penúria. Zaíta tinha uma figurinha que retratava uma garotinha carregando flores, sua preferida na coleção. A irmã sempre propunha uma troca, pois desejava para si o desenho. Quando Zaíta percebeu que a figurinha havia desaparecido, acreditou, então, que Naíta pudesse tê-la pegado. Depois de espalhar os brin-

quedos procurando pela figurinha, saiu em busca da irmã – sem recolher a bagunça, apesar de saber que isso muito contrariava a mãe, que “batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos (...)” (*Idibidem*). Zaíta procurou em casa e “de casa em casa por todo o beco” (*Ibidem*, p. 73) e, então, “de beco em beco” (*Ibidem*, p. 74). Em casa, a mãe se deu conta de que não ouvia a voz das meninas há certo tempo e, andando aflita da cozinha, tropeçou nos brinquedos deixados espalhados, para sua raiva instantânea. Naíta, que afinal estava no barraco ao lado, escutou os berros da mãe e voltou aflita para casa. Depois de apanhar, saiu chorando em busca da irmã. Teria de contar a ela que tinha perdido a sua figurinha, com tristeza. O encontro das irmãs, entretanto, foi impedido pela brutal realidade de confrontos dos grupos rivais e entre eles e a polícia:

O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. *O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil*. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. *E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida*. (EVARISTO, 2016b, p. 76)

Concentrada na busca por sua figurinha, Zaíta ignorava os sinais para que procurasse abrigo, frente ao tiroteio iniciado, e foi atingida mortalmente. Ao encontrar o seu corpo, a irmã “gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: – Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (*Idibidem*).

As vítimas da violência não são aleatórias, mas “negros, pobres, moradores das periferias, reféns da dinâmica da violência estrutural em que coadjuvam policiais corruptos, grupos de extermínio e controladores do tráfico de drogas” (CARNEIRO, 2011, p. 180). O conto se constrói a partir de um emaranhado muito intrincado de opressões, que precariza a vida das meninas a tal ponto que as ações de seu irmão em busca de uma vida que lhe permitisse alcançar mais do que sair para o trabalho e voltar pobre como foi – o que observava na vida das mulheres, dos homens e até das crianças de sua vizinhança – acabam por envolve-lo no tiroteio que tira brutalmente a vida de Zaíta.

O último conto analisado pelo presente estudo, “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, diz respeito ao nascimento de Ayoluwa. O povo da menina, há muito, estava desmotivado e vivendo em “escassez de tudo” – água, comida, trabalho. A fraqueza atingia até mesmo as velhas mulheres, que “sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor”, mas

“não acreditavam mais na eficácia delas próprias” (EVARISTO, 2016b, p. 112). Os mais velhos do povo, então, pediam pelo fim de suas vidas e muitos de fato partiram. Os mais jovens, sem as importantes referências, tornaram-se também infelizes, matando-se a si mesmos, uns aos outros ou deixando-se morrer. As mães, contudo, não se resignavam e choravam diante dos corpos, dias e noites, no centro do povoado. O nascimento deixou de acontecer entre aquele povo, mas, em uma noite, a mulher mais jovem da roda anunciou que teria um bebê. A sua gravidez fecundou a todos pela esperança – “todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar” (*Ibidem*, p. 113). O povo, que sempre havia inventado a própria sobrevivência, pôde resgatar a sua energia e força. O parto de Ayoluwa fez parir em todos uma nova vida. O conto se encerra em uma mensagem de esperança e solidariedade entre aquele povo: “(...) Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando a pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução” (*Idibidem*).

Neste conto, a precariedade da vida – de repercussão social inegável, considerando a falta de trabalho, comida e água que atinge aquele povo e mina as suas forças, inclusive existenciais – é levada ao limite, minando a própria força vital das personagens. É simbólico que o renascimento venha de fato por meio de um parto – uma mulher dando à luz uma menina. A ancestralidade e a forte ligação entre as mulheres despontam aqui, novamente, como em “Olhos d’água”, como marca da narrativa de Evaristo e elemento-guia de suas personagens. O conto, que encerra o livro, parece destinado a sinalizar a força e a potência de um povo que, como muitos dos contos anteriores demonstram, é constantemente violentado. A vulnerabilidade é constante, mas as mulheres de Evaristo, seus filhos e seus amores combinaram “de não morrer”⁸.

Evaristo cunhou o termo “escrevivência” para falar do modo como parte de si, de sua vivência, para a construção de suas obras literárias. A autora fala do “premeditado ato de traçar uma escrevivência” (EVARISTO, 2016a, p. 7) ao narrar as histórias que compõem a sua obra. Nascimento (2008, p. 11 *apud* HOISEL, 2019, p. 45), sobre as questões biográficas em redes de escritas, afirma: “pois se tornou/imperativamente necessário/escrever em primeira pessoa, mas/sem ingenuidades, com todos os disfarces”. A vivência de Evaristo, então, mune a escritora de his-

⁸ Referência ao título do conto “A gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016b, p. 99-109).

tórias outras, a dar vida às suas personagens, a partir de si mesma. Transformando a narrativa de si mesma em personagens como as dos contos pesquisados, a autora materializa conceitos caros aos estudos de gênero, raça e classe, representando a realidade de mulheres brasileiras, como aqui pudemos brevemente observar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*, vol. 1: fatos e mitos. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H.B. de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 213-30

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 271-89

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 357-69

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

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

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 224-40

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.* [online], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOISEL, Evelina. *Teoria, crítica e criação literária: o escritor e seus múltiplos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

HOOKS, Bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-85

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MACHADO, Bárbara Araújo. Articulando utopias: algumas possibilidades do encontro entre feminismo negro e o marxismo da reprodução social. *Lutas Sociais*, [S.l.], v. 22, n. 40, p. 23-35, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/46647>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 259-63

NASCIMENTO, Evandro. *Retrato desnatural: (diários – 2004 a 2007)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências: ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, H.B de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 49-80

**A ESCRITA DE SI E A ESCRITA DO OUTRO: FABULAÇÕES
DA INFÂNCIA EM SITUAÇÕES-LIMITE NAS OBRAS
DE MARINA COLASANTI E TADEU SARMENTO**

Vivian Bezerra da Silva (UERJ)

letras.vivian@gmail.com

RESUMO

Na sociedade em que vivemos, a infância é compreendida como um período da vida importante que precisa de atenção e cuidados diferenciados para o pleno desenvolvimento do indivíduo no futuro. Mas nem sempre foi assim e, ainda hoje, dependendo do contexto social em que a criança está inserida, essa concepção muda. Portanto, o conceito de infância é instável, compreendido de diferentes maneiras de acordo com a época, lugar, questões sociais, econômicas, culturais, religiosas etc. As obras analisadas neste trabalho possuem a guerra como cenário e, por esse motivo, as infâncias são marcadas por situações difíceis, de sobressaltos, deslocamentos, angústias e privações. Em “Minha guerra alheia”, Marina Colasanti, em um trabalho de rememoração e pesquisa, revisita o passado e elabora a própria infância a partir das lembranças da escritora adulta. Já no livro “O cometa é um sol que não deu certo”, Tadeu Sarmiento não fabula a si mesmo quando menino, mas constrói, a partir de elementos da realidade, a experiência de crianças que vivem em um campo de refugiados. Assim, embora a história não tenha um viés autobiográfico, ela faz parte da vivência do autor enquanto observador e testemunha de seu tempo. Trata-se, de modo, do “eu” em busca do “outro”. Em ambas as obras, contudo, apesar das adversidades inerentes às circunstâncias da narrativa, há o lirismo característico do universo infantil. Com base no exposto, pretende-se refletir a respeito do entrelaçamento entre realidade e invenção, da construção de protagonistas crianças em situação-limite, do caráter histórico e ficcional presente nas narrativas e da criançação como meio de denunciar a realidade.

Palavras-chave:

Infância. Situação-limite. Escritas de si e do outro.

ABSTRACT

In the society we live in, childhood is understood as an important period of life which demands attention and special care for the individual's full development in the future. But this has not always been the case and, even today, depending on the social context in which the child is inserted, this conception changes. Therefore, the concept of childhood is unstable, understood in different ways according to time, place, as well as social, economic, cultural, religious issues, and so on. The works analyzed in this paper holds the war as a scenario and, for this reason, childhoods are marked by difficult situations, shocks, displacements, anguish and deprivation. In “Minha Guerra Alheia” (My foreign war), Marina Colasanti, in a work of recollection and research, revisits the past and makes her own childhood from the memories of the adult writer. When it comes to the book “O cometa é um sol que não deu certo” (The comet is a sun that didn't work), Tadeu Sarmiento does not fable himself as a boy, but builds, from elements of reality, the experience of children who live in a refugee camp. Thus, although the story does not have an autobiographical bias, it is part of the author's

experience as an observer and witness to his time. It is, therefore, the “self” in search of the “other”. In both of the works, however, despite the adversities inherent to the circumstances of the narrative, there is the characteristic lyricism of the children’s universe. On the basis of the foregoing, we aim to reflect on the intertwining between reality and invention, the construction of child protagonists in threshold situations, the historical and fictional character present in narratives and the fictionalization as a means of denouncing reality.

Keywords:

Childhood. Threshold situation. Writing the self and writing the other.

1. Introdução

A infância, na sociedade em que vivemos, apesar dos avanços nos estudos da psicologia, ainda é um período muitas vezes negligenciado. Há, no geral, “a segregação adulto-criança; ou seja, as crianças são encaradas como uma espécie diferente de pessoa” (HUNT, 2010, p. 94). Alguém que está na primeira etapa da existência humana e, por esse motivo, não tem vivência suficiente para ter a voz e as vontades respeitadas.

Estabelece-se, assim, uma relação desigual entre adultos e crianças. Tudo o que corresponde ao universo da infância é, de modo inconsciente, considerado imaturo, sem importância, uma vez que em nosso meio social é o adulto que ocupa uma posição de prestígio.

Tal aspecto é evidenciado também nos textos literários, conforme aponta a pesquisa desenvolvida pela professora Regina Dalcastagnè sobre a personagem do romance brasileiro contemporâneo de 1990 a 2004. No estudo, observamos que, nas narrativas brasileiras do período retratado, existe a prevalência de personagens em idade adulta. Os personagens masculinos que têm suas infâncias representadas correspondem a 7,9% e as femininas 6,4% (Cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Não é indicado, porém, se essas personagens são ou não protagonistas. É possível, portanto, que o número de crianças como personagens centrais seja ainda menor, demonstrando que a temática da infância como foco narrativo ainda é pouco explorada.

A literatura, como toda arte, tende a refletir as condições sociais e culturais do seu tempo. Por esse viés, conseguimos inferir o porquê de a infância assumir um papel secundário nas obras brasileiras. Aliado a esse lugar que a criança ocupa socialmente, vale também considerar a dificuldade de uma escrita a partir da perspectiva infantil, tendo em vista que o escritor adulto está muito afastado do tempo, espaço e registro da infância.

Na seara dos textos memorialistas e autobiográficos é comum a narrativa iniciar pelo período da infância, pois são obras cujo conteúdo pressupõe a história de uma vida. Assim, é narrado todo o percurso do narrador-personagem, ainda que de modo fragmentado, desde a infância, passando pela juventude, até a transição para a vida adulta e para a maturidade. Nesses casos, geralmente, o tema da infância figura apenas em uma parte da narrativa, não sendo a meninice, portanto, o tema principal. Já na literatura infantojuvenil,

[...] a infância ocupa lugar de destaque: grande parte das personagens são crianças, a infância é abordada como tema a partir de diferentes perspectivas, e mesmo a linguagem é afetada por uma poética da infância que busca traduzir a perspectiva infantil para os aspectos formais do texto. (MATA, 2015, p. 13)

Percebemos, assim, que a infância é tema recorrente nas produções pensadas para o público infantil e juvenil, mas nas narrativas que não fazem parte desse campo, a temática da infância assume um caráter marginalizado. É importante salientar ainda que, em muitos contextos, a literatura para crianças e jovens é considerada um gênero menor.

Com base nos argumentos apresentados e nas reflexões acerca do lugar que a criança ocupa na produção literária nacional, este trabalho tem como intuito analisar a representação da infância em duas obras que têm em comum a criança como protagonista do início ao fim da narrativa. Embora sejam livros de recepção distinta, um livro de memórias e uma narrativa infantojuvenil, possuem a infância em situação-limite como temática principal.

São livros, portanto, que além de abordar um tema, como vimos, muitas vezes considerado menor, também desfazem o mito da infância feliz. As crianças dessas histórias passam por situações de angústia, privações, deslocamento, além da presença iminente da morte, uma vez que o contexto é de guerra. E livros que têm a guerra como cenário não podem ser alegres, mas também não devem ser apenas tristes. Precisam ser narrativas que inquietam os leitores, os mantendo atentos e vigilantes (Cf. LETRIA, 2018).

A ideia que costumamos ter da infância “como um período de falta de responsabilidade” (HUNT, 2010, p. 93) é, no contexto das narrativas em estudo, desmontada. Em muitas circunstâncias, infelizmente, crianças são expostas a diversos problemas e preocupações que provocam inclusive um amadurecimento precoce. É difícil definir o termo infância. Mais adequado seria discorrer sobre infâncias, uma vez que existem di-

versos tipos, conforme as condições sociais, econômicas, culturais. A definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias no passado. Quando se tenta, por exemplo, descrever “infância” em qualquer momento, depara-se com uma série de paradoxos (Cf. HUNT, 2010).

Os protagonistas figurados em “Minha guerra alheia”, de Marina Colasanti, e em “O cometa é um sol que não deu certo”, de Tadeu Sarmiento, passam por situações muito difíceis. Mas, apesar dos momentos de aflição, há o lirismo característico do universo infantil, aspecto que relativiza a tensão dos textos.

Assim, será investigado como se dá a construção desses personagens crianças em tais circunstâncias, as diferenças e similaridades na elaboração de mundos infantis em narrativas direcionadas para adultos e para crianças, além do cruzamento entre literatura e reportagem.

2. A escrita de si: as memórias da infância de Marina Colasanti

“Minha guerra alheia” é o livro de memórias da infância de Marina Colasanti, escritora consolidada, com mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, nos mais diversos gêneros: poesia, romance, contos, crônicas, ensaios e literatura infantojuvenil. A obra, publicada em 2010, foi contemplada em terceiro lugar no Prêmio Portugal Telecom em 2011, atualmente intitulado Prêmio Oceanos, um dos mais importantes prêmios literários de língua portuguesa.

Em suas memórias, Colasanti, valendo-se da recordação e do retorno aos lugares em que viveu, revisita o período da infância que coincidiu com o momento histórico da II Guerra Mundial. Assim, a obra é constituída por um exercício de rememoração e pesquisa do período que compreende desde o casamento dos pais em 1935 até 1948 quando, aos 10 anos, ela se despede da Itália a caminho do Brasil.

O papel da lembrança na obra de Marina Colasanti abrange não só o da recordação da escritora, como a de outros, pois a narrativa inicia antes mesmo do seu nascimento. Inclusive, o parágrafo que abre as memórias é composto pela descrição de uma fotografia do casamento de Manfredo e Lisetta, pais de Marina. Tal recurso é utilizado pela autora em vários momentos do livro. Em vez de incluir as fotos da família na obra, al-

go comum em narrativas memorialísticas, Colasanti opta por narrar as imagens, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Meus pais casaram sob a mira das metralhadoras. Ele fardado, cartuchei-ras na cintura, ela tão delgada, de *tailleur* claro e chapéu de menina. A tropa toda formada ao redor. Um tanto atrás dos noivos, os únicos civis são seis mulheres e uma criança, certamente as duas irmãs dela, órfã desde cedo, e as melhores amigas. Reconheço minha avó paterna. Ao lado do meu pai, junto ao altar, o comandante. (COLASANTI, 2010, p. 9)

A escolha pela narração é justificada pela autora como um modo de deixar as imagens se construírem livres na imaginação dos leitores. Além dessa estratégia, ela ressalta: “usar as fotos do meu álbum de família pareceu-me redutor, pois fecharia o foco sobre um registro pessoal, quando o que eu havia buscado era um discurso coletivo” (Cf. COLASANTI, 2011).

Há, portanto, no exercício memorialístico de Marina, uma dimensão pessoal, mas também coletiva. A reconstrução do seu passado, da sua origem e as reflexões sobre o contexto em que nasceu e viveu durante a infância adquirem um sentido histórico, até porque para elaborar o seu relato contou também com a recordação de outras pessoas, além de consultar cartas, fotos, documentos, livros etc. Ao longo da narrativa conseguimos inferir que houve um sólido trabalho de pesquisa, como é possível verificar no fragmento a seguir:

Um ovo passou a custar uma lira e não havia mais carne. [...] Em Como, cidade industrial e importante, comíamos peru, ave insípida por excelência que não capricha no sabor sequer para festejar o Natal. Peru e couve-flor durante meses, sem alternativas. E arroz. Os italianos não são grandes comedores de arroz [...] naquela época, entretanto, uma campanha maciça foi feita para mudar esse hábito alimentar [...] louvavam-se as virtudes do arroz até mesmo nos livros escolares, comer arroz foi transformado em gesto patriótico. Mas o que de fato empurrou grão a grão garganta abaixo foi a necessidade. Ainda assim, **deveríamos considerá-lo uma bênção, pois antes disso e depois, até o fim da guerra, muita gente não teve o que comer. Segundo um relatório oficial, ainda em 42, 40% da população do país passava fome.** (COLASANTI, 2011, p. 82-3) (grifos meus)

A construção da menina Marina a partir da recordação individual da escritora adulta é afetada pela memória coletiva. A infância da autora assume, assim, um valor documental ao misturar dados estatísticos e informações históricas com experiências do cotidiano familiar. Ao mesmo tempo, esse exercício de escavação demonstra uma tentativa da autora de completar as lacunas deixadas pelos pais sobre sua própria origem:

O médico que me puxou pelos pés para dentro do mundo morreu em um naufrágio na costa africana, devorado pelos tubarões. Teria sido no Mar

Vermelho? Minha mãe me contou a tragédia mas omitiu o lugar. Não eram de grandes registros, meus pais, não deixaram documentos, datas, escritos. Até mesmo minha certidão de nascimento desapareceu. Como a vida, os fatos para eles também eram voláteis. Terei que me servir quase que só da memória. E, em Asmara, a memória estava nascendo comigo. (COLASANTI, 2010, p. 15)

Esse trabalho de revisitação ao passado, tanto do ponto de vista da memória quanto de revisitação literal, uma vez que a autora entrelaça as recordações da infância com à ida, no presente, aos lugares em que viveu, é sempre nebuloso:

Na manhã em que voltei a Albavilla com Affonso, o portão da igreja estava encostado. Entramos. Mas, ao contrário do que esperava, o interior nada me disse. [...] Paramos diante de um chalé transbordante de glicínias em flor, mas não era o meu. Paramos diante de uma casa com uma gruta abaixo de um terraço envidraçado, mas não era a minha. Subimos e subimos. Paramos porque a vista dos telhados entrelaçados lá embaixo nos chamava. Os três lagos cintilavam ao longe. “Meus lagos!”, exclamei em silêncio, e mais que uma resposta era uma invocação. [...] **eu não era mais uma menina de suéter cor de hortênsia mas a mulher que havia ido buscá-la.** (COLASANTI, 2010, p.131-3)

Marina Colasanti, de família italiana, nasceu em Asmara, capital da Eritreia, na África, e mudou de casa diversas vezes devido à guerra. Um chalé isolado próximo da montanha em Albavilla, pequena cidade no norte da Itália, foi um dos lugares em que viveu na infância. O local, em determinado período, foi o mais adequado para que a família estivesse afastada dos bombardeios.

Contrariando a expectativa, o retorno ao local da infância não a fez reviver a Marina criança. A primeira impressão, inclusive, foi de estranhamento e desencontro ao se chocar com uma cisão entre a realidade que experimentava no presente e as recordações guardadas. Ela já não era a mesma, muito menos a cidade.

Assim, é importante ressaltar que, apesar das viagens aos locais em que viveu, a memorialista narra a partir de um duplo afastamento em relação ao passado: o geográfico e o cronológico. Marina Colasanti mora no Brasil desde os 10 anos, quando sua família se radicou no Rio de Janeiro. Isto é, está muito distante culturalmente das regiões em que viveu na infância. Além disso, a escritora reconstrói sua história mais de 50 anos depois dos acontecimentos narrados.

Embora exista um distanciamento inegável no que se refere à criança que foi, a autora se vale, muitas vezes, do cotidiano familiar e da perspectiva infantil para compor as memórias, como na seguinte passa-

gem: “Família de passarinhos a nossa, mudando de ninho quando mudava o sol.” (COLASANTI, 2010, p. 222). Dessa forma, podemos observar que os constantes deslocamentos a que foi submetida em consequência da guerra foram recriados no livro por uma espécie de poética da infância. No entanto, essa reelaboração do mundo pela ótica da criança nem sempre surge de maneira apaziguada:

Vi um quadro pendurado onde havia sido uma sala, vi paredes azulejadas onde havia sido cozinha, vi a marca de móveis que já não existiam, como não existiam pisos nem telhados. Onde estariam os donos dessas habitações todas, perguntava em silêncio meu coração, onde passariam a noite os que não tinham mais para onde voltar? (COLASANTI, 2010, p.177-8).

A partir do resgate do olhar da criança somos expostos a um cenário desolador, que apenas é deixado para trás quando Marina, seu irmão e sua mãe viajam para o Brasil. Esse momento é narrado como de grande expectativa para a memorialista e a sua família, e representa o fim da guerra para a autora-personagem.

3. *A escrita do outro: Tadeu Sarmiento e a recriação da vivência de crianças refugiadas*

“O cometa é um sol que não deu certo”, assim como “Minha guerra alheia” também aborda a experiência difícil de crianças em momento de guerra. No entanto, diferentemente do livro de Colasanti, a situação narrada por Tadeu Sarmiento não está distanciada do nosso tempo. Pelo contrário, vez ou outra, acompanhamos nos noticiários as consequências terríveis dos conflitos na Síria e a condição precária dos refugiados.

De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), mais da metade dos refugiados do mundo em 2018 eram crianças (Cf. MONTENEGRO, 2019). Essa realidade não mudou e ainda parece longe de terminar.

O próprio autor, Tadeu Sarmiento, diz que a ideia para a escrita do livro surgiu a partir da foto, muito divulgada em diferentes mídias, de Alan Kurdi, menino sírio de 3 anos que morreu por afogamento quando fazia a travessia com destino à Grécia em 2015. A fotografia impactante da criança morta na areia da praia suscitou muitos debates em todo o mundo sobre a situação dos refugiados. O autor parte, então, de uma questão social, para criar a sua obra, como podemos verificar na declaração a seguir:

Vivo anotando ideias, tenho para mais de cinquenta argumentos de livros. Só que minhas ideias não surgem do nada: elas vêm da própria realidade – algo que alguém fala, notícias que leio, livros ou filmes que me abrem novas possibilidades narrativas. Para me manter criativo, cultivo o hábito da escuta e da atenção. Gosto de ouvir as pessoas e procuro jamais julgar ninguém. Procuro alimentar a empatia também, imaginando o que faria se colocado em determinadas situações que ouço falar. Exemplo: meu livro que ganhou o Prêmio Barco a Vapor (*O Cometa é um Sol que Não Deu Certo*) teve origem naquela terrível fotografia do garotinho refugiado sírio que morreu afogado. Escrevê-lo foi uma maneira de tentar entender o que aconteceu ali. (SARMENTO, 2018)

Assim, embora não seja uma narrativa de cunho autobiográfico, nasce de uma situação real. Faz parte, portanto, da vivência do autor enquanto observador e testemunha do seu tempo. Sarmento a partir de um fato vai ao encontro de um outro, começa a pesquisar sobre crianças em situação de migração e refúgio, crianças que tem a infância interrompida, que descobrem de forma precoce o significado da perda e de uma vida de escassez material e emocional. Trata-se, desse modo, do “eu” em busca do “outro”.

“O cometa é um sol que não deu certo” é o livro de estreia de Tadeu Sarmento na literatura para crianças e jovens, e ganhou o Prêmio Barco a Vapor em 2017, um dos mais importantes concursos nacionais de literatura infantil e juvenil. Nascido em Recife em 1977, e atualmente residente em Belo Horizonte, o autor já recebeu diversos prêmios literários antes de se dedicar à escrita para o público jovem, tais como o II Prêmio Pernambuco de Literatura, em 2014, e o Prêmio Governo de Minas Gerais de Literatura, em 2016.

No livro aqui estudado, Sarmento recria a realidade de crianças que vivem em um campo de refugiados, sobretudo a de Emanuel, menino que enfrenta diversos conflitos internos, além dos problemas de escassez de água e alimentos a que todos no deserto estão submetidos. A história é ambientada na Jordânia e, apesar de ser narrada em terceira pessoa, é a perspectiva do protagonista que irá orientar o leitor ao longo narrativa. O texto é constituído, assim, por uma poética da infância ao mesmo tempo que denuncia a difícil sobrevivência das pessoas em situação de desterro.

O campo está lotado. Emanuel, no alto da colina ao norte, vê a imensidão de pessoas do lado de fora. A fila é tão comprida que sua ponta final se confunde com o próprio horizonte até sumir de vista. Toda aquela gente espera pela chance de refúgio. Atrás das cercas de arame farpado, elas imploram para entrar. Estão desamparadas, indefesas, à mercê de um ataque das tropas rebeldes ou dos animais noturnos do deserto, que são muitos.

As mães (sempre elas) erguem os filhos pequenos, suplicando que, pelo menos, os deixem entrar. Em seus braços, os meninos parecem voar, balançando os bracinhos, que assim parecem asas quebradas. Elas só querem que eles possam viver, de preferência em um novo país [...]. Isso aperta o peito de Emanuel até a garganta. (SARMENTO, 2017, p. 19-20)

Cenas semelhantes à narrada no trecho acima foram divulgadas, em agosto deste ano (2021), nas redes sociais e em programas televisivos. No aeroporto de Cabul, após o Talibã assumir o controle do Afeganistão, mães passavam seus filhos por cima do muro de arame farpado na tentativa desesperada de protegê-los. Encontramos, dessa maneira, no livro de Sarmento, uma estratégia narrativa similar à utilizada na construção das memórias de Marina Colasanti: as imagens ausentes estão presentes. Não há fotografias nos livros, mas a imagem é constituída discursivamente.

A obra de Sarmento, contudo, possui uma relação com a imagem ainda mais direta porque conta com a presença de ilustrações. Sobre esse ponto, é importante ressaltar que as ilustrações do livro foram criadas por Apo Fousek, “artista ativista, que explora a relação dos seres humanos com a natureza, a ética com os animais, as práticas de consumo consciente e os modos de vida alternativos” (SARMENTO, 2017, p. 115). Ao conhecer um pouco sobre a produção do ilustrador, notamos uma afinidade de propostas artísticas que convergem harmonicamente para a construção da obra.

O título metafórico do livro também cria, de antemão, um vínculo com a temática da narrativa, uma vez que a imagem de um cometa, astro migrante, reflete a situação de deslocamento dos refugiados e dos personagens da história. Assim, por meio da exploração do lúdico, o leitor é inserido no cotidiano de desamparo dessas crianças:

Os dois vivem em um campo de refugiados. É um lugar difícil para eles, para as outras crianças e também para os adultos, mas ninguém ali teve escolha. Emanuel olha para o céu em direção as nuvens e pensa que ninguém nunca tem escolha. Que as pessoas são iguais aquelas nuvenzinhas no céu, empurradas pelo vento sabe-se lá para onde ou até quando. (SARMENTO, 2017, p. 11)

Portanto, “os passarinhos” nas memórias de Colasanti e “o cometa” e “as nuvenzinhas” na obra de Sarmento são exemplos de construções narrativas atreladas ao universo da infância que permitem “um outro modo de ver e criar o mundo” (MATA, 2015, p. 19). Apesar dos momentos de angústia, medo, cansaço e da presença constante da morte, a infância sobrevive

como uma poética [...] como um lugar de onde poderá partir algo ainda impensado e as possibilidades de surpreender a linguagem que daí decorrerem, levando em consideração tanto a elaboração mais abstrata de um conceito de infância quanto a inscrição da criança como sujeito social, que se relaciona com outras crianças, com os adultos e com as instituições. (MATA, 2015, p. 19)

Notamos, assim, um compromisso ético na representação. Tadeu Sarmiento escreve sobre experiências difíceis que nunca vivenciou, a partir de um lugar que não é o seu. É um homem adulto recriando a dura realidade de crianças de outro continente. Dessa forma, a fabulação dessas vivências na obra exigiu um exercício de escrita responsável.

As notícias que temos contato pela mídia, muitas vezes, não tem qualquer comprometimento, possuem um viés sensacionalista, com enfoque na tragédia. Nesses contextos, a infância é invisibilizada, o cotidiano e o relato das crianças estão ausentes. O caráter lúdico de “O cometa é um sol que não deu certo” não poupa o jovem leitor das dificuldades vivenciadas pelos personagens, mas apresenta um modo de olhar que não nos chega por meio dos noticiários: a infância resiste à guerra.

4. Considerações finais

A partir das reflexões levantadas, conseguimos observar que apesar da atmosfera de luto e dor que circunda a paisagem, os autores, valendo-se do olhar infantil, apresentam narrativas que privilegiam a vida e as experiências individuais. Assim, Colasanti e Sarmiento oferecem aos leitores a perspectiva que não chega por meio dos noticiários da TV, além de dar voz aos que sempre foram silenciados pela história: as crianças.

Os livros, como vimos, escritos para públicos distintos, com gênero e foco narrativo também distintos, possuem muitos pontos de encontro. Ambos nascem da tentativa de contar o que não é mostrado em situações-limite. Em entrevista sobre o livro, Marina diz que em toda guerra existe o cotidiano das pessoas comuns que não é noticiado. E complementa: “Foi dessa ausência que eu quis falar. E o fiz lembrando minha infância, utilizando o olhar atento com que toda criança apreende o seu entorno” (COLASANTI, 2011). Tadeu também ressalta que a escrita de seu primeiro livro infantojuvenil surgiu como uma tentativa de entender o contexto que causou a morte do menino Alan Kurdi.

Observamos, dessa forma, um compromisso social e ético na apresentação dessas vivências, por meio de uma escrita que nos aproxima do universo das crianças em situação de guerra, dos seus costumes e da sua cultura. Os noticiários, por outro lado, nos mantêm no conforto do distanciamento, mostrando apenas o horror de uma maneira despersonalizada.

A fabulação da infância permanece apesar dessa realidade de horror. Em “O cometa é um sol que não deu certo”, Emanuel imagina o céu como um mar de ponta-cabeça e faz pipas para brincar com os outros meninos do campo. Em “Minha guerra alheia”, Marina e seu irmão Arduino, sem contato com outras crianças, inventam dois amigos imaginários e diversas aventuras. Há a presença do lirismo, do humor, da amizade. Ambos os livros terminam também com a esperança de um novo mundo: Marina a caminho do Brasil e Emanuel num abrigo na Grécia.

A escolha por essa poética da infância que sobrevive à guerra, além de um recurso literário, assume também um viés documental ao impedir o apagamento dessas histórias por meio da arte. É, portanto, uma escrita pela sobrevivência de si e do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLASANTI, Marina. Corte Radical. Entrevista com Marina Colasanti, autora de *Minha guerra alheia*. *Jornal Rascunho*, out. 2011. Disponível em: <https://rascunho.com.br/noticias/corte-radical/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. *Minha guerra alheia*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 26. p. 13-71, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Acesso em: 18 out. 2021.

HUNT, Peter. *Critica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MATA, A. L. N. Infância na literatura brasileira contemporânea: tema, conceito, poética. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 46, p. 13-20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10032>. Acesso em: 28 set. 2021.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MONTENEGRO, Carolina. *Amal: e a viagem mais importante da sua vida*. Ilustrado por Renato Moriconi. São Paulo: Caixote, 2019.

NUNES, Jose. *Entrevista com Tadeu Sarmiento*. 2018. Disponível em: <https://comoeuescrevo.com/tadeu-sarmiento/>. Acesso em: 15 set. 2021.

SARMENTO, Tadeu. *O cometa e um sol que não deu certo*. Ilustrações de Apo Fousek. São Paulo: SM, 2017.

Outra fonte:

A GUERRA. Vídeo de divulgação do livro *A guerra*. Texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria. Produção da Editora Pato Lógico, 2018. Disponível em: <https://www.pato-logico.com/editora/livros/guerra> Acesso em 15 ago. 2021.

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIREITOS HUMANOS:
O TEXTO NORMATIVO A LINGUAGEM MULTIDIMENSIONAL
E AS DIFICULDADES DE EFETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)

moyanarobles@hotmail.com

Alinne Arquette Leite Novais (UENF)

alinnearquette@gmail.com.br

Carlos José de Castro Costa (UNIG)

carlosjcastrocosta@gmail.com

Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)

ju.sampaio23@hotmail.com

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UNIG)

hildeboechat@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

A formação docente em direitos humanos é preocupação da contemporaneidade e ganhou destaque somente após a normatização dos direitos humanos – mediante a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que acabou servindo de inspiração e modelo para a criação de documentos que preconizam a consolidação e o comprometimento de um ensino voltado à capacitação do docente em direitos humanos. Tais documentos apontam uma linguagem multidimensional que prezam e defendem a formação do docente em direitos humanos, apresentando um texto normativo com enfoque na dignidade da pessoa humana. O problema deste artigo é: “Como efetivar a formação do docente em direitos humanos e de que forma esse docente capacitado pode utilizar-se da linguagem multidimensional desse direito para promover a inclusão social e ao mesmo tempo possibilitar a inserção do debate e da reflexão social acerca dos direitos fundamentais?”. O objetivo deste trabalho é analisar o texto normativo, observando a inter-relação entre a linguagem documental e sua efetivação na formação do docente. Vale-se de metodologia qualitativa e análise documental do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais Educacionais para Direitos Humanos, comparando e observando o discurso presente nos respectivos documentos, as possibilidades de efetivação e as dificuldades que afastam a concretização do que está garantido em normas. Utilizaram-se também artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*.

Palavras-chave:

Direitos humanos. Formação docente. Texto normativo.

ABSTRACT

The teacher's training in human rights is a concern of contemporaneity and gained prominence only after the standardization of human rights – through the

promulgation of the Universal Declaration of Human Rights, which ended up serving as inspiration and model for the creation of documents that advocate the consolidation and commitment of a teaching aimed at the training of teachers in human rights. These documents point to a multidimensional language that values and defends the formation of teachers in human rights, presenting a normative text focusing on the dignity of the human person. The problem of this article is: “How to effect the training of teachers in human rights and how can this trained teacher use the multidimensional language of this right to promote social inclusion and at the same time enable the insertion of debate and social reflection about fundamental rights?”. The objective of this work is to analyze the normative text, observing the interrelationship between documentary language and its effectiveness in teacher education. It is used by qualitative methodology and documental analysis of the National Plan for Education in Human Rights and the National Educational Guidelines for Human Rights, comparing and observing the discourse present in the respective documents, the possibilities of effectiveness and the difficulties that drive away the realization of what is guaranteed in norms. Scientific articles available in Google Scholar were also used.

Keywords:

Human rights. Normative text. Teacher training.

1. Introdução

Em dezembro de 1948 foi promulgado um documento que tinha por objeto estabelecer os direitos básicos imanentes a todo ser humano, independentemente de qualquer indicação social ou escolha pessoal, denominado de Declaração Universal dos Direitos Humanos, doravante DUDH, surgindo após um conflito global que perdurou por seis anos – a Segunda Guerra Mundial.

Após a grande devastação originada pela Segunda Guerra Mundial, líderes do mundo todo voltaram sua atenção a valores que foram grandemente atingidos e destruídos pela guerra, como liberdade, dignidade, respeito, integridade e preservação da vida. Surgiram, então, os direitos humanos e a preocupação em difundi-lo de forma mundial, para que nunca mais, uma luta pelo poder, uma luta econômica, estivesse acima dos valores humanos.

A DUDH é precursora da formação dos direitos humanos, e por consequência do combate às desigualdades, da inclusão social e da dignidade humana. Nesse contexto de interesse pela inclusão social, este artigo, propõe debate e reflexões acerca da necessidade de inserir na contemporaneidade a educação em direitos humanos na formação do docente, observando seus aspectos multidimensionais, visto que, é por intermédio da educação de qualidade, acessível e eficaz, que se forma o cida-

dão consciente e contribuidor de uma sociedade igualitária e justa no reconhecimento e efetivação dos direitos sociais.

Tal educação é construída com a participação de docentes capacitados e integrados aos conhecimentos em direitos humanos e seus vários aspectos. Somente com profissionais qualificados, atuantes e confiantes em sua missão de transmitir conhecimento que a educação finalmente difundirá a vertente dos direitos humanos, representado pela efetivação dos direitos básicos a todo ser humano, formando assim uma sociedade que respeite as diferenças e que viva a inclusão social de forma prática e real.

O problema deste artigo é: “Como efetivar a formação do docente em direitos humanos e de que forma esse docente capacitado pode utilizar-se da linguagem multidimensional desse direito para promover a inclusão social e ao mesmo tempo possibilitar a inserção do debate e da reflexão social acerca dos direitos fundamentais?”. O objetivo deste trabalho é analisar o texto normativo, observando a inter-relação entre a linguagem documental e sua efetivação na formação do docente.

Vale-se de metodologia qualitativa e análise documental do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais Educacionais para Direitos Humanos, comparando e observando o discurso presente nos respectivos documentos, as possibilidades de efetivação e as dificuldades que afastam a concretização do que está garantido em normas. Utilizaram-se também artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*.

2. A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as dificuldades de efetivá-lo na formação do docente

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, denominada PNEDH, teve sua primeira versão instituída em 2003, inspirado na DUDH, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e, em outros documentos formados a partir dessas normas, tendo como intuito consolidar a educação em direitos humanos como um método organizado, contínuo e multidimensional, capaz de contribuir na formação do educando, tornando-o capaz de promover, como cidadão, os direitos humanos, a inclusão social e, garantir valores legitimados como a dignidade humana e o bem-estar social.

O movimento global surgido na contemporaneidade para a educação em direitos humanos apresenta como implicação conceitual os se-

guintes aspectos: “educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, 2018, p. 11).

A educação está profundamente presente na construção conceitual do desenvolvimento humano e, desta forma, fica provado ser de grande importância introduzir a educação em direitos humanos desde o primeiro contato da criança na escola, para que a partir desse início, seja trabalhado o respeito ao próximo, o respeito às diferenças, e ver plantado a semente de uma cidadania que reconhece valores e justiça social.

Destarte, é fundamental que o PNEDH esteja efetivado na formação do docente, para que esse esteja apto em difundir os princípios de direitos humanos na formação do discente, colaborando para uma reestruturação social, capaz de transmitir valores solidários, cooperativos e equânimes. Entretanto, a contemporaneidade apresenta tempos difíceis e conturbados quando se trata a respeito das garantias dos direitos humanos e da inclusão social, tais dificuldades tornam ainda mais urgente e necessária a educação em direitos humanos, o que comprova a indispensabilidade dessa formação para o docente, sendo uma “tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, 2018, p. 8).

Muitas são as dificuldades de efetivação da formação do docente em direitos humanos, podendo enumerar como obstáculos a “exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 9).

O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reconhece que

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 9)

Se muitos são os desafios para efetivação dos direitos humanos na sociedade global, não seria diferente que tais dificuldades refletissem na

formação do docente. A falta de garantia na igualdade de oportunidades entre as escolas formadoras é uma triste realidade, provocando um distanciamento no exercício de participação e aprendizado entre escolas públicas e particulares.

O modo de produção capitalista tornou a educação um instrumento de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema de classes. E a sociedade de consumo trouxe consigo a ideia de concorrência, na qual os consumidores tornaram-se mercadorias. (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 240)

Deste modo, a instituição escolar formadora de novos profissionais da educação encontra adversidades ao implantar o ensino em direitos humanos, quer seja em momentos de reflexão, quer seja em sua atuação. O PNEDH apresenta múltiplos tópicos de orientação que devem ser trabalhados pelos docentes com seus alunos e com a comunidade. Entretanto, em relação à formação de professores em direitos humanos constata-se que

[...] ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. Somado a isso, a desvalorização docente parece senso comum. (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 245)

A criação do PNEDH aponta a importância dos direitos humanos permearem os cursos de formação docente tanto em sua fase inicial, quanto em sua capacitação contínua, fazendo com que a formação de professores caminhe de acordo com o princípio da interdisciplinaridade educacional e social, promovendo e contemplando conteúdos que respeitem “as especificidades, particularidades e conhecimentos prévios de cada um, para que, mais tarde, tais profissionais estejam preparados para lidar adequadamente como os direitos humanos em sala de aula” (MACIEL, 2016, p. 54).

Apesar das grandes dificuldades encontradas para a formação e capacitação do docente em direitos humanos, admite-se que os educadores “são os profissionais responsáveis pelas diversas relações entre a criança e o conhecimento, e entre a criança e seus pares. Assim, sem o(a) professor(a) não existe a educação escolarizada na perspectiva da promoção dos direitos humanos” (MACIEL, 2016, p. 54). Dessa forma, faz necessário que as adversidades que vêm impedindo a efetivação na formação do docente em direitos humanos sejam de uma vez por todas vencidas, cabendo à sociedade exigir do Poder Público que o que está garanti-

do no papel, em leis e planos de governo, seja definitivamente concretizado na prática, de forma factual e realizável.

3. As Diretrizes Nacionais Educacionais para Direitos Humanos e sua aplicabilidade no cotidiano do docente

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), compreendendo que a educação é mediadora fundamental ao acesso aos direitos humanos, bem como base estrutural para a mudança e formação social, elaborou as Diretrizes Nacionais Educacionais para Direitos Humanos, doravante DNEDH, atribuindo aos profissionais da educação comprometimento com a educação em direitos humanos, tornando-a sinônima ao próprio direito à educação. “Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.” (BRASIL, 2012, p. 2).

As DNEDH pretendem inserir a educação em direitos humanos na formação do docente, ao mesmo tempo que busca afastar a exclusão social historicamente construída no século passado e, ainda vivenciada no século XXI. A exclusão social e as contradições delas originadas “(...) também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos)” (BRASIL, 2012, p. 2). Deste modo, é competência do sistema de ensino, englobando todos seus agentes – gestores, professores e demais profissionais da educação – em diversos níveis, esforçar-se em modificar e transformar a história de exclusão e segregação existente no processo de formação educacional, seja ele na educação infantil, passando pelos níveis fundamentais, médio e até mesmo na formação universitária. “Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 2).

As DNEDH entendem que a educação em direitos humanos precisa ser ressignificada na formação do docente, ajudando-o na construção de metodologias e técnicas que integram os direitos humanos da contemporaneidade, visando sempre a promoção, proteção, defesa e aplicação de uma vida social justa, democrática e responsável.

Tratando da formação superior e a implementação da educação em direitos humanos, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), destaca:

[...] a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação. Sendo assim, as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, [...] toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior. (BRASIL, 2012, p. 15)

Após o exposto, faz-se necessário registrar que existe uma diferença abismal entre a existência de leis que promovam direitos e sua real efetivação na prática. “Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais” (BRASIL, 2012, p. 16).

Sendo assim, entre a homologação das DNEDH e sua aplicabilidade no cotidiano do docente existem inúmeros desafios que impossibilitam e dificultam a implantação da educação em direitos humanos efetivamente na formação docente. Podendo ser citado: a falta de conteúdo abrangendo os direitos humanos na formação dos profissionais da educação, tanto nos cursos de graduação, quanto na pós-graduação; a falta de valorização dos profissionais da educação que deveria ser garantida pelo Estado, mediante políticas educacionais que promovessem condições dignas de trabalho no exercício profissional; a falta de incentivo e fomento às pesquisas em educação em direitos humanos na formação docente; a falta de reconhecimento político das diversidades enfrentadas no ambiente educacional, decorrentes de situações de preconceitos e discriminações; a falta de representatividade das minorias que integram a comunidade escolar e acadêmica; a falta de materiais didáticos e paradidáticos voltados à diversidade cultural, socioambiental e conseqüentemente à dignidade humana; a falta de reconhecimento da importância da educação em direitos humanos e sua inter-relação com a mídia e as novas tecnologias de informação e comunicação e; a falta de efetivação nos diálogos interculturais e no combate às múltiplas opressões, deixando de colaborar para a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de formar cidadãos envolvidos com a democracia de fato, com a justiça e a inclusão. (Cf. DNEDH, 2012).

Destarte, muitos são os desafios que afastam a educação em direitos humanos da formação docente, entretanto, um dos que mais chamam à atenção relaciona-se à opressão sofrida pelas minorias, visto que:

Entre os grupos oprimidos, esperança e alegria são os sinais vitais de que a injustiça pode ser vencida, de que o sofrimento causado pela opressão pode ser evitado e de que o sofrimento que inevitavelmente resultará da luta contra a opressão é recompensador. (SANTOS, 2019)

A verdadeira transformação social deve partir da luta pela implementação da educação em direitos humanos, que tem como proposta a elaboração e disseminação da cultura dos direitos básicos e sua visão integradora e inclusiva à toda sociedade. A singularidade da educação em direitos humanos tem como característica o reconhecimento, a garantia e o fortalecimento de outros direitos fundamentais, conforme apresentado por Benevides, Amorim e Rego (2018):

Este direito é articulador de outros tantos, desde a concepção indivisível dos direitos, e como potencializador, espaço de fortalecimento da capacidade crítica, política e cidadã das pessoas, que, por meio também da educação, podem compartilhar os conhecimentos socialmente constituídos pela humanidade e edificar outros na busca por uma sociedade justa e emancipada. (BENEVIDES; AMORIM; REGO, 2018, p. 307).

4. O aspecto multidimensional dos direitos humanos e sua contribuição na construção de uma cultura de direitos humanos

A sociedade brasileira caminha a passos lentos diante das possibilidades proporcionadas pelos direitos humanos. Apresenta uma construção vagarosa e tímida. Como pode-se observar, tal lentidão não se dá por falta de normas que a garantam, mas por ainda não ter difundido na sociedade os princípios basilares dos direitos humanos. A sociedade brasileira é desigual, desinformada e possui poucas políticas públicas educacionais que de fato efetivem e promovam à educação em direitos humanos. A dignidade da pessoa humana está prevista no artigo inaugural da Carta Magna, entretanto, existe um abismo entre o que está escrito e o que é aplicável. Contradições que deixam marcas profundas e dolorosas na formação social, no exercício da cidadania e na cultura nacional.

Deste modo, torna-se imprescindível que a educação em direitos humanos e seu aspecto multidimensional faça parte e colabore na formação do indivíduo, de seus direitos e responsabilidades sociais, sendo destinado à formação de crianças, jovens e adultos, objetivando a criação de uma nova visão comunitária, que valoriza o respeito mútuo e as diferenças pessoais e culturais. “É necessário, portanto, analisar de que maneira

a Educação em Direitos Humanos vem sendo ofertada nos currículos de formação inicial de professores” (VERAS *et al.*, 2020, p. 10).

Historicamente, as universidades brasileiras são influenciadas pelos modelos europeus, apresentando, portanto, uma formação elitista e colonial, tanto em sua estrutura quanto em seu conhecimento difundido, deixando de contribuir para a transformação comunitária, promovendo então, desigualdades sociais e culturais (Cf. VERAS *et al.*, 2020).

Os aspectos multidimensionais da educação em direitos humanos trazem como modelo uma educação libertadora, que dá poder ao educando para realizar a transformação social que a contemporaneidade necessita, construindo assim valores solidificados no íntimo dos direitos humanos. A legitimidade alcançada pela educação em direitos humanos tem como ferramenta uma educação crítica, que enxerga e questiona as desigualdades socioeconômicas, defendendo as minorias e apoiando a inclusão social (Cf. VERAS *et al.*, 2020).

Deste modo, ao tratar da importância da educação em direitos humanos para a formação do docente, aponta-se:

[...] que a introdução de um componente curricular que esteja centrado no tema Direitos Humanos deve ser uma proposta de viés educativo e plural, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam, concomitantemente, intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar. [...] os direitos humanos são basilares para o exercício da profissão docente, que deve ser centrada na ética e responsabilidade social. É, portanto, imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam atuantes no processo de implementação da Educação em Direitos Humanos e que os atores envolvidos compreendam que é dever das IES, enquanto parte de sua função social, promover essa formação que se consolidará em uma Educação em Direitos Humanos. (VERAS *et al.*, 2020, p. 18)

O PNEDH conceitua a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional, relacionando as seguintes dimensões:

[...] apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que ge-

rem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2018, p. 11)

Com base nos aspectos multidimensionais apresentados a educação torna-se um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabendo, portanto, “priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 12).

Sendo assim, comprova-se que o aspecto multidimensional dos direitos humanos, contribui diretamente na construção de uma cultura que valoriza e reconhece as diferenças sociais, desenvolve valores de inclusão e, promove a justiça social. A educação é a base necessária para o acesso ao direito básico e à dignidade da pessoa humana. Normas não faltam, o que falta é retirar as vendas da justiça e efetivar o direito que percebe o ser humano em sua diversidade e vulnerabilidade.

5. Conclusão

A definição dos critérios da pesquisa surgiu com o intuito de entender e significar a relevância da educação em direitos humanos na formação do docente, visto que, desde o século passado trata-se da importância social dos direitos humanos e, a contemporaneidade, apesar de grandes avanços tecnológicos que acabaram por promover uma globalização de encontros culturais com rapidez e eficácia, ainda não conseguiu consubstanciar direitos humanos e formação social que preze e respeite a diversidade humana.

Sendo a área educacional classificada como agente transformador da sociedade e formadora de cidadãos, manifestou-se o interesse em identificar e conhecer ordenamentos e princípios que normatizam a educação em direitos humanos na formação do docente, buscando um comparativo que elucidasse as possibilidades apresentadas e as dificuldades apresentadas na efetivação de um direito garantido.

Sendo a educação uma das maiores responsáveis pela formação humana e, conseqüentemente, formadora dos conceitos sociais, o presente artigo, aborda de modo comparativo e analítico a importância da edu-

cação em direitos humanos na formação do docente, restando comprovação que educadores capacitados e ativos contribuem para a construção coletiva de uma sociedade igualitária e digna, que zela por direitos e deveres, agindo com responsabilidade, beneficência e empatia com o próximo. Adjetivos que caracterizam os direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas de; REGO, Ernny Coelho. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Revista Contexto e Educação*. v. 33, n. 104, p. 291-322, Ijuí-RN: Unijuí, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6985>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2018, 3. reimpr. simplificada. 49p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cedes*, v. 30, n. 81, p. 233-49, Campinas, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). *RIDH*, v. 4, n. 2, p. 43-57, Bauru, jul./dez. 2016. Disponível em: 177 (Unesp.br). Acesso em 11 de outubro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2019. (Edição do Kindle)

VERAS, Renata *et al.* Imbricações entre a Formação Docente e a Educação em Direitos Humanos: Narrativas estudantis sobre suas percepções acerca dos currículos das licenciaturas. *Revista Internacional de Marke-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ting, Comunicação e Novas Mídias, n. 7, ed. especial QRMCNM, abril 2020. Disponível em: <http://u3isjournal.isvouga.pt/index.php/ijmcmn/issue/view/36>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

A IMPORTÂNCIA IDENTITÁRIA E CULTURAL DA ANTROPONÍMIA NO FILME “A VIAGEM DE CHIHIRO”

Andreza Fernandes de Moraes (UERJ)

andrezamoraes266@gmail.com

Isabel Arco Verde Santos (UERJ)

verdesantos@uol.com.br

RESUMO

A onomástica é a ciência que estuda os nomes, sejam eles de qualquer origem, desde os nomes de lugares aos nomes próprios. Inserida na Lexicografia, ela possui caráter multi- ou interdisciplinar, dependendo das pesquisas. De acordo com o objeto de estudo, ela é dividida em dois tipos: os topônimos, que são os estudos de nomeação de lugares e os antropônimos, com foco na nomeação de pessoas. O objetivo deste trabalho é analisar, de forma qualitativa, a antroponímia em seu uso social, a partir do universo presente no filme “A viagem de Chihiro”, longa-metragem japonês, lançado em 2001, produzido pelo Studio Ghibli e por Toshio Suzuki, com direção e roteiro de Hayao Miyazaki, vencedor do Oscar de 2003, como melhor filme de animação e que este ano completa vinte anos de lançamento. O filme conta a história de uma garota, Chihiro, que está em processo de mudança para uma nova cidade com seus pais. A possibilidade de tomar um atalho desencadeia uma série de aventuras que discute problemas existenciais. Mas é na personagem Yubaba que as questões de identidade ganham destaque, já que ela é responsável por mudar os nomes das pessoas e, consequentemente, passa a dominá-las. O ponto central de nossa pesquisa é entender como o nome, a questão da identitária, é tratada no filme. A necessidade de troca de nomes, o papel de quem nomeia, a identificação com os momentos de vida. O nome pode ser um elemento revelador que vale a pena ser investigado.

Palavras-chave:

Antroponímia. Chihiro. Sociedade.

ABSTRACT

Onomastics is the science that studies names, whatever their origin, from place names to proper names. Inserted in Lexicography, it has a multi- or interdisciplinary character, depending on the research. According to the object of study, it is divided into two types: toponyms, which are studies of the naming of places, and anthroponyms, focused on the naming of people. The objective of this work is to analyze, in a qualitative way, the anthroponymy in its social use, based on the universe present in the movie “Chihiro’s Journey”, a Japanese feature film, released in 2001, produced by Studio Ghibli and Toshio Suzuki, directed and written by Hayao Miyazaki, winner of the 2003 Oscar as best animated film and that this year completes twenty years of release. The film tells the story of a girl, Chihiro, who is in the process of moving to a new city with her parents. The possibility of taking a shortcut triggers a series of adventures that discusses existential problems. But it is in the character Yubaba that identity issues are highlighted, since she is responsible for changing people’s names and, consequently, comes to dominate them. The central point of our research is to understand how the name, the question of identity, is dealt with in the film. The need to change

names, the role of the one who names, the identification with moments of life. The name can be a revealing element that is worth investigating.

Keywords:
Anthroponyms. Chihiro. Society.

O filme “A viagem de Chihiro” é uma obra produzida pelo *Studio Ghibli*, um estúdio de animação japonesa com sede em Tóquio, Japão, fundado em junho de 1985 por Isao Takahata, Hayao Miyazaki, Toshio Suzuki e Yasuyoshi Tokuma. O estúdio carrega nomes de enorme sucesso tanto no Japão quanto no ocidente tais como “Meu amigo Tororo” (1988), “Princesa Mononoke” (1997) e “A viagem de Chihiro” (2001), todos estes dirigidos por Hayao Miyazaki.

O diretor e roteirista Hayao Miyazaki nasceu em janeiro de 1941 na cidade de Akebono-cho, Tóquio. Seu pai era responsável pela fabricação de lemes dos caças de combate japoneses na Segunda Guerra Mundial. A sua vida, então, se escreve no contexto histórico da Guerra Mundial, pois o Japão fazia parte do bloco do Eixo que era composto pela Alemanha e Itália. No final do ano 1941, ano de seu nascimento, o Japão atacou Pearl Harbor, a principal base naval dos EUA no pacífico. A partir disso, a vida de Miyazaki e sua família foi caracterizada por grandes peregrinações por conta dos bombardeios que atingiam as áreas em que eles moravam. Tais acontecimentos marcaram sua vida, tanto que em 2003, ele não compareceu ao Oscar para receber o prêmio de melhor animação para “A viagem de Chihiro”, em protesto pelo bombardeio dos EUA ao Iraque.

Em 1985 aos 44 anos, Miyazaki se tornou cofundador do *Studio Ghibli*. A primeira animação produzida no estúdio foi “Castelo no céu”, em 1986, que misturava elementos da arquitetura grega e mineração.

“A viagem de Chihiro” completa neste ano de 2021 exatos 20 anos de lançamento e foi o filme que confirmou o nome de Miyazaki e o *Studio Ghibli* tanto no mercado japonês quanto no ocidental. A obra ganhou o prêmio da academia japonesa como filme do ano; em 2002, conquistou Urso de Ouro no festival de Berlim, além, claro, do Oscar de melhor animação, concorrendo na categoria com outros grandes sucessos como “A Era do Gelo”, “Lilo & Stitch”, “Spitirit, o Corcel Indomável” e “Planeta do tesouro”. Mas ganhou muitos outros prêmios.

Alguns detalhes tornam a produção peculiar. Miyazaki dispôs recursos computadorizados para a elaboração de sua animação e seus

desenhos foram feitos à mão. Em uma entrevista que Miyazaki concedeu em 2002 para o crítico de cinema Roger Ebert, o roteirista fala dos aspectos de produção que ele utiliza em seus filmes:

Miyazaki, who is suspicious of computers, personally draws thousands of frames by hand. “We take [handmade] cell animation and digitize it in order to enrich the visual look, but everything starts with the human hand drawing. And the color standard is dictated by the background. We don’t make up a color on the computer. Without creating those rigid standards we’ll just be caught up in the whirlpool of computerization.”⁹

Embora o termo *anime* designe qualquer animação, ele tem sido usado no mundo ocidental caracteristicamente para nomear as animações japonesas que se apresentam um tanto diferentes das animações ocidentais. Enquanto estas mostram de forma bem definida a ideia do bem e do mal através de seus personagens, o *anime* apresenta uma ambiguidade moral. Outra característica marcante dos *animes* é o uso do silêncio sem o recurso musical tantas vezes usado nas animações ocidentais. Mas outros elementos definem a animação japonesa, quer nos traços físicos dos personagens, quer no que diz respeito às suas características psicológicas, sempre intensas.

“A viagem de Chihiro” é uma animação classificada como aventura e fantasia e é entendido, dentro da categorização mercadológica japonesa como um *Shoujo* (ou *Shojo*), como *Kare Kano*, *Love Hina*, *Angel Sanctuary*, *Sailor Moone Sakura Card Captors*, segundo explicam Brito e Gushiken (2011):

Shoujo (ou shojo): gênero direcionado a meninas jovens e adolescentes. O enredo dessas produções frisam o romance, o drama, a beleza e o desenvolvimento dos sentimentos dos personagens, envolto, muitas vezes, por um clima onírico ou mágico. Um subgênero bastante conhecido do shoujo é o mahoushoujo, ou garotas mágicas, que ganham super poderes e passam a proteger a Terra. O personagem central no shoujo é a garota, e a trama se desenvolve em torno dos seus sentimentos, seu amor, suas amizades e o seu amadurecimento. Alguns shoujo também abordam, coadjuvadamente, temas como o incesto, a subjugação ou o homossexualismo, mas permanecendo na esfera do romântico. (BRITO; GUSHIKEN, 2011)

De fato, Miyazaki teve a ideia do filme ao perceber que até então não tinha se dedicado a construir uma personagem heroica feminina para as garotas na faixa dos 10 anos, uma heroína na qual as crianças pudes-

⁹ Disponível em: <https://www.rogerebert.com/interviews/hayao-miyazaki-interview>.

sem se inspirar. Decidiu que iria fundamentar sua protagonista na filha de um dos seus amigos, o produtor Seiji Okuda¹⁰.

O filme nos transporta para um universo mágico em que vamos acompanhar a jornada de Chihiro Ogino, uma menina de 10 anos que está se mudando com seus pais para uma nova cidade. Como todo processo de mudança física, esta cena primeira mostra a ansiedade e frustração da pequena personagem que reluta a viver este momento novo de sua vida.

No caminho, seu pai decide pegar um atalho e eles acabam chegando em um túnel que leva para uma cidade aparentemente abandonada. Seus pais são enfeitiçados, de forma que se tornam incapazes de dar conta de suas ações. À medida que vai anoitecendo, criaturas místicas e espíritos vão aparecendo em todo o lugar e Chihiro se vê presa naquele mundo mágico. Agora a protagonista precisa encontrar um meio de ajudar seus pais e voltarem todos para o mundo real.

Ironicamente, para tentar voltar para casa com seus pais, Chihiro precisará criar elos com este lugar mágico, através de relações empregatícias, já que humanos são hostilizados neste mundo, sendo necessário que sejam úteis. O único ser que pode empregá-la é a feiticeira que domina o lugar, a bruxa Yubaba. A jovem, então, lhe suplica a oportunidade de emprego, sendo acolhida pela feiticeira que lhe faz assinar um contrato de trabalho.

Após assinar o contrato de trabalho, a feiticeira *Yubaba* apossa-se do nome da pequena Chihiro e lhe confere outra identidade com um nome menor, passando a chamar-se Sen.

Os dois nomes, Chihiro e Sen, são próximos. Tanto a primeira sílaba do nome da menina, quanto o segundo nome dado pela feiticeira têm o mesmo significado: mil. Mas, apesar desta aparente semelhança, a mudança evidencia a transformação que se processa na personagem e o perigo que se prenuncia ao assumir esta segunda identidade.

A nova identidade é necessária para mostrar a diferença, daquilo que ela era para aquilo que ela não é mais. Claramente, esta mudança é uma afirmação de poder da feiticeira. A assinatura do contrato é um ponto chave na leitura da obra. A personagem menina não tem outra saída, senão submeter-se a essa relação. É uma questão de sobrevivência e sua única esperança de libertação. Yubaba detém o poder naquele mundo fantástico e a ela cabe definir as representações.

¹⁰ Disponível em: <https://studioghibli.com.br/diretores-studioghibli/hayao-miyazaki/>.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA, p. 91)

Este conflito já era apresentado no título original da animação, que pode ser traduzido como “O desaparecimento de Sen e Chihiro” (“Sento Chihiro no Kamikakushi”). Visivelmente se percebe que o nome diminui, como se transformasse em um apelido. De Chihiro passa a Chi, no caso, Sen. Essa diminuição do nome sugere um desaparecimento de Chihiro em favor de Sen.

Não estranhamente este desaparecimento ou tentativa de anulação do indivíduo ou de sua diminuição se faz a partir da assinatura do contrato de trabalho. Uma crítica clara ao capitalismo e suas relações de trabalho que têm o potencial de transformar o indivíduo – e diminuí-lo. Como se vê na animação, o contrato de trabalho não passa de um engodo, já que a real intenção é apoderar-se do indivíduo, que é obrigado a esquecer sua identidade original e assumir outra. Não há, de fato, uma relação de trabalho, mas uma dominação que visa controlar o indivíduo e escravizá-lo.

Para Chihiro, e para qualquer outro que tenha chegado àquele mundo, não há opção. E esta é a fala do personagem Haku, um jovem que se torna amigo de Chihiro e que lhe ajuda neste mundo novo. Assim ele diz: “Você não tem escolha se quiser sobreviver aqui.” E lhe orienta a procurar o funcionário da caldeira e lhe pedir trabalho e, se ele recusasse, ela deveria insistir, pois se ela não trabalhar, Yubaba a transformaria em animal.

A questão é que a aceitação deste contrato de trabalho lhe custaria a própria identidade. De Chihiro a Sen. De Sen a nada. Se o contrato de trabalho lhe diminui o nome e, de certa forma, coopera para seu desaparecimento – o desaparecimento de Chihiro –, se ela não aceitar a mudança do nome, não lhe restará mais nada e seu desaparecimento será total.

Mudanças de nome, tanto da literatura como no cinema, evidenciam fases do personagem, marcando posturas diferenciadas e momentos de vida também diferentes. No caso de Chihiro, a mudança do nome também acompanhará uma mudança em seu personagem. Seu nome di-

minui, mas, ao contrário, a personagem cresce, apresentando-se mais segura e determinada.

A mudança de identidade também promove outras mudanças na personagem. Ela precisa mudar suas roupas e vestir um uniforme que lhe tornaria efetivamente um empregado/escravo, como outros empregados de mesma categoria. Seu amigo *Haku*, novamente, lhe acode exortando-lhe a não se esquecer de quem era ela, como fica claro no diálogo:

- Pegue isto e esconda. – disse Haku ao entregar as roupas de Chihiro.
 - Ah, eu achei que eu tinha perdido. – disse Chihiro.
 - Precisa pra chegar em casa. – responde Haku.
- Chihiro ao mexer nas roupas encontra um cartão
- Isto aqui é um cartão de despedida. Chihiro. Chihiro! Ah! É o meu nome.
 - Yubaba domina os outros roubando seus nomes. Aqui você é Sen, mas mantenha seu nome em segredo.
 - Ela quase roubou meu nome. Quase que eu viro Sen. – diz Chihiro.
 - Se ela roubar o seu nome nunca mais vai achar o caminho de casa. Incrível, eu não lembro mais do meu nome. – Informa Haku.
 - Do seu nome verdadeiro?
 - Isso é estranho, porque eu lembrei do seu, Chihiro.

Chihiro entende, então, a necessidade de manter esta dupla identidade. Seu nome original precisa manter-se em segredo e não pode ser esquecido, porque ela precisa e quer salvar seus pais e voltar para casa. Mas existe também a identidade que precisa assumir neste novo mundo, em especial na casa de banho, onde agora trabalha.

Esta conversa entre os dois personagens evidencia que outros personagens da história também vivenciaram situações semelhantes de mudança de nome. Haku, o jovem amigo de Chihiro, ao exortá-la a não esquecer seu nome de nascimento afirma ter esquecido seu nome e, por isso, não seria capaz de sair daquele lugar.

O contrato de trabalho e a mudança de nome são apenas uma etapa nesta nova fase da pequena heroína. Ela ainda causa estranheza por onde passa, porque segundo os personagens da história, ela “cheira mal” e ainda tem forte cheiro de humana. Este odor, no entanto, seria eliminado à medida que ela convivesse e participasse deste mundo mágico.

A importância que os nomes têm na animação de Miyazaki são comparáveis a situações histórias de diversos povos. Palma e Truzzi (2018) apresentam fenômeno semelhante ao narrar o período brasileiro da escravidão:

A imposição e a apropriação de nomes foram, aliás, questões presentes no processo de escravização desde a captura em solo africano. Os africanos que migraram forçados para a América não foram apenas coisificados e transformados em mercadorias, mas também estavam sujeitos ao poder e à lógica da burocracia montada em torno do seu comércio. O império português, durante a ocupação de parte do território africano, montou uma enorme estrutura burocrática para organizar os seus negócios, com a criação de registros documentais capazes de identificar e controlar o fluxo de cativos para a colônia americana. Infelizmente, poucos deles relatam algo acerca das denominações utilizadas pelos cativos antes da sua captura. Durante o aprisionamento, a comercialização e a travessia do Atlântico ocorre um processo de negação e apagamento do antigo nome. Havia uma carta régia que dizia que todos os escravos capturados, antes de serem embarcados, deveriam ser catequizados e batizados ainda em solo africano, haja vista que a conversão para o cristianismo era um dos pilares da legitimação da escravidão nas monarquias ibéricas. O batismo era oficializado, primeiramente, por meio da atribuição de um bilhete, o qual logo foi substituído pela marca de uma cruz, feita com ferro quente, na pele do escravizado. Nesse batismo, os escravos somente recebiam essa marca, sem nenhuma imposição de nome. Somente na chegada ao Brasil, após ser batizado novamente por um padre, o cativo recebia um nome cristão. (PALMA; TRUZZI (2018)

Como se vê, a mudança do nome era uma estratégia importante que visava consolidar o domínio português, sobre os africanos escravizados, fazendo desaparecer as suas origens. Um processo semelhante ao vivido pela personagem principal de nossa história.

Mas é preciso salientar que não bastaria a simples mudança de nome. O documento assinado é importante para autenticar esta nova identidade. Sendo assim, para não sucumbir ao desaparecimento e à perda de sua identidade original, seria preciso que este documento também fosse anulado.

Mesmo promovendo diversas mudanças neste mundo mágico, conquistando personagens os mais temíveis a seu favor, a jornada desta heroína só se concluirá com a restauração de seu primeiro estado, que seria antes de assinar o contrato, retornando a sua primeira identidade.

Então, é preciso voltar a ser Chihiro. Mas para alcançar sua liberdade – e de seus pais – ela ainda precisará se submeter a uma prova que a feiticeira lhe impõe. Esta será a única forma de anular o contrato assinado e acordado.

A prova imposta, no entanto, é traiçoeira e não parece sinalizar qualquer dica que possa apontar à pequena heroína a resposta correta a oferecer. Neste momento, o que permitirá que Chihiro acerte e possa re-

tomar sua primeira identidade e ter sua vida de volta é o estigma de heroína. Na vida real, nem sempre os personagens alcançam esta sorte.

No instante que ela alcança o êxito na prova, imediatamente o contrato se desfaz e se dissolve na mão da feiticeira. Já não há mais amarras e a liberdade de Chihiro é festejada por todos, inclusive pela própria Yubaba, a feiticeira. Como efeito do ato que coroa a personagem como a heroína da história, a esperança também renasce em outros personagens prenunciando também novos tempos.

Neste momento também se percebe que a história não trata somente da possibilidade do desaparecimento da identidade da personagem, como sugerido pelo título em seu original. O nome da personagem principal agrupa dois vocábulos. Chihiro significa mil (*chi*) e buscar (*hi-ro*), o que nos reporta às cenas iniciais da animação e a expectativa que a personagem principal vive com a mudança. Este deslocamento, com certeza, obrigará Chihiro a buscar por si mesma e não se deixar desaparecer neste movimento.

Ela consegue retornar, enfim, ao mundo real com seus pais, sem que eles se deem conta de tudo que foi vivido. O tempo para eles continua como se a vivência no mundo mágico não tivesse existido. Mas para a pequena Chihiro Ogino, o tempo não parou e ela conseguiu entender que é possível superar a mudança sem se perder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Quise Gonçalves; GUSHIKEN, Yuji. *Animê: o mercado de animações japonesas*. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/regi-onais/centrooeste2011/resumos/R27-0378-1.pdf>. Visualizado em: 21/08/2021.

PALMA, Rogério da; TRUZZI, Oswaldo. Renomear para recomeçar: lógicas Onomásticas no Pós-abolição. *Dados*, vol. 61, núm. 2, 2018. Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/218/21858215002/movil/>, visualizado em 21/08/2021.

SLVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hill, Kathryn Woodward. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

Outra fonte:

A viagem de Chihiro. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Toshio Suzuki. Intérpretes: Rumi Hiragi, Miyu Irino, Mari Natsuki e outros. Roteiro: Hayao Miyazaki. Música: Joe Hisaishi. Tokio: Studio Ghibli, c2001. 1 DVD (124 MIN), Color. Produzido por Studio Ghibli.

**A LIBRAS ENTROU NA RODA:
A VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL
DOS SINAIS CACURIÁ E TAMBOR DE CRIOLA**

Ana Júlia de Sousa Gomes (UFMA)
gomes22julia@gmail.com

Ana Beatriz Rangel Urbano (UFMA)
beatrizrangelurbano@gmail.com

Aryama Catheyrin Fonseca Ferreira (UFMA)
aryamacatarina@gmail.com

Zuleica de Sousa Barros (UFMA)
zuleicabarros23@gmail.com

RESUMO

O Maranhão é um estado possuidor de uma vasta e rica cultura, dispondo de culinária, danças e ritmos musicais ímpares. Essa vasta diversidade cultural é um campo produtivo para os estudos sociolinguísticos, considerando-se que é na/pela língua que a sociedade expressa as suas crenças e tradições. Assim, entende-se que a língua é um instrumento da coletividade, utilizada por inúmeros indivíduos que compartilham contextos econômicos, sociais e geográficos variados. Por isso, em razão dos condicionadores linguísticos e extralinguísticos, a variação linguística é um fenômeno inerente às línguas naturais, podendo ser percebida em diferentes aspectos, dentre eles, a variação semântico-lexical. Considerando esse contexto, este trabalho, de orientação variacionista, objetiva analisar a variação semântico-lexical na Língua Brasileira de Sinais – Libras – dos sinais designativos utilizados para *Cacuriá* e *Tambor de crioula*. Esta pesquisa está fundamentada no arcabouço teórico de Saussure (2012), Labov (2008), Bagno (2007), Coelho *et al.* (2018) e outros. Como parte da metodologia, utilizou-se a aplicação de questionários para a composição do *corpus*, seguido da análise qualitativa e quantitativa. Para a coleta dos dados realizou-se uma pesquisa de campo com 8 sinalizantes surdos, sendo 4 mulheres e 4 homens, todos residentes da capital de São Luís – MA, maiores de dezoito anos. Por meio da análise dos resultados obtidos nessa pesquisa foi possível constatar a existência da variação dos sinais utilizados para os termos em tela, corroborando, assim, com os pressupostos sociolinguísticos variacionistas e, também, para o reconhecimento do estatuto linguístico da Libras.

Palavras-chave:

Danças. Libras. Variação semântico-lexical.

ABSTRACT

Maranhão is a state with a vast and rich culture, offering unique cuisine, dances and musical rhythms. This vast cultural diversity is a productive field for sociolinguistic studies, considering that it is in/through language that society expresses its beliefs and traditions. Thus, it is understood that language is a collective instrument, used by countless individuals who share varied economic, social and geographic contexts. Therefore, due to linguistic and extralinguistic conditioners, linguistic variation is a

phenomenon inherent to natural languages, which can be perceived in different aspects, including lexical-semantic variation. Considering this context, this work, with a variationist orientation, aims to analyze the semantic-lexical variation in the Brazilian Sign Language – Libras – of the designative signs used for *Cacuriá* and *Tambor de crioula*. This research is based on the theoretical framework of Saussure (2012), Labov (2008), Bagno (2007), Coelho *et al.* (2018) and others. As part of the methodology, questionnaires were used to compose the corpus, followed by qualitative and quantitative analysis. For data collection, a field research was carried out with 8 deafsigners, 4 women and 4 men, all residents of the capital of São Luís-MA, over eighteen years old. Through the analysis of the results obtained in this research, it was possible to verify the existence of variation in the signs used for the terms in question, thus corroborating with the variationist sociolinguistic assumptions and also for the recognition of the linguistic status of Libras.

Keywords:

Dances. Libras. Lexical-semanticvariation.

1. Introdução

A cultura é um dos movimentos que impulsionam a sociedade, trata-se de uma rede de compartilhamento de símbolos que constroem a identidade de um grupo ou sociedade. Compreende-se que a evolução da humanidade partiu da necessidade de padrões, nessa perspectiva a cultura trata-se de conjunto de tradições e conhecimentos que norteiam o padrão de vida de um determinado grupo social. O ser humano é um ser social que necessita destes mecanismos culturais, para a construção de uma identidade e a língua é um dos elementos que englobam este campo, assim como a cultura as línguas estão em constante evolução.

Mediante isto, os estudos da Sociolinguística buscam compreender como essas modificações sociais irão influenciar uma língua, comprovando assim o fenômeno da variação, a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos. Portanto, as mudanças sociais, comportamentais e culturais influenciam no desenvolver de uma língua, partindo do fato que as modificações trazidas por uma geração passam para a outra, sendo assim, a língua perde ou incorpora novos elementos, constatando assim sua evolução. Desse modo, a presente pesquisa propõe analisar a variação lexical na Língua Brasileira de Sinais no campo semântico das danças, especificamente as danças típicas do estado do Maranhão, compreendendo a Libras enquanto língua, logo, também está sujeita às modificações.

O presente trabalho delimita-se a análise dos seguintes itens lexicais: *Cacuriá* e *Tambor de Crioula*, comprovando suas variações quanto ao uso social. Partindo do levantamento de dados considerando: a faixa etária, localidade, sexo, idade, contato com a língua de sinais e o envol-

vimento como o movimento cultural típico da região do Maranhão, considerou-se também a observação da língua nos diferentes contextos e situações concretas.

Observa-se que o sujeito surdo está imerso a sociedade e consequentemente a cultura de seu povo, diante disso, ressalta-se a importância de compreender como a língua de sinais se modifica para atender a essas demandas de seus falantes. As pesquisas na área da Sociolinguística corroboram para a evolução da Língua Brasileira de Sinais, pois trata-se de uma língua ainda pouco explorada e necessita de um olhar atento a suas construções.

2. Dança e cultura

A cultura é um campo vasto, que corrobora para a formação do sujeito, sendo este integrante do meio social. Está presente em nosso cotidiano, a partir da fala, do comportamento, e até mesmo da vestimenta, entretanto, uma forma muito popular de se marcar a cultura de um povo é através das manifestações artísticas que compõem a identidade de um determinado grupo, e uma delas é a dança. Trata-se de um movimento artísticos que está presente em toda a história, a dança acompanha nosso cotidiano em diferentes épocas e com diferentes sentidos.

Inacyra Falcão dos Santos, em seu trabalho denominado *Dança e Pluralidade Cultural: corpo e ancestralidade* define dança como:

Propõe-se a dança como linguagem do sensível, que possibilita uma vivência rica em conteúdos que norteiam o processo criativo, compreendendo a tradição e as memórias de uma herança cultural. Esses elementos dialogam com as diversidades, que influenciam a cultura brasileira com um todo. O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidade, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. Estes sentidos definem a forma do homem ser, pensar e movimentar-se. (SANTOS, 2009, p. 33)

O Maranhão é um estado rico em manifestações folclóricas, em especial, as atrações do período das festividades juninas. O mês de junho costuma ser movimentado e repleto atrações artísticas que envolvem teatro, música e dança.

O Maranhão é um estado de ritmos forjados na confluência de três raças, o branco europeu, o negro africano e o índio nativo. Da comunhão dessas vivências nascem manifestações culturais ricas e diversificadas em cores, ritmos e danças. (GUIA DO MARANHÃO, 2012-2014, p. 39)

Dentre as várias manifestações artísticas que permeiam o estado, como exemplo, temos o *Cacuriá* e o *Tambor de Crioula* popularmente conhecidos como “brincadeiras” pelos maranhenses, são manifestações que nasceram dentro do estado e são patrimônio cultural. Estas atrações envolvem música e dança, ambas possuem algumas semelhanças, como dança circular e percussão de tambores. Em ambos os grupos temos os brincantes, tocadores e cantores. São marcadas por um sistema repetitivo de ritmo e coreografia que facilita a interação musical e social dos brincantes.

De acordo com Zulmira Nóbrega em sua tese de doutorado denominada: *A festa do maior São João do Mundo: dimensões culturais da festa junina na Capital de Campina Grande*:

Cada evento festivo merece um olhar específico para suas respectivas linguagens que procure desvendar seus códigos e signos multifacetados, fragmentados, e difusos, dispares e complementos. Especialmente por se manifestarem no superdimensionado campo da cultura. (NÓBREGA, 2010, p. 17)

Mediante a autora, conhecer os artefatos culturais de um povo contribui para compreender qual a identidade deste povo, o estado do Maranhão possui uma rica cultura que cativa a maioria de seus habitantes e também turistas. Entre os milhares de habitantes desse estado encontram os indivíduos surdos, vários desses indivíduos estão imersos nesse folclore local, como parte de uma sociedade heterogênea.

Sendo a dança um artefato cultural muito evidente no cotidiano dos maranhenses, é imprescindível que os indivíduos surdos desta região conheçam e se apropriem da cultura de seu local de origem. Ou seja, conhecer e averiguar como a comunidade surda compreende tais artefatos (*Cacuriá* e *Tambor de Crioula*), e principalmente entender como a variação linguística é ascendente em um mesmo grupo social, é de grande valia para os estudos sociolinguísticos.

3. *Língua e sociedade*

De acordo com Etto e Carlos (2017) para a Sociolinguística e seus estudos, não há somente um código linguístico que defina o falar de todos, pois a língua reflete diretamente nas variedades existentes. Portanto, as pesquisas existentes em seu entorno são relevantes e contribuem tanto para observamos transformações das variantes, bem como quebrar paradigmas, como o preconceito linguístico.

Desta forma, é perceptível que língua e sociedade são sistemas indissociáveis, para Cunha e Cintra (2016) a sociolinguística nos apresenta de modo mais abrangente que essas inter-relações são complexas, sendo subdivididas em sistemas que são classificados como diassistemas, sendo eles: variações diatópicas, referentes aos falares locais, intercontinentais e regionais; variações diastráticas, que diz respeito ao nível culto, popular e língua padrão e por fim, as variações diafásicas, que foca em língua escrita, literária, linguagem dos homens, linguagem das mulheres etc.

Ainda na visão de Cunha e Cintra (2016) com a concepção da língua como um diassistema, podemos ir ainda além nos estudos sociolinguístico, pois também contamos com fatores geográficos, históricos, sociais e psicológicos estes ocorrendo em todos os níveis: morfológico, sintático, fonético e fonológico que atuam nesta complexidade já citada, fazendo com que tenhamos compreensão de que a variação é inerente ao sistema de língua, e a partir desta indissolubilidade, conclui-se que toda variedade linguística é estruturada e o processo irá corresponder às necessidades dos seus usuários.

Contribuindo com mais ênfase para com todos os âmbitos sociolinguísticos, é imprescindível tratar das colaborações de William Labov, que com sua metodologia, reforçou a relação de fatores sociais e língua, correlacionando-os em suas pesquisas com etnias, sexo, idade e ocupações. É importante salientar que sua pesquisa ocorreu no estado americano de Massachussets, porém, a contribuição da sociolinguística Laboviana impactou e contrapôs o modelo gerativista “o propôs como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo” (TARALLO, 1994, p. 7).

Outro destaque aos estudos de Labov, é que buscam constatar que dentro da própria língua não irá existir uma homogeneidade, conceito este defendido pelo linguista Ferdinand de Saussure, bem como o conceito de falante ideal, apresentado por Chomsky, pois para Labov (1978) um sistema linguístico não é propriedade do sujeito, e sim de uma comunidade, sendo assim, para estudarmos uma língua, deve-se estudar empiricamente as comunidades de fala.

Para López Moralles (1993) a variação linguística se fez presente até nas sociedades mais primitivas, e conforme foram crescendo e se desenvolvendo, tornaram-se mais complexas, fazendo com que integrantes destas comunidades assumissem papéis que possibilitavam ainda mais os fenômenos de variações. A partir disso, é presente a heterogeneidade a-

presentada por Labov, pois com este fator, conseguimos identificar diversos grupos sociais e suas influências para uma língua.

Para Faraco (2005) devemos afastar a concepção de línguas como realidades homogêneas, pois as línguas sofrem variações e se transformam de modo dinâmico, temporal, sem perder sua essência de se constituir em um sistema estruturado e organizado, mesmo sempre estando em movimento. Tais afirmações reforçam ainda mais os estudos da sociolinguística laboviana.

4. *Variação linguística e a Libras*

Os estudos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais são relativamente recentes comparados aos estudos linguísticos de qualquer língua oral. Afinal, a Libras foi reconhecida oficialmente como língua apenas no ano de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, proporcionando assim, um vasto campo de estudo para diversas áreas, incluindo os estudos sociolinguísticos.

A Língua Brasileira de Sinais, assim como qualquer outra língua natural, apresenta variação linguística. Afinal, como afirma Bagno (2007), a língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, ou seja, esta permanece em constante evolução. Sendo assim, a Libras está sujeita às mudanças linguísticas, apresentando variações em diversas dimensões da língua. É importante ressaltar que a variação não acontece aleatoriamente e nem acontece por acaso, mas por fatores históricos, econômicos, geográficos e socioculturais vivenciados pelos usuários desta língua, assim como por fatores encontrados dentro da própria língua. Como relata Karnopp (2008):

Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedades linguísticas”. (KARNOPP, 2008, p. 6)

Pode-se perceber que mesmo dotada de variações, os falantes/sinalizantes de uma determinada língua conseguem se comunicar perfeitamente, independentemente da localização geográfica, faixa etária, gênero e escolaridade. Isto ocorre, uma vez que, a língua é considerada um sistema organizado e, para as variações acontecerem existem regras

da própria língua que as regem, ou seja, a variação é sistematicamente ordenada.

As regras que regem a variação são denominadas de “regras variáveis” da língua. De acordo Coelho *et al.* (2008), estas são as regras que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma e, em outros contextos, de outra forma, alternando duas ou mais variantes. Pode-se afirmar que a seleção entre uma ou outra variante é influenciada por fatores internos e/ou externos da língua, os nomeados condicionadores linguísticos e extralinguísticos.

De acordo com Bagno (2007) há elementos sociais que viabilizam o fenômeno da variação linguística. Por exemplo, a região onde vive o falante/sinalizante, faixa etária, gênero, status socioeconômico e grau de escolarização. Diante disto, Strobel e Fernandes (1998), apresentam alguns exemplos de variação em Libras, são elas: a variação regional, variação social e mudanças históricas. A variação regional representa as variações de sinais de uma região para outra, no mesmo país, percebendo-se mudanças nas configurações de mão, movimento e ponto de articulação. A variação social refere-se às variações na configuração de mãos e/ou no movimento, sem alterar o sentido do sinal. Já as mudanças históricas referem-se ao sinal que pode sofrer alteração decorrente dos costumes da geração que o utiliza ao passar do tempo (STROBEL; FERNANDES, 1998).

5. Metodologia

Para este trabalho fora realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico que serviu para a construção sólida da fundamentação teórica deste estudo. Além da pesquisa bibliográfica, para a coleta de dados fora realizada uma pesquisa de campo com sinalizantes surdos. Estes informantes apresentam como perfil principal serem surdos, maranhenses, que possuem contato com a Língua Brasileira de Sinais e também que participam e/ou acompanhem as danças típicas do período junino no estado do Maranhão.

Ao todo, esta pesquisa contou com oito participantes, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Os informantes apresentam a faixa etária de dezoito a vinte cinco anos. No que se refere ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes apresenta o ensino médio completo. É válido ressaltar que se levou em consideração a idade em que os

informantes começaram a ter o contato com a Libras, sendo que a prevalência deste critério foi de zero a dez anos.

No que diz respeito à seleção dos dados, o campo semântico escolhido foi o das danças, especificamente as danças típicas do período junino no estado do Maranhão. Sendo assim, foram selecionados dois itens do como semântico mencionado, sendo eles: *Cacuriá* e *Tambor de Crioula*. A escolha destes itens se deu devido a uma coleta prévia dos dados que demonstraram um expressivo quantitativo de variantes.

Em relação à coleta de dados, esta foi feita inicialmente por meio do formulário virtual *Google Forms*. Esse formulário foi elaborado com o intuito de ter ciência de informações importantes para realização da análise de dados, como por exemplo, faixa etária dos informantes, escolaridade, gênero, dentre outras informações relevantes para o prosseguimento da pesquisa.

Em seguida, devido a impossibilidade da realização das entrevistas de forma presencial em decorrência da pandemia da Covid-19, optou-se em elaborar um vídeo contendo trechos de apresentações correspondentes ao *Caruriá* e o *Tambor de Crioula*. Após a confecção do material, este foi enviado aos informantes pela plataforma do *WhatsApp*, solicitando aos participantes que apresentassem, a partir de um vídeo autoral, os sinais que utilizam para se referirem as duas unidades lexicais que foram selecionados para serem analisados nesta pesquisa. Ressaltando que optou-se em utilizar o canal do *WhatsApp*, pois esse é um dos recursos de comunicação mais acessível na atualidade, assim como também possui ferramentas que auxiliam para coleta de dados, como por exemplo o envio de vídeos e também de *links*, sendo este último referente ao questionário do *Google Forms*.

6. Descrição e análise de dados

Esta seção é designada para a apresentação dos dados coletados durante a pesquisa de campo por meio das entrevistas com os informantes. Desta forma, realizou-se uma descrição e análise dos itens lexicais coletados ao decorrer da pesquisa. Para efetuar a descrição e análise das variantes, consideraram-se os parâmetros proposto por Stokoe em seus estudos sobre as unidades de configuração de mão (formas das mãos), ponto de articulação ou localização (locais onde os sinais são produzidos) e movimento (atividade empregada na composição da mão em determinada localização) (Cf. QUADROS, 2019). Além destes parâmetros,

também considerou-se a orientação da palma proposto por Battison (1978), assim como as expressões faciais e/ou corporais.

Em relação à descrição das configurações de mão dos sinais, selecionou-se o quadro organizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Sendo assim, a descrição de cada sinal foi feita de forma detalhada, atentando-se para cada um dos parâmetros que compõem as variantes.

Figura 1: tabela de configurações de mão.

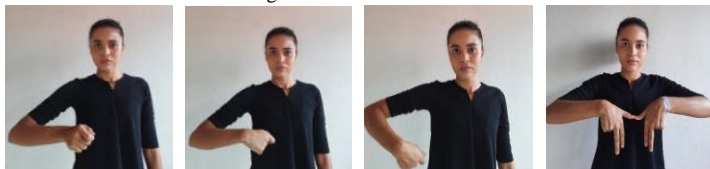


Fonte: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2082-1.pdf>.

✓ CACURIÁ

- Variante 1:

Figura 2: Sinal de CACURIÁ.

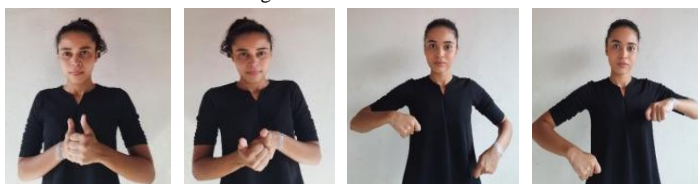


Fonte: Elaborado pelos autores.

Na figura acima, observa-se a variante utilizada para se referir ao item lexical *Caruriá*. O significado deste termo se dá a partir da combinação de dois sinais. O primeiro é realizado com uma mão, sendo realizado de acordo com a tabela do INES, com a configuração de mão de nº 46. A orientação da palma é para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo) e movimento semi-circular. O segundo sinal é realizado com as duas mãos apresentando como configuração de mão a de nº 26. A orientação da palma é para dentro, como ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito) e movimento semi-circular. Ambos os sinais não apresentam expressão facial e/ou corporal.

- Variante 2:

Figura 3: Sinal de CACURIÁ.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura demonstra a segunda variante encontrada para a unidade lexical *Caruriá*. Esta variante é realizada com um sinal composto. O primeiro é realizado com a configuração de mão de nº 46 em ambas as mãos, orientação da palma para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo), tendo como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado) e movimento sinuoso. Já o segundo sinal é realizado com as duas mãos com a configuração de mão de nº 68, a orientação de palma para lateral, ponto de articulação o espa-

ço neutro (frente ao peito), movimento sinuoso e com a expressão facial (língua para fora).

- Variante 3:

Figura 4: Sinal de CACURIÁ.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na figura acima nota-se a terceira variante encontrada para se referir ao termo *Caruriá*. Essa também é um sinal composto. Sendo que o primeiro é realizado com a configuração de mão de nº 54, em ambas as mãos, mudando posteriormente para a de nº 32, retornando para a configuração inicial, a orientação da palma para dentro, tendo como ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito) e movimento circular. O segundo sinal é realizado com a configuração de mão de nº 46 em ambas as mãos, orientação da palma para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo) e movimento circular. Ambos os sinais apresentam como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado).

- Variante 4:

Figura 5: Sinal de CACURIÁ.

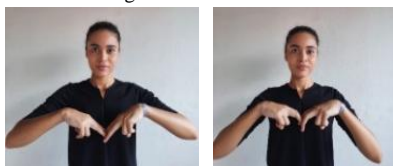


Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura anterior demonstra a quarta variante para o item lexical *Cacuriá*. Assim como as demais variantes, essa também é realizada com um sinal composto. Sendo o primeiro sinal com a configuração de ambas as mãos a de nº 46, orientação da palma para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo) e movimento circular. O segundo sinal tem em ambas as mãos a configuração inicial a de nº 75, mudando posteriormente para a de nº 02, retornando para a configuração inicial, a orientação da palma é para baixo, tendo como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo) e movimento retilíneo. Ambos os sinais tem como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado).

- Variante 5:

Figura 6: Sinal de CACURIÁ.

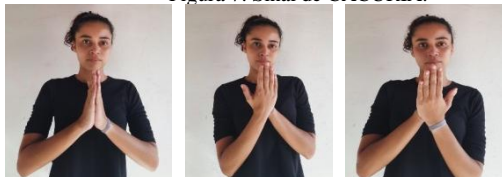


Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa figura apresenta a quinta variante para o termo CACURIÁ. Sendo a configuração de mão inicialmente utilizada a de nº 54, mudando para a configuração de mão de nº 32 retornando para a configuração inicial. A orientação da palma é para baixo, apresenta como ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito), movimento angular e sem expressão facial e/ou corporal.

- Variante 6:

Figura 7: Sinal de CACURIÁ.

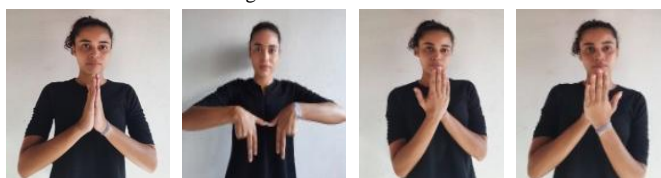


Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa figura observa-se a sexta variante para a unidade lexical *Cacuriá*. Este sinal é realizado com ambas as mão na configuração de n° 02, tendo a orientação da palma para lateral, o ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito), movimento semi-circular e sem expressão facial e/ou corporal.

- Variante 7:

Figura 8: Sinal de CACURIÁ.

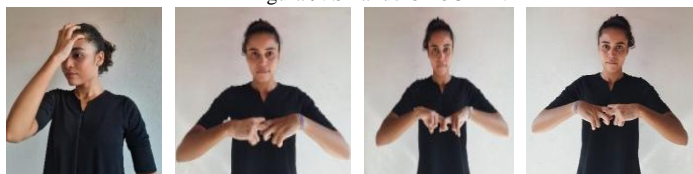


Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura acima apresenta a sétima variante para *CACURIÁ*. Sendo realizada com ambas as mãos com a configuração de mão de n° 26, tendo a orientação da palma para dentro, ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito), o movimento é o balançar dos dedos indicadores e médio sem expressão facial e/ou corporal.

- Variante 8:

Figura 9: Sinal de CACURIÁ.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na próxima figura tem-se a última variante coletada para a unidade lexical *Cacuriá*. Esta variante é realizada com um sinal composto. O primeiro é realizado com a configuração de mão de n° 15, orientação da

palma para dentro, apresentando como ponto de articulação a testa, não possui movimento e nem expressão facial e/ou corporal. O segundo sinal é realizado com as duas mãos com a configuração de mão de nº 32, a orientação de palma para baixo, ponto de articulação o espaço neutro (frente ao peito), movimento semicircular e com expressão facial (morder o lábio inferior).

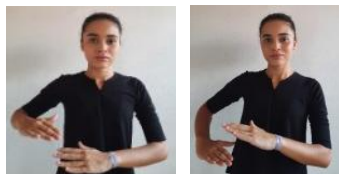
Mediante aos dados adquiridos para o item lexical de CACURIÁ em Libras, observou-se que os informantes do sexo masculino realizaram sinais distintos, tendo similaridade apenas no ponto de articulação (frente ao peito), um dos informantes (variante 8 – *Cacuriá*) utilizam complemento com outro sinal. Nota-se que os homenstendem a não usar expressão facial e/ou corporal, apenas um informante (variante 8 – *Cacuriá*) do grupo emprega tal parâmetro.

As informantes do sexo feminino utilizam sinais parecidos entre si para *Cacuriá* (variantes 1, 2, 3 e 4 – *Cacuriá*) baseados na incorporação para repassar ideia de dança (movimento dos quadris e rebolado), com diferença nos pontos de articulação. Apenas uma mulher (variante 2 – *Cacuriá*) faz uso de expressão facial. As informantes do sexo feminino tendem a ser mais descritivas diferentemente dos homense baseiam-se nos movimentos corporais (típicos da própria dança) e expressões faciais, para assim, complementar o sinal e se fazer entender.

✓ TAMBOR DE CRIOULA

- Variante 1:

Figura 10: Sinal de TAMBOR DE CRIOULA.



Fonte: Elaborado pelos autores

Essa figura demonstra a variante coletada para o item lexical *Tambor de Crioula*. Este sinal é realizado com a configuração de mão nº 02, a orientação da mão é para baixo, ponto de articulação é o espaço

neutro (lateral do corpo), movimento retilíneo e sem expressão facial e/ou corporal.

- Variante 2:

Figura 11: Sinal de TAMBOR DE CRIOLA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa figura observa-se a segunda variante para a unidade lexical *Tambor de Crioula*. Esta variante é realizada com um sinal composto. Sendo o primeiro sinal realizado com as duas mãos. A mão dominante assume a configuração de nº 49, apresentando a orientação da palma para lateral, o ponto de articulação é o espaço neutro (frente ao peito) e o movimento é circular. Já a mão não dominante possui a configuração de mão nº 02, não apresenta movimento, a orientação da palma é para cima e o ponto de articulação é o espaço neutro (frente ao peito). Ambos os sinais apresentam como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado). O segundo sinal é realizado com a configuração de mão de nº 46 em ambas as mãos, orientação da palma para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo), tendo como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado) e movimento circular.

- Variante 3:

Figura 12: Sinal de TAMBOR DE CRIOLA.

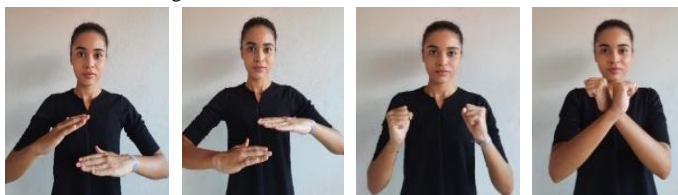


Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura demonstra a terceira variante para a unidade lexical *Tambor de Crioula*. O significado deste termo se dá a partir da combinação de dois sinais. O primeiro é realizado com a configuração de mão de nº 02, a orientação da mão é para baixo, ponto de articulação é o espaço neutro (frente ao peito) e movimento retilíneo. Para realizar o segundo sinal, ambas as mãos assumem a configuração de nº 46, orientação da palma para baixo, apresentando como ponto de articulação o espaço neutro (lateral do corpo) e movimento circular. Tendo como expressão corporal o movimento dos quadris (leve rebolado).

- Variante 4:

Figura 13: Sinal de TAMBOR DE CRIOULA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na figura observa-se a última variante para o item lexical *Tambor de Crioula*. Assim, como a variante anterior, essa também é realizada com um sinal composto. Sendo que o primeiro assume a configuração de mão de nº 02, a orientação da mão é para baixo, ponto de articulação é o espaço neutro (frente ao peito) e movimento retilíneo. Já o segundo é realizado com a configuração de mão de nº 69 em ambas as mãos, a orientação da palma para a lateral, ponto de articulação é o espaço neutro (frente ao peito) e movimento retilíneo. Ambos os sinais não apresentam expressão facial e/ou corporal.

Quanto ao item lexical *Tambor de Crioula* o grupo masculino apresentou dois informantes que dizem não conhecer sinalário correspondente. Os outros dois (variante 1 e variante 4 – tambor de crioula) usam sinais similares entre si para designar *Tambor de Crioula*, fazendo alusão ao instrumento tambor, sendo que um dos informantes (variante – 4) utiliza um complemento, novamente sem o uso de expressão facial.

As presentes variações dentro do grupo masculino decorrem devido ao grau de escolaridade distinto, influenciado pelo contato com a língua. Isto decorre devido ao maior ou menor acesso à educação formal e

com isso, a cultura letrada, a prática e uso da língua em diferentes contextos. Temos como exemplo dentro desta pesquisa, dois informantes que não conhece sinalário para tambor de crioula, o primeiro apresenta contato tardio com a língua de sinais, fato que influencia no seu arcabouço lexical. E o outro informante apresenta incompletude dos anos escolares. Dessa forma, observa-se como os fatores extralinguísticos corroboram para a variação linguística.

Ao observarmos o item lexical *Tambor de Crioula*, duas das mulheres (variante 3 - tambor de crioula) realizam o mesmo sinal, fazendo alusão à saia usada e movimentos próprios da dança em questão. Um dos sinalizantes do gênero masculino (variante 1- tambor de crioula) usa o mesmo sinal que uma das mulheres (variante 1 – *Tambor de Crioula*), apenas uma das informantes (variante 2 – tambor de crioula) realiza um sinal totalmente distinto. Tal acontecimento decorre devido ao grau de escolarização e ao tipo de educação acessada, traduzindo uma releitura diversificada que cada sujeito faz do item lexical. Em suma, ao observar-se o todo, nota-se que novamente as mulheres se valem do uso do corpo e fazem uso dos variados recursos que a língua oferece.

Ao compararmos os dados adquiridos, destaca-se que o item lexical *Cacuriá* foi mais produtivo em termos de variação em comparação ao item lexical *Tambor de Crioula*, observando que as informantes do gênero feminino apresentaram sinalário para ambos, quanto ao grupo masculino, apenas dois informantes apresentam sinais para tambor de crioula. Conclui-se que o grupo feminino se mostrou mais prolífero quanto a língua em uso.

Sendo assim, comprova-se a presença de variação mediante a descrição dos dados. Podemos analisar que os informantes do sexo masculino tendem a ser mais sintéticos e sinalizar de forma contundente. Contudo, as informantes do sexo feminino tendem a ser mais representativas e minuciosas, enquanto os homens focaram na palavra/sinal, as mulheres buscaram compreender o contexto da pesquisa, sendo mais detalhistas, através de sinais descritivos.

Essa variação acontece mediante a tendência de normatização das mulheres, que durante o seu período de aprendizagem na língua sinalizada mostram-se adeptas a língua de sinais como um todo referencial e contextualizado, de forma que durante a sinalização avaliaram além do item lexical, o contexto e o campo semântico da pesquisa, neste caso as danças. Fato que faz diferença ao receptor, pois a contextualização auxilia na compreensão do todo enunciativo.

Dessa forma, a presente pesquisa traz a variação lexical na Língua Brasileira de Sinais que acontece condicionada ao fator gênero e que pode ser influenciado pelo fatores colaridade e contato com a língua, pois as mulheres apresentam tendência explicativa, e os homens são mais concisos. É válido ressaltar que existem modulações particulares quanto a forma de sinalizar de cada sujeito, que devem ser respeitadas.

As diferenciações linguísticas explicam-se através dos papéis sociais que homens e mulheres realizam e do contato com a língua. Observa-se que as mulheres se valem do corpo, realizam movimentos próprios da dança, utilizam expressões faciais e/ou corporais, enquanto o grupo masculino se vale apenas do uso do respectivo sinal. Desta forma, torna-se comum atribuímos essas características mais esmeradas as mulheres e as características mais robustas aos homens dentro de uma visão do corpo social.

7. Conclusão

Nesta pesquisa, exploramos uma pequena parte da grandiosa cultura maranhense, *Cacuriá* e *Tambor de Crioula*, atrações apreciadas principalmente durante o período de festividades juninas, atraindo turistas e moradores locais por suas infinidades de riquezas. O propósito do trabalho, conforme apontado anteriormente, é analisar dentro do campo semântico escolhido a variação na Língua Brasileira de Sinais, explorando seu léxico nesse contexto.

Considerando que todos os participantes são surdos, ao decorrer da pesquisa é possível apontar suas respectivas variações, correlacionando-as ao cunho bibliográfico utilizando, podendo comprovar dentro dos estudos de Labov (1972), por exemplo, fatores determinantes que comprovaram que a variação não ocorre de forma aleatória. Dentro do âmbito da sociolinguística Laboviana, fatores como: idade, gênero, região, entre outros, a variação é a possibilidade de desenvolvimento, evolução e estruturação de qualquer língua, portanto, a pesquisa almeja contribuir para mais discussões e estudos futuros referentes à Libras.

Também é válido ressaltar que pesquisas referentes à Língua de Sinais Brasileiras concatenadas com a Sociolinguística são escassas, tal como estudos que apresentam catalogações de sinais e suas descrições, portanto, outro ponto relevante é que pesquisa corrobore para mais investigações e observações. Para além disso, independente da modalidade a qual pertença, a língua possui a função social de estabelecer a comunica-

ção, comprovando que a variação é um fenômeno recorrente e importante que faz parte dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. Revista Moderna. 4. ed. São Paulo, 2009.

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

BATTISON, R. *Lexical Borrowing in American Sing Language*. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

COELHO, I. L. *et al. Para conhecer sociolinguística*. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

Etto, Rodrigo. Carlos, Valeska. *Sociolinguística: o papel da língua*. *Revista Mosaico*, v. 16, São Paulo, 2017.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

KARNOPP, Lodernir. *Fonética e fonologia*. Florianópolis: UFSC, 2008.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. In: *Sociolinguistic Working Papers*, 1978.

LÓPEZ MORALES, H. *Sociolinguística*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1993.

NÓBREGA, Zulmira. *A festa do maior São João do mundo: dimensões culturais da festa junina na Capital de Campina Grande*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2019.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. *Dança e Pluralidade Cultural: Corpo e Ancestralidade*. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2. São Paulo, 2009.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. *Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo, Ática, 1994.

Outra fonte:

Guia do Maranhão. São Luís do Maranhão 400 anos. VI ed. São Luís, 2012-2014.

A LINGUAGEM DO PODER SUAVE DAS RELAÇÕES TRANSNACIONAIS – EMBAIXADORES OU ESTUDANTES

Allan Cordeiro da Silveira (UFF)
allancordeiro2@hotmail.com

RESUMO

Países, associações e instituições têm investido recursos financeiros em estratégias para oferecer oportunidades de contatos transnacionais para fomentar a autonomia, a independência e o intercâmbio profissional entre seus habitantes. Essa prática não é recente e compõe planos governamentais de internacionalização tanto em antigos impérios quanto em nações emergentes. Bolsas de estudos são o principal instrumento para concretizar essas políticas linguísticas. Esses prêmios são benefícios concedidos a estudantes que têm oportunidades de estabelecer relações duradouras com diversos países. Alguns desses auxílios servem também como instrumentos que viabilizam relações de poder suave (*soft power*) como política de Estado que perpassa as relações internacionais por meio do uso e da influência da linguagem. O objetivo deste trabalho é apresentar o programa Congress-Bundestag Youth Exchange (CBYX) e traçar um panorama de como a iniciativa tem contribuído para moldar uma geração de alemães e estadunidenses. A motivação do trabalho se dá em compreender o papel das alianças educacionais estratégicas entre nações que outrora já estiveram em guerra e quais lições pode-se tirar dessa tentativa de (re)aproximação cultural por meio da mescla de imersão sociolinguística e diplomacia. Estes indivíduos (estudantes-embaixadores) ajudam a re(escrever) a história alemã, porém as questões a serem debatidas se relacionam com estratégias de transformação, de gestão, de construção identitária nacional (nation-branding) efetivas e válidas em um mundo altamente globalizado.

Palavras-chave:

Sociolinguística. *Soft power*. Políticas linguísticas.

ABSTRACT

Countries, associations and institutions have invested financial resources in strategies to offer their students opportunities for establishing transnational contacts to foster autonomy, independence and professional exchange among their citizens. This practice is not new and is part of government's internationalization plans both in old empires and in developing nations. Scholarships are the main instrument to carry out these language policies. These awards are benefits given to students who have the opportunity to strengthen lasting relationships with different countries. Some of these benefits also serve as instruments that enable soft power relations as a state policy that permeates international relations through the use and influence of language. This paper aims to present the Congress-Bundestag Youth Exchange (CBYX) program and outline how the initiative has contributed to designing a generation of Germans and Americans. The motivation for the work is to understand the role of strategic educational alliances between nations that were once at war. The paper also draws lessons from this attempt at cultural (re)approximation through a mixture of sociolinguistic immersion and diplomacy. These individuals (students-ambassadors) help to re(write) German history, but the issues to be debated relate to practical and

valid transformation, management, nation-branding strategies in a highly globalized world.

Keywords:
Sociolinguistics. Language Policies. Soft power.

1. O conceito de globalização

O fenômeno da globalização é um dos conceitos mais debatidos e complexos no âmbito da linguagem (Cf. HALL, 1991; SANTOS, 2000; CALVET, 2006; FAIRCLOUGH, 2006; PENNYCOOK, 2009; CASTELLS, 2011; BLOMMAERT, 2010). A noção de globalização deve ser debatida, considerando nuances e campos específicos. Igualmente, há contradições e inconsistências próprias de pontos de vistas específicos em esferas diversas sobre as quais o presente trabalho não se dedica a esmiuçar.

Blommart (2010, p. 13) compreende “globalização” como “aumento das relações humanas e financeiras em todo o mundo, impulsionado pelo avanço tecnológico no campo da mídia e da informação que a humanidade conquistou nos últimos séculos”.

Ainda, segundo Blommaert (2010):

A própria linguagem é vista como, essencialmente, não afetada pela globalização (cultura, sociedade e assim por diante), e a globalização é vista apenas como outro contexto em que a linguagem é praticada, um novo, na melhor das hipóteses. Isso, é claro, exclui a possibilidade de que os próprios modos de ocorrência da linguagem mudem e que o conceito tradicional de 'linguagem' seja desalojado e desestabilizado pela globalização. [Tradução nossa]¹¹. (BLOMMAERT, 2010, p. 2)

Outro ponto de vista relevante no que concerne à relação da linguagem com a globalização é a forma transcendental de abordar esse fenômeno por meio de influências, associações e redes de contatos (Cf. FAIRCLOUGH, 2006). No entanto, essas redes não estão disponíveis para todos sendo o acesso a experiências transnacionais em ambientes multilíngues uma característica da contemporaneidade pós-nacional.

¹¹ Language itself is seen as essentially unaffected by globalization (culture, society, and so on), and globalization is seen as just another context in which language is practised, a new one at best. This, of course, precludes the possibility that the modes of occurrence of language themselves change, and that the traditional concept of 'language' is dislodged and destabilized by globalization.

As políticas educacionais têm sido mais presentes e relevantes nos projetos políticos das grandes nações. Essas práticas se concretizam por meio de oportunidades de trocas e de vivências multiculturais, bem como se projetam no mercado como uma vantagem competitiva perante o outro, sendo uma característica que agrega valor à existência do ser e à sua identidade em um contexto contemporâneo marcado pela superdiversidade (Cf. VERTOVEC, 2007) e pelas relações econômicas entre sujeito, *commodities*, vendas e lucro (Cf. DUCHÊNE; HELLER, 2012).

Esta concepção de um mundo multilíngue e multicultural está consonância com o processo de mercantilização da língua inglesa em um cenário de práticas características de um contexto de capitalismo neoliberal.

2. *Soft power nationbranding na diplomacia pública*

Outros três termos essenciais são: *soft power*¹², diplomacia pública e *nation branding*. Os três conceitos estão interligados e se complementam.

O termo “soft power” ganha proeminência depois do final da Guerra Fria¹³, no final da década de 1980, no meio diplomático; porém, essa expressão perpassa diversas áreas, compreendendo a linguagem sendo campo de relevância para o trabalho. Apesar das contradições e disputas terminológicas, *soft power* pode ser entendido como os recursos utilizados por diversos países para conseguir, alcançar e influenciar outras nações por meio do poder da sedução e da atração, a “misteriosa química da atração”, *i.e.*, “*soft power*” é o poder de atração (NYE, 2004, p. 5). O objetivo dessa categoria de poder é levar uma nação ao crescimento econômico ou à melhora das relações internacionais sem o uso da força bélica, ou coerção.

No contexto de Guerra Fria, a diplomacia pública era ferramenta central e foi decisiva para a vitória dos Estados Unidos. Uma diplomacia pública eficaz requer um entendimento do papel da sociedade civil na ge-

¹² O autor opta por utilizar o termo em inglês “soft power” por entender que há diferentes traduções do termo, tais como: poder suave, poder brando.

¹³ O período da Guerra Fria foi um marcado por uma grande tensão geopolítica entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial. Considera-se geralmente que o período abrange a Doutrina Truman de 1947 até a dissolução da União Soviética em 1991.

ração e no fomento de *soft power*. A diplomacia pública é compreendida como as atividades elaboradas e desenvolvidas para idealizar, criar e administrar relações entre pessoas ou entidades internacionais para fomentar o processo de globalização, sendo o engajamento entre diferentes povos, essencial para promover objetivos de política externa ou promover condições entre públicos estrangeiros que apoiam objetivos de relações diplomáticas segundo Sevin, Metzgar e Hayden (2019).

Um dos propósitos da diplomacia pública é a capacidade de um país gerir sua reputação nacional de maneira em uma escala global para alcançar com sucesso seus objetivos econômicos, sociais e políticos. Para tal, os intercâmbios culturais internacionais são ferramentas de diplomacia pública, pois permitem que Estados financiem e tragam estrangeiros para seu país para aprender o idioma daquele país (PACHER, 2018).

Outro conceito relevante é o de *Nation Branding*. Segundo Anholt (2007), *nation branding* se refere à aplicação de estratégias de marca corporativa a nações individuais para influenciar as relações exteriores e as interações internacionais. Esta estratégia procura tornar a imagem de um país mais atrativa e positiva no cenário internacional.

Os três conceitos se complementam e são a base do programa Congress-Bundestag Youth Exchange (CBYX) que se abaliza na duradoura aliança entre os Estados Unidos e a Alemanha.

3. A Aliança entre Estados Unidos e Alemanha

Programas de intercâmbio foram essenciais no estabelecimento de alianças entre os Estados Unidos e a Alemanha depois da Segunda Guerra Mundial. Essas iniciativas foram fundamentais no processo de reeducação e reorientação do povo alemão ocidental.

Segundo Eder (2018), entre 1950–1955, foram mais de 12.000 alemães que visitaram os EUA e 14.000 que foram para a Alemanha. Até 1962, os programas de intercâmbio eram financiados pelos EUA e já haviam rendido bons frutos no que concerne à implantação de valores democráticos na Alemanha.

Entre as décadas de 1970 e de 1980, os EUA demonstraram preocupação com a confiabilidade da aliança com a Alemanha, pois a geração mais nova de alemães demonstrava pouco apreço pelos EUA – o que se tornou um desafio central nas relações políticas entre os dois países. (EDER, 2018). A sociedade estadunidense, em geral, recebia insumo nega-

tivo com relação aos alemães devido aos horrores cometidos na guerra e a sociedade alemã via com desconfiança a “americanização do holocausto” e obscurecia o sucesso e os esforços alemães em seu processo de democratização (Cf. EDER, 2016; NOLAN, 2018).

4. O Congress-Bundestag Youth Exchange Program (CBYX) – *Parlamentarisches Patenschafts – Program (PPP)*

O Congress-Bundestag Youth Exchange Program (CBYX) foi fundado em 1983 e visa fortalecer as relações entre os Estados Unidos e a Alemanha. A bolsa CBYX tem como seu público alvo alunos do ensino médio motivados que desejam vivenciar uma cultura e aprender um idioma estrangeiro por meio de uma experiência de imersão total. Segundo a própria CBYX (2021), o programa é financiado pelo Bundestag alemão e pelo Congresso dos EUA, supervisionada pelo Gabinete de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA. Mais de 26.000 jovens se prepararam para o sucesso em um mundo altamente globalizado desde o início do programa.

O participante não precisa apresentar um grau de proficiência no idioma alemão para participar do programa, a seleção se dá por meio do mérito, alguns subsídios estão disponíveis para cobrir até 100 por cento das despesas. O requisito fundamental é ter paixão por aprender línguas e vontade imergir na cultura alemã, ter um GPA¹⁴ de 3,0 ou superior, bem como ter de 15 a 18 anos no início do programa (Congress-Bundestag Youth Program, 2021). Além disso, o programa proporcionava aos participantes uma experiência em primeira mão sobre a importância da amizade e cooperação internacional, baseada em valores políticos e culturais compartilhados.

Conforme o CBYX (2021), o programa oferece a possibilidade de o participante se engajar em atividades exclusivas antes da partida para se preparar para um ano significativo na Alemanha, participar de aulas de idiomas ao chegar no país de destino, reunir-se com representantes do governo dos dois países envolvidos, bem como fazer parte de grupos exclusivos de *alumni* do Departamento de Estado dos Estados Unidos.

A proposta é oferecer aos alunos do ensino médio a oportunidade de passar um ano na Alemanha e nos Estados Unidos, morando com fa-

¹⁴ GPA é a abreviatura de “Grade Point Average” e corresponde ao um número calculado a partir das notas que o estudante obtém em sua vida escolar.

mílias anfitriãs, frequentando uma escola alemã e estadunidense, participando da vida comunitária.

Durante o ano de intercâmbio pelo CBYX, os bolsistas têm a possibilidade de frequentar a escola, viver com uma família anfitriã, viajar pelo país e se reunir com líderes políticos para aprenderem sobre o sistema governamental do país anfitrião. Ao mesmo tempo, jovens alemães e estadunidenses têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades linguísticas e agir como embaixadores, bem como desenvolver amizades para toda a vida.

O programa cria uma ponte simbólica entre novas gerações entre os dois países em uma cooperação binacional baseada em valores éticos e políticos compartilhados entre as duas nações. A iniciativa deveria se tornar um programa de alto prestígio, que não só permitiria a várias centenas de estudantes passar um ano no exterior com quase todas as despesas pagas, mas também melhoraria as relações entre membros e funcionários do Bundestag e do Congresso.

Na época da Guerra Fria, os intercambistas alemães participavam de seminários de história e cultura na Alemanha Ocidental, adjacentes à Alemanha Oriental (Cf. EDER, 2018). Esses seminários duravam oito dias e era requisito para todos os participantes. Segundo Eder (2018), os estudantes deviam estar cientes que não estavam participando de um programa para aprender um idioma ou melhorar suas oportunidades no âmbito profissional, porém para concretizar as metas da diplomacia pública. Para a Alemanha, a maior preocupação estava na qualidade dos bolsistas que eram oficialmente nomeados pelo Bundestag.

No que concerne às dificuldades e desafios enfrentados pelo programa, Eder (2018) afirma que os currículos diferentes nos dois países desmotivavam os estudantes alemães, o que causava um efeito negativo nas famílias hospedeiras estadunidenses. Ao mesmo tempo, isso não ajudava na projeção da imagem da Alemanha como um país moderno e democrático. Apesar do sucesso dos programas, os políticos estadunidenses questionam atualmente a necessidade da continuidade do programa devido à mudança de prioridades dos EUA no cenário global que se voltam para o Oriente Médio e para a China.

5. Considerações finais

A noção de um mundo multicultural e multilíngue está relacionada com o fenômeno da globalização. Nesse contexto, os programas de intercâmbio são ferramentas que auxiliam os governantes e legisladores na criação e no fomento de políticas linguísticas.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), os Estados Unidos investiram na reeducação do povo alemão e nas décadas posteriores, a Alemanha passou de um país recipiente de bolsas para um país que possuía sua própria agenda governamental e educacional.

O programa Congress-Bundestag Youth Exchange (CBYX) tem contribuído para moldar uma geração de alemães e estadunidenses desde sua fundação em 1983. O governo alemão preparava seus estudantes para serem embaixadores no exterior para, também, apagar ou mudar a visão que muitos povos ainda tinham da Alemanha devido ao legado do regime nazista. A Alemanha precisava se reaproximar culturalmente de outras nações, nesse caso dos Estados Unidos, por meio da mescla de imersão sociolinguística e diplomacia.

Atualmente, líderes dos dois países têm discutido acerca da relevância de tal programa tendo em vista que os EUA mudaram seu eixo de prioridades no cenário global. Essa estrutura de investimentos se volta para o Oriente Médio e para a China; porém, há sinais de que esse esquema será mantido tendo em vista a necessidade de cooperação entre os EUA e a Alemanha em diversas áreas. A Alemanha continua sendo o país que lidera a União Europeia e os EUA apreciam alianças estratégicas com países proeminentes.

A manutenção do programa, das parcerias e das associações se mostra benéfica, pois é uma oportunidade de fomentar o *soft power* e promover a cooperação e a contribuição em áreas estratégicas para esses países. Esse planejamento perpassa o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, influenciando de forma branda; porém, eficiente as relações entre gerações de diferentes países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANHOLT, S. *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 2007.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CALVET, L-J. *Towards an ecology of world languages*. Polity, 2006.

CASTELLS, M. *The power of identity*. V. 14. John Wiley & Sons, 2011.

_____. *The rise of the network society*. V. 12. John Wiley & sons, 2011.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Ed.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Routledge, 2012.

EDER, J. *Holocaust Angst: The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s*. Oxford University Press, 2016.

EDER J. Students as ambassadors: German-American exchange diplomacy during the 1980s em Tournès, Ludovic, and Giles Scott-Smith, eds. *Exchange Programs, Scholarships and Transnational Circulations in the Contemporary World (19th-21st Centuries)*. Berghahn Books, 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

HALL, S. The Local and the Global: Globalization and Ethnicity. *Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. *Current Debates in Art History*, 1991.

NOLAN, M. Holocaust Angst: The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s Jacob S. Eder. 2018. p. 125-7

NYE JR., J. S. Soft Power and American Foreign Policy. *Political Science Quarterly*, 2004. p. 255-70

PACHER, A. The ritual creation of political symbols: International exchanges in public diplomacy. *British Journal of Politics & International Relations*, 2018. p. 880-97

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SEVIN, E.; METZGAR, E. T.; HAYDEN, C. The scholarship of public diplomacy: Analysis of a growing field. *International Journal of Communication*, p. 4814-37, 2019.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, p. 1024-54, 2007.

Outras fontes:

Congress Bundestag Youth Exchange. (2021). *Bureau of Educational and Cultural Affairs Exchange Programs, U.S. Department of State*. Disponível em: <https://exchanges.state.gov/us/program/congress-bundestag-youth-exchange>. Acesso em: 23 out. 2021.

CONGRESS-BUNDESTAG Youth Exchange (2021). Disponível em: <https://exchanges.state.gov/us/program/congress-bundestag-youth-exchange>. Acesso em: 23 out. 2021.

A LÍNGUA(GEM) RELIGIOSA NA ÓPERA LÍDIA DE OXUM

*Ediane dos Santos Novaes*¹⁵ (UNEB)
edianedossantosnovaes2017@gmail.com
Gildecide Oliveira Leite (UNEB)
gildecileite@gmail.com

RESUMO

O presente estudo é um dos resultados do subprojeto de iniciação científica “O obá de Xangô de Ildásio Tavares e sua Lídia de Oxum”, o qual compõe o projeto “Xangô a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas”, aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e coordenado pelo Prof. Dr. Gildecide Oliveira Leite. Mediante a leitura crítica da letra da ópera baiana Lídia de Oxum (2004), será apresentada uma análise sobre a língua(gem) e o discurso, aplicada ao citado texto dramático, reconhecidamente, a primeira ópera negra do Brasil. Levando em conta, o discurso político e religioso do autor, comprovar-se-á que os termos yorubanos utilizados, inerentes ao universo afro-brasileiro, entrelaçam a vida e a escrita de Ildásio Tavares, o qual contribuiu, inegavelmente, com a visibilidade da língua e da cultura yorubanas a partir de suas obras.

Palavras-chave:

“Lídia de Oxum”. Linguagem religiosa. Termos yorubanos.

ABSTRACT

The present study is one of the results of the scientific initiation subproject “O obá de Xangô de Ildásio Tavares e sua Lídia de Oxum”, which is part of the project “Xangô a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas”, approved by CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), and coordinated by Prof. Dr. Gildecide Oliveira Leite. Through a critical reading of the lyrics of the Bahia opera Lídia de Oxum (2004), an analysis of language(gem) and discourse will be presented, applied to the mentioned dramatic text, admittedly, the first black opera in Brazil. Taking into account the author’s political and religious discourse, it will be proven that the Yoruban terms used, inherent to the Afro-Brazilian universe, intertwine the life and writing of Ildásio Tavares, who undeniably contributed to the visibility of the Yoruban language and culture through his works.

Keywords:

“Lydia of Oxum”. Religious language. Yoruban terms.

1. Introdução

O presente estudo apresenta fragmentos linguísticos do yorubá descritos na primeira ópera negra do Brasil. O texto dramático, datado de

¹⁵ Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento da bolsa de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

2004, é pertencente à coletânea “Dramatúrgia da Bahia”, a qual comporta as obras “Homem/Mulher”, “Caramuru”, “Lídia de Oxum”, “Mulher de Roxo”, “O vendedor de jóias”.

A análise desenvolve-se a partir de trechos da letra da ópera baiana, tal como as precedentes (ou paratextos) da mesma, considerando teorizações sobre Análise do Discurso, que encontram respaldos na inter-relação com a língua (gem) e respectivamente as interações socioreligiosas, indispensáveis nas culturas de axé.

Sistematicamente, o yorubá é, reconhecidamente, a língua de matriz africana que preserva, apesar das modificações ocorridas em detrimento das associações linguísticas do decorrer dos séculos, seu caráter religioso vinculado ao conhecimento negro, e por assim ser, sagrado, mantendo-se como ferramenta não apenas de expressão, mas também, de auto-afirmação, existência e resistência.

Assim, a linguagem como prática social desvela seu engendramento nas singularidades culturais dos indivíduos. As discursividades que perpassam da oralidade à escrita imprimem aspectos sociais intrínsecos a cada comunidade.

1. A língua yorubá: uma abordagem socioreligiosa

Historicamente, estabelecimento da concepção de “língua” perpassou inúmeros e complexos debates entre os linguistas. Este dispositivo teórico, que atravessou um denso período em vários âmbitos, como o político-ideológico dentro outros, com finalidades distintas, foi também objeto de investigação em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antonio Marcuschi (2008), o qual desenvolveu quatro concepções no que se refere à língua.

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 59)

Concisamente, contemplando a terminologia de língua para além de aspectos sociolinguísticos e linguístico textual, é explícito como se apreende a literatura e a ligação constituída pelos escritores para com a sua língua e os variados tipos de linguagens e discursos, respaldando-se na última concepção sociointeracionista do teórico linguista.

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autónomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.
- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas. (MARCUSCHI, 2008, p. 64)

Nessa perspectiva, a literatura move-se em nível histórico como veículo de expressão e produto cultural de uma dada língua que transita pelo universo do uso culto comportando resquícios destes procedimentos comunicativos, como a intencionalidade; mola propulsora de desenvolvimento de uma obra.

Paralelamente a este comparativismo linguístico, discursivo e literário, torna-se oportuno ressaltar a língua como instrumento de práticas, com a qual se exprime e imprime intencionalidades, deslocando-se da fala para a escrita, visto que:

[...] pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em sua, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma expressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Consoante com Marcuschi (2008) e Ingedore Vilaça Koch (2015), nota-se que a efetivação do interacionismo linguístico se dá a partir do pertencimento ou engajamento para com uma determinada realidade e os sujeitos que a constituem, isto é, um representante de uma dada cultura interage com os membros da mesma com destreza e compreenderá as complexidades de sua língua por estar inserido nela, assim “(re)produzem” seu contexto social e representativo nos quais imperam os processos comunicativos condicionados à especificidade, como é o

caso da língua yorubá explicitada na ópera baiana por um representante da literatura e da cultura de axé. Koch explana que

[...] a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2015, p. 16)

Em sincronia com o exposto, é indispensável frisar que este estudo não se pauta no aprofundamento e/ou esmiuçamento linguístico sobre a ótica morfológica, léxica e outras, mas sim a apreensão descomplexificada da existência do yorubá na obra ora analisada. Na década de 1970, Yeda Pessoa de Castro (2016), influenciada pelos estudos da cultura afro-brasileira de Raimundo Nina Rodrigues, disserta sobre esse patrimônio linguístico-religioso, direcionando-se ao termo “*naḡô*”.

[...] uma linguagem litúrgica de base africana, cujo conhecimento é veículo de integração e ascensão na hierarquia sociorreligiosa do grupo, porque nela se acha guardada a noção maior de segredo dos cultos. É um repertório constituído de palavras que descrevem a organização social do grupo, as divindades, os objetos sagrados, a cozinha ritualística, costumes, crenças e ritos, cânticos e saudações, todas elas aprendidas por experiência e participação pessoal dos seus seguidores. Essa língua-de-santo, como é conhecida na Bahia, é a fonte atual dos aportes lexicais africanos no português do Brasil. (CASTRO, 2016, p. 97)

É notório, a existência do vínculo entre língua e a religião, considerando que a herança sagrada dos ensinamentos que integram a segunda é transmitida pela primeira, como destaca o pesquisador da cultura negra Marco Aurélio Luz:

Os princípios e valores dessas tradições culturais se expressam através da linguagem religiosa. Essa linguagem estabelece uma relação de constante tensão dialética entre esse mundo e o além, entre o *aiyé* e o *orun*, conforme a conceituação *naḡô*. (LUZ, 2013, p. 30)

Considerando a teoria linguística-fonológica da língua yorubá, é indispensável sintetizar a concepção da mesma a partir do estudo de Beniste (2016):

A língua yorubá admite sinais para indicar a forma de pronúncia das palavras e, são representados por acentos superiores, da forma como conhecemos em nosso idioma. Eles são baseados na musicalidade natural da linguagem yorubá. Além disso, são extremamente importantes por diferenciar palavras e justificar elisões. Cada sílaba admite três tons possíveis, identificados com as três notas musicais. (BENISTE, 2016, p. 10)

Por outro lado, os debates acerca da fonética yorubá podem ser condensadas pelas quatro regras apresentadas por Jagun (2017):

Como o iorubá é um idioma essencialmente tonal, no qual as diferentes entonações de cada letra e palavra diferenciam o próprio significado das mesmas, é fundamental entendermos os sons para podermos compreender o sentido do que está sendo expressado em cada reza (àdúra), cântico (o-rin), conto (ítàn), etc. As regras básicas da fonética iorubá são as seguintes: 1 - não existem letras mudas. Logo, todas devem ser adequadamente pronunciadas; 2 - cada letra tem o seu próprio som. Assim, não há sons diferentes, ou duplos de uma mesma letra; 3 - todas as palavras são oxítonas. Portanto, sempre a última sílaba será tônica, seja em tom alto, baixo ou médio, agudo ou grave; 4 - todas as palavras terminam sempre por vogais, sejam elas puras, ou vogais nasais”. (JAGUN, 2017, p. 27)

2. O discurso político-religioso

A vivência religiosa de Ildásio Tavares no Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, no qual exerceu o posto de Ogã¹⁶ de Oxum e Obá de Xangô, explica a razão de seu discurso político e religioso, aliado à crítica e ruptura das nódoas sociais, pela qual clarifica-se o anseio do autor em relação a tradução da peça em língua yorubá (no fragmento que antecede o texto da Ópera), “Foi minha a proposta básica de uma ópera que realmente marcasse. E, ambos queríamos inaugurar a genuína ópera brasileira cantada em português e iorubá – calcada nas nossas raízes. Foi o que fizemos” (TAVARES, 2004, p. 85), cujas raízes históricas integram a ancestralidade negra.

Para tanto, é indispensável relacionar, à luz das informações a concepção de três teóricos. De acordo com Marcos Bagno em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (1999) a língua é, não só um instrumento social, suscetível a inúmeras e constantes transformações, como também meio pelo qual se exprime singularidades linguísticas de brasilidade. Em uma esfera negativa, a língua surge como ferramenta de opressão, dando lugar ao preconceito, a intolerância à diversidade linguística.

Sendo um dos meios pelos quais se explica a origem de um povo, suas particularidades e contribuições ao nível linguístico, necessários para conferir a estes historicidade, cabe compreendê-la, também, como forma de poder, ao passo que não gera estigmas ou preconceitos, como se vê engendrada pela classe dominante, desde os tempos mais remotos,

¹⁶ Serão utilizadas as duas grafias aceitadas, ogã quando mencionada pela autoria deste artigo e ogan, sendo fiel às citações.

como aborda Bourdieu (1996), mas fundamenta a (re) existência de povos afro-brasileiros e afro-baianos.

Stuart Hall em *Da diáspora: identidades e mediação cultural* (2003), destaca em sua obra os resultados da diáspora nas construções culturais negras e identitárias numa via afro-diaspórica, discutindo a popularidade cultural em nível erudito, e a cultura no viés diaspórico.

[...] na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. (HALL, 2003, p. 343)

O teórico e militante Franz Fanon (2008), instituidor da expressão “descolonização das mentes”, debate no campo da psicologia a dominação do racismo, como constructo histórico social, que dialoga tanto com a esfera linguística, cultural e discursiva, enquanto níveis gradativos de descriminalização.

Os referidos aportes conferem a esta análise o discernimento sobre a língua, linguagem e discurso, tal qual suas funções sociais e os mecanismos de inferiorização hegemônica para com os grupos de minorias a partir de estereótipos para com as citadas categorias.

3. A operacionalização: fragmentos da ópera

Na obra em questão, nota-se as expressões: “Alujá”, “Olubajé”, “Ogans”, e “Ijexá”, definidas por Castro (2005) como sendo: a primeira é um substantivo masculino referente ao nome dado ao toque e dança destinado a cerimônia de Xangô; a segunda, é a manifestação consagrada, ritualisticamente, a Omolu; a terceira, diz respeito ao título conferido àqueles que auxiliam e resguardam o espaço religioso, e a quarta, é concernente ao toque ou ritmo de dança também pertencente à essa cultura.

Na passagem que precede o início da obra, evidencia-se expressões de origem yorubá que comprovam o conhecimento do autor de axé, no que tange a língua(gem) desta cultura e seu pertencimento a esta, “Filho do Orixá Ogum, do ferro – tanto da enxada como da espada – ferreiro e guerreiro – *Olodê*, dono do caminho, como seu *eledá*, Tomás marcha à frente, é a vanguarda, o desbravador” (TAVARES, 2004, p. 97, grifos)

meus). O primeiro termo destacado é concernente à noção de orixá da caça, da mata e/ou da guerra, enquanto que o segundo refere-se ao regente ou pai mítico, no caso do Orixá Ogum para com Tomás.

Seguidamente, no fragmento também anterior a ópera sublinha-se “(...) *Iaôs, Ogãs, Alabês, Ialorixá, Ebômins, Iaôs* paramentadas como o Orixá Omolú, Escravos, jagunços, Capangas, Capitães do Mato” (TAVARES, 2004, p. 98, grifos meus), seguindo uma sequência descritiva, em primeiro, as filhas ou filhos de santo; em segundo, responsável pelo toque dos instrumentos e entoar os cânticos; a Ialorixá é a mãe de Santo, que exerce a regência do terreiro, em quarto, o ebomi é aquele, que cumpriu seu período de iniciação, como conceitua Castro (2005).

No texto de 1967, relançado em 2010, o antropólogo Vivaldo Costa Lima centra-se nos formatos resultantes da mesclagem de diversificadas línguas de matriz africana nesta cultura de terreiro, que comportam em si a codificação cujo teor lingüístico desenvolve-se a interacionalidade socioreligiosa dentro destes grupos.

O iorubá, das línguas africanas conhecidas no Brasil, é sem dúvida a única conservada na lembrança de consideráveis grupos de nosso povo. Língua de expressão religiosa – usada ainda hoje correntemente na sua forma modificada, mas perfeitamente reconhecível –, das cantigas sagradas e das fórmulas rituais nas cerimônias de cultos africanos sobreviventes e aculturados no Brasil. (LIMA, 2010 [1967], p. 92)

Consecutivamente, a contribuição e/ou legado deste universo sagrado por intermédio, dentre outros fatores, mas em especial a língua, a linguagem e o discurso é objeto de abordagem de Pinho (2010), o qual destaca duas esferas nas quais evidencia-se a intensa atuação do candomblé.

Ora, podemos dizer que o candomblé, como um modelo, participa de dois modos da reinvenção das identidades afrodescendentes e da reorganização do meio negro baiano conhecida como reafrikanização. Primeiro, incorporando temas, repertório e uma linguagem político cultural. Segundo, participando institucionalmente das organizações, interferindo nas práticas de negociação política e servindo de modelo para a organização dos negros e para as formas políticas de sua organização. (PINHO, 2010, p. 218)

Na ópera, antes de adentrar no espaço sagrado, uma voz questiona Romão sobre quem ele é, com a resposta ao mesmo e como pedido de permissão para sua inserção no local, Romão solicita a licença para tal ato.

De repente Romão pára e detém Lourenço, ficando à escuta. Faz sinal de silêncio com o dedo sobre a boca. Ouve-se ao longe um rumor de atabaques cadenciados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Uma voz diz: Voz – Taniê? (Quem é)
Romão – *Emi Iji Lodê mi*. (Venho para me abrigar)
[...] Romão – *Agô. Agô n 'ilê* (pedido de licença)
Voz – *Agô ya*. (Consentimento)
(TAVARES, 1995, p. 21)

No que toca à liturgia vinculada ao Olubajé, atenta-se para os vocábulo do cântico descritos na ópera “Ayê ajé umbó Olubajé ajé umbó / Olubajé ajé umbó, olubajé ajé umbó” (TAVARES, 2004, p. 22), é possível compreender-los a partir do estudo de José Flavio Pessoa de Barros.

Aráayé a je nbo
Olúgbàje a je nbo
Aráayé a je nbo
Olúgbàje a je nbo
Povo da terra, vamos comer e adorá-lo,
O senhor aceitou comer.
Povo da terra, vamos comer e adorá-lo, o
Senhor aceitou comer
(BARROS, 1999, p. 88)

Os vocábulos a seguir são concernentes a conceituações que se interligam e podem ser compreendidas, tanto como o banquete ao orixá Omolu, quanto a permissão para realizar a refeição do Olubajé.

(A dança prossegue ainda um pouco e em seguida as iaôs entram na cabana de palha e recebem a comida que embrulham nas folhas de mamona e vão distribuindo pelos presentes, dançando).
[...]
Coro – Ayê. Ajeum – Bó
Olubajé, Ajeum – Bó
Olubajé, Ajeum – Bó
Olubajé, Ajeum – Bó
(TAVARES, 2004, p. 23-4)

As práticas de saudação aos orixás regentes realizadas pelos (as) filhos (as) destes, bem como as formas de reverenciar os locais de culto, contribuem na percepção da obediência e preservação dos preceitos que regem estes espaços, isto é, a liturgia afro, como na passagem na qual a personagem Lídia saúda sua mãe mítica, Oxum, “Ao grito de Tomás de Ogum, vindo do mato – Ogunhê! –, Lídia responde: (Tremendo e desvencilhando-se de Lourenço) *Orayeye ô*” (TAVARES, 1995, p. 52, grifo meu). Em outro momento da obra, o personagem Tomás de Ogum adentra a mata com seu brado para a guerra, reverenciando o seu pai mítico.

Consoante com Xoán Carlos Lagares (2018), a ligação entre este tipo de língua e linguagem na literatura para com essa esfera social, considerada e historicamente perseguida por compor a minoria e/ou culturas

minoritárias funciona como sistema de (re) apropriação e (re) territorialização, bem como de “sobrevivência”, nas palavras do linguista,

Para as culturas minoritárias, de fato, religar a língua aos movimentos de vanguarda artística, que vão da contracultura às manifestações mercadológicas mais contemporâneas, é visto como uma estratégia de sobrevivência. (LAGARES, 2018, p. 137)

sendo a língua também utilizada sobre duas perspectivas.

A função social grupal diz respeito às línguas de grupos culturais ou étnicos, como uma comunidade indígena ou um grupo de imigrantes estrangeiros. (LAGARES, 2018, p. 64)

A função religiosa diz respeito ao uso do idioma nos rituais de uma determinada religião. Cooper (1997: 141) propõe considerar três subfunções: exortação, conversão e instrução religiosa; conhecimento dos textos sagrados e pregação política. A relação linguística entre cada uma dessas ações pode se dar de formas diferentes em cada denominação religiosa. (LAGARES, 2018, p. 68)

Sobre isso, a “função religiosa”, no caso da obra analisada possui aspectos mitológicos, Leite (2007), defende que: “(...) o conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira” (LEITE, 2007, p. 96). A mitologia é o dispositivo pelo qual grupos de indivíduos retratam suas especificidades religiosas, artísticas, culturais, etc., deste modo, não cabe associá-la à mentira.

Nesta mesma linha de reflexão, Seixas, em “Os riscos da cabra cega: recortes da Crítica Ligeira” (2003), relaciona a noção de mito e discurso, “(...) mito é um discurso que descobre e, ao mesmo tempo, tenta compreender os mistérios do mundo” (SEIXAS, 2003, p. 30).

4. Considerações finais

Diante do exposto, compreende-se a junção das áreas: religiosa, social e linguística como sendo interdependentes, haja vista que a existência de uma desencadeia a outra, tal qual ocorre na discursiva, resultante da linguagem e a língua enquanto dispositivo hierárquico e gerador destas. Este entrelaçamento resulta no processo de linguagem imbricado no discurso crítico e politizado, ancorado na visibilidade e autoafirmação da religião afro, bem como os demais aspectos desta cultura que retrata através de uma mitológica suas crenças.

Em síntese, infere-se que a vivência religiosa do Obá de Xangô favoreceu na imersão de sua crítica discursiva, revestida de uma linguagem singular e engajada nos preceitos litúrgicos, ciente de sua contribuição por transferir o saber religioso e ancestral para o poético, com tamanha destreza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BENISTE, José. *Dicionário yorubá-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete do rei... Olubajé: uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1999.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia*. 2. ed. Rio de Janeiro: TopBooks, 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A matriz africana no português do Brasil. In: CARDOSO, S.A.M.; MOTA, J.A.; MATTOS E SILVA, R.V. *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 83-118

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Trad. de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JAGUN, Márcio de. *Yorùbá: vocabulário temático do candomblé*. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços*. In: Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade (Org.). Amargosa-BA: UFRB, 2007.

LIMA, Vivaldo Costa. Africanismos de origem iorubá no português do Brasil [1967]. In: _____. *Lessé Orixá: Nos pés do Santo*. Salvador: Corrupio, 2010. Vol.1

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2013.

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

PINHO, Osmundo Santos de Araujo. *O Mundo Negro: Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador*. Curitiba: Progressiva, 2010.

SEIXAS, Cid. *Os riscos da cabra cega: recortes da crítica ligeira*. Feira de Santana. UEFS, 2003.

TAVARES, Ildásio. *Homem/Mulher, Caramuru, Lídia de Oxum, Mulher de Roxo, O vendedor de jóias*. Salvador-BA: Secretária de Cultura e Turismo, 2004.

**A LINGUAGEM DE 0 A 12 MESES EM CRIANÇAS
COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA DA INFÂNCIA (ECI)
E O PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE
EM ÂMBITO FONOAUDIOLÓGICO**

Elizabeth Matilda Oliveira Williams (UNIFLU)

fgabethwilliams@hotmail.com

Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UENF)

moniki_denucci@hotmail.com

Aline Silva Ribeiro (UNIFLU)

lilinesr@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva demonstrar a intervenção fonoaudiológica na linguagem de crianças com a Encefalopatia Crônica da Infância (ECI) e apontar meios para uma melhor comunicação, mostrando como as intervenções fonoaudiológicas podem ser de grande importância para a sua evolução. Visto que a ECI, compreende um grupo de distúrbios motores não progressivos, tendo em sua etiologia consequências pré-, peri- e pós-natais. Dessa forma, justifica-se esse trabalho, pois a linguagem dessa criança costuma ser prejudicada em diversos contextos. Sendo assim, a intervenção terapêutica quanto mais precoce for, melhor será o desempenho comunicacional da criança. A metodologia parte de uma revisão bibliográfica com a utilização de livros e artigos de profissionais da área da Linguagem, Fonoaudiologia e ECI. Por fim, vale ressaltar que um dos determinadores no processo do desenvolvimento da linguagem são uma terapia bem direcionada, com estímulos adequados e a presença da família.

Palavras-chave:

Fonoaudiologia. Estimulação precoce. Encefalopatia Crônica da Infância.

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate speech therapy intervention in the language of children with Chronic Childhood Encephalopathy (ECI) and point out ways to improve communication, showing how speech therapy interventions can be of great importance for their evolution. Since ECI comprises a group of non-progressive motor disorders, with pre, peri and postnatal consequences in its etiology. Thus, this work is justified, as the language of this child is usually impaired in different contexts. Thus, the earlier the therapeutic intervention, the better the child's communication performance. The methodology is based on a literature review using books and articles by professionals in the field of Language, Speech Therapy and ECI. Finally, it is noteworthy that one of the determinants in the language development process is a well-targeted therapy, with adequate stimuli and the presence of the family. Keywords: Chronic Childhood Encephalopathy; Speech Therapy; early stimulation.

Keywords:

Early stimulation. Speech therapy. Chronic Childhood Encephalopathy

1. Introdução

A encefalopatia crônica da infância é uma patologia que tem como sigla a (ECI), conhecida comumente como paralisia cerebral (PC) e no entanto, no contexto histórico, segundo nos aponta alguns autores como Crickmay (1974) e Tabith (1995), o termo Paralisia Cerebral é bastante inadequado, pois significaria uma ausência total de atividades físicas e mentais, o que não ocorre nesses quadros.

Essa patologia ocorre decorrente de um estado patológico associado a uma lesão no sistema nervoso central (SNC), tendo início no princípio da vida, tanto em causas pré-, peri e pós natais. Assim, Tabith (1995) considera que a lesão deve afetar o encéfalo, desde a concepção até a primeira infância. Uma definição mais aceita e utilizada com relação a essa patologia é a segundo Lefèvre & Diament (1989):

Uma seqüela de uma agressão encefálica, que se caracteriza por um transtorno persistente, mas não invariável, do tono, da postura, e do movimento, que aparece na primeira infância e que não é só diretamente secundária a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como também se deve a influência que essa lesão exerce sobre a maturação neurológica. (LEFÈVRE; DIAMENT, 1989)

Pontuando esta patologia, diante do contexto histórico, até que ela chegasse à definição supra citada (que do ponto de vista científico é a mais coerente), ela era vista como uma interdição mental ou física, sendo resultado de uma fecundação assistencialista com pequeno reconhecimento da independência, integridade e a garantia dos indivíduos. É citada, há muitos anos, desde civilizações primitivas, onde os cidadãos que possuíam ECI eram vistos como pessoas sub-humanas, chegando a serem desamparadas até mesmo pela família (Cf. DENUCCI, 2006).

Nos dias atuais, essa discriminação ainda existe, mas esses indivíduos, atualmente são vistos de outra forma, pois com o surgimento das políticas públicas, instituições e o aumento da demanda de profissionais da área de saúde e educação, acabaram proporcionando uma melhor qualidade de vida e o aumento da expectativa de vida dessas pessoas e um reconhecimento dos seus benefícios e potencialidades (Cf. FONSECA, 1995).

Segundo nos ressalta Mancine (2004), a ECI pode apresentar variantes na sua forma de acometer os indivíduos, o que estará a depender da área do sistema nervoso afetada, o que acarretará alterações neuromusculares, podendo interferir em contextos relevantes que influenciarão a aquisição e o desempenho do marcos no seu desenvolvimento.

A ECI é definida de acordo com Ministério da Saúde (2013) como “um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações de atividades, que são atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorreram no cérebro em desenvolvimento”. Possui um estado neurológico estável, onde não é notado o surgimento de novos sinais ou sintomas que possam sobrepor os já presentes, a não ser por modificações que ocorrem nas estruturas físicas da criança, como comorbidades decorrentes de adaptações posturais etc. Assim, do ponto de vista neurológico, é uma patologia, complexa, pois uma vez que o indivíduo a possui, ela não se estende ou torna-se pior.

É considerada complexa pelo fato de envolver todas as esferas do desenvolvimento infantil, inclusive a linguagem, com prejuízos nas habilidades tanto linguísticas quanto articulatórias, podendo estar ligada aos sistemas mecânicos de fala quanto aos neurológicos (Cf. LAMÔNICA *et al.*, 2006).

Nos primeiros meses de vida da criança com ECI, de acordo com Fonseca (1995), há uma percepção mais sutil em relação aos transtornos, o que em casos mais graves, já pode ser notado nos primeiros momentos de vida. Porém, à medida que o sistema nervoso se desenvolve, os distúrbios motores vão ficando mais evidentes, caracterizando a ECI (Cf. FONSECA, 1995).

Podemos abranger a origem dessa patologia, em fatores de risco, que se referem à probabilidade de acontecer algo ou o aumento da probabilidade de ocorrência de uma doença ou agravo à saúde para si ou terceiros quando ocorrem causas antes da gestação e fatores causais ocorrem quando a lesão é causada no período da gravidez, sendo pré-natais (antes parto), perinatais (durante o parto) ou pós-natais, estando relacionado com tudo que ocorre com a criança após o nascimento até os três anos de idade (Cf. DENUCCI, 2006).

Deste modo, a ECI, segundo ressalta Puyuelo (2001), é uma lesão das vias e centros motores do cérebro, onde não existiria uma razão para haver problemas nos centros linguísticos, mas, frequentemente, ela coexiste à lesão motora com outras lesões nos centros da linguagem, o que

muitas vezes acaba por afetar a linguagem de uma forma geral, tanto compreensiva quanto de forma expressiva.

Ademais, no contexto comunicacional, para que ocorra um bom convívio em sociedade, a criança necessita da linguagem, pois, é um meio de comunicação ilimitada e fundamental. Advém dessa comunicação a sua permanência ativa na sociedade, transmitindo informações, trocando experiências emocionais e intelectuais (Cf. PUYELO, 2001).

Ainda no que se refere à comunicação, antes mesmo de saber falar, a criança consegue ter acesso a outros valores como crenças e regras, obtendo o conhecimento da sua cultura por meio da linguagem, sendo em decorrência disto, o primeiro meio de comunicação de uma criança. Com isso, no período em que a criança vai adquirindo novas convicções, introjetadas em sua maneira de se comunicar, ela vai se adequando ao ambiente social que frequenta (Cf. FRAZÃO, 2000).

Assim, como nos afirma Piaget (1978):

Existe uma correlação entre a formação do pensamento enquanto uma representação conceitual e a construção da linguagem, o que nos mostra não como um resultado causal de uma relação ao outro, mas sim, como solidários de um processo mais geral que é a constituição da função simbólica ou semiótica. (PIAGET, 1978)

Quando uma condição específica de existência estabelece limites ao total uso da linguagem, é fundamental que atitudes sejam tomadas no intuito de afastar obstáculos para que a comunicação ocorra. Algumas pessoas manifestam restrições em determinadas questões comunicativas, como a habilidade de falar ou escrever, decorrente de alguma deficiência neuromotora. Essa deficiência pode aparecer mediante a um acidente, uma patologia ou um problema específico no desenvolvimento (Cf. LIMONGI, 2000).

Nessas situações, a pessoa acometida pela deficiência, necessita de alguma forma de comunicação alternativa para permitir que sua mensagem seja compreendida ou que possa compreender, expressando assim, seus sentimentos, desejos, dúvidas (Cf. LIMONGI, 2000).

Por fim, sabe-se que essa patologia traz consigo diversas limitações motoras, linguísticas e sensoriais, podendo atingir vários níveis de alterações cognitivas. É importante ressaltarmos a importância da atuação de uma equipe multidisciplinar da forma mais precoce possível, para que haja a minimização das sequelas nessa criança.

A estimulação precoce é de grande essencialidade para o desenvolvimento integral dos RNs com distúrbios que afetam seu desenvolvimento quanto para a manutenção do processo evolutivo neuropsicomotor, onde o principal objetivo dessa estimulação é intervir antes que os padrões atípicos tenham sido instalados, além de modular o tônus, linguagem e o sensorial e permitir que, por meio da neuroplasticidade (conexões sinápticas modificadas pela demanda funcional), o RN possa experimentar, vivenciando e favorecendo sua habilitação o, estimulando o desenvolvimento de forma mais adequada (Cf. SILVA, 2017).

Neste contexto, justifica-se este trabalho, pois possui relevância social e contribui para que haja maior conhecimento acerca da importância da estimulação precoce para o desenvolvimento integral infantil. O presente trabalho é uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, através de leitura sistemática de livros e artigos que contenham a temática do assunto.

Deste modo, esse estudo tem como objetivo enfatizar a importância da estimulação precoce em crianças de 0 a 12 meses, buscando enfatizar o quanto a intervenção precoce pode ser essencial na construção da linguagem dessas crianças e o quanto o fonoaudiólogo é um profissional de grande essencialidade nesta equipe, passando a possuir importância na vida e no cotidiano dos indivíduos com ECI.

2. *Desenvolvimento infantil típico de 0 a 12 meses e da criança com ECI*

O desenvolvimento infantil ocorre através de um crescimento harmônico da funcionalidade e aparelhagem perceptiva, sensorial, motora, física, psicológica, intelectual e da linguagem, sendo de maneira organizada e de acordo com padrões gerais estabelecidos. Neste sentido, é esperado uma criança usar os olhos antes de usar as mãos, sentar-se antes de andar, balbuciar antes de falar, onde o ritmo e a propriedade do desenvolvimento podem variar, mesmo apesar das crianças crescerem de acordo com certos critérios e com os mesmos padrões de crescimento, a idade em que cada uma será capaz de realizar atividades novas e a maneira como ela as executará, poderá variar de criança a criança (Cf. TABITH, 1995).

E deste modo, as crianças acabam se tornando diferentes umas das outras, porque sua singularidade é representada pelas influências hereditárias, genéticas e ambientais (do meio em que vivem). Neste contexto,

segundo Piaget, elas passam por estágios específicos de acordo com seu intelecto e capacidade de perceber relacionamentos maduros. Esses estágios da infância ocorrem em uma mesma ordem em todas as crianças, independente de culturas e origens, podendo variar de acordo com o indivíduo, mediante as interferências ambientais (Cf. PIAGET, 1978).

Inicialmente, o crescimento acontece principalmente no período em que ocorrem as etapas críticas do desenvolvimento e maturação cerebral do indivíduo, ainda de forma intrauterina. Assim, quando se inicia uma gestação, ainda no primeiro trimestre é receitado pelos médicos o uso do ácido fólico, uma vitamina do grupo B, considerada de grande essencialidade a uma gravidez saudável (Cf. MARQUI *et al.*, 2014).

Essa vitamina, assume um papel de muita importância na produção, manutenção de novas células, maturação e formação de glóbulos vermelhos e brancos na medula óssea, pois a deficiência dessas, está associada ao aumento de defeitos do tubo neural (DTN) no feto e à anemia megaloblástica na mãe (Cf. LIMA; DINIZ; MELO, 2009). A exemplo, podemos citar a Espinha Bífida, como uma patologia que também pode ser evitada com o uso do ácido fólico na gestação, e se caracteriza por expor a medula espinhal, podendo levar a uma paralisia dos membros inferiores, sendo uma lesão inalterável, mesmo com a possibilidade de correção cirúrgica.

Uma outra patologia, está ligada a uma falha no desenvolvimento do cérebro do bebê, onde não há um fechamento da extremidade superior do tubo neural, que é a anencefalia e nesses casos, geralmente acabam resultando em abortos e aqueles que sobrevivem, vão a óbito em poucas horas ou dias após o parto. Já a espinha bífida, além de acontecer o comprometimento físico, a maioria dos indivíduos apresentam também dificuldades de aprendizagem (Cf. LIMA; DINIZ; MELO, 2009).

Deste modo, é no útero materno, a criança inicia diferentes experiências que vão permanecer no período de todo seu desenvolvimento. O embrião, com apenas dois meses, já pode captar o humor da mãe, e tudo isso, com a ajuda dos hormônios que chegam pelo cordão umbilical. No quarto mês, o embrião responde aos sons e ao toque, e inicia o vínculo com a mãe. Assim, no último trimestre, o bebê já consegue sentir muitos dos acontecimentos que ocorre ao seu redor, como sons, toques (Cf. MALDONADO, 1984).

Em sequência, logo no primeiro instante do nascimento de uma criança, para mapear como esta o seu desenvolvimento, bem como sua

saúde física, é realizado um teste denominado APGAR¹⁷. Esse teste tem como objetivo avaliar o estado geral e vitalidade, ajudando a verificar a necessidade de algum tipo de tratamento ou acompanhamento extra após o nascimento. A avaliação se repete após cinco minutos, tendo como observação características do bebê como atividades, batimentos cardíacos, cor, respiração, respiração e reflexos naturais. Para cada sinal vital é mencionado um valor correspondente ao estado geral do bebê, podendo obter um somatório final entre 0 e 10 (Cf. PASSOS, 2018).

Esse somatório varia entre 8 e 10, significa que o recém-nascido está em bom estado geral e se adaptou bem ao mundo exterior. Quando o valor correspondente varia de 5 a 7 significa que o recém-nascido teve uma carência de oxigênio no decorrer do parto, em poucos casos ocorre o valor inferior a 5, geralmente são os prematuros, bebês que sofreram dificuldades durante o parto o qual vai exigir maior intervenção profissional (Cf. MARQUI *et al.*, 2014).

Quando o resultado permanece ruim no quinto e décimo minuto, é necessário que se tenha uma atenção especial em busca de um diagnóstico para encontrar o motivo da baixa pontuação. Se após essas avaliações não forem descobertos os problemas é preciso realizar um acompanhamento com especialistas nos primeiros meses de vida. Desta forma, uma avaliação minuciosa é importante, pois irá descartar a necessidade de uma possível atenção especial perante um problema de saúde (Cf. MARQUI *et al.*, 2014).

Deste modo, segundo Bobath, (2009) “o desenvolvimento de um bebê normal em sua totalidade (físico, mental, social e emocional) depende de sua capacidade de se movimentar”. Acrescenta ainda, que um bebê privado de mobilidade, ou que tenha dificuldades em se movimentar e explorar seu corpo, ou que se mova desordenadamente, terá dificuldade em desenvolver sua percepção corporal. Pois, a exemplo temos a criança com ECI, podendo apresentar, várias limitações motoras que acabam acarretando dificuldades para realizar atividades, principalmente exploratórias.

Assim, vivendo as experiências e explorando o meio, a criança constrói esquemas e organiza o seu meio de acordo com as possibilidades que vivencia e as condições que serão proporcionadas a ela. Dessa ma-

¹⁷ A sigla ‘APGAR’ é uma espécie de acróstico relacionando a Virginia Apgar, neonatologista que propôs a sistematização da avaliação clínica: Appearance, Pulse, Grimace, Activity, Respiration. Em português: Aparência, Pulso, Gesticulação, Atividade e Respiração.

neira, pode-se dizer que a estimulação psicomotora precoce é de fato importante na qualidade do desenvolvimento de um indivíduo, preparando assim para enfrentar de maneira satisfatória sua vida futura (Cf. BEE; BOYD, 2011).

Portanto, as questões que englobam o desenvolvimento motor, irão influenciar as relacionadas à linguagem, pois um pobre controle cervical irá interferir no controle e na movimentação da cintura escapular e nos membros superiores, em como a criança irá segurar os objetos, como levará os objetos até a boca e até como movimentará a cabeça em busca da fonte sonora e pessoas com o olhar (Cf. LIMONGI, 2000).

Por fim, vale ressaltar que o desenvolvimento infantil típico segue um padrão ordenado, sendo esse desenvolvimento resultado da etapa anterior e a base da etapa seguinte.

3. *Linguagem da criança com ECI*

A maior parte das crianças com ECI apresentam distúrbios de comunicação oral. O comprometimento da comunicação pode ser bem variável, sendo por isso, podendo ser possível se deparar com pacientes com a comunicação pouco prejudicada, muito próxima do normal com distúrbios moderados e até com graves retardos na aquisição da fala. Mas, certamente, o desenvolvimento motor da criança com ECI costuma seguir uma sequência desordenada e com padrões diferentes (Cf. PINHO, 1999).

Segundo nos aponta Puyuelo (2001), a aquisição da linguagem da criança com ECI poderá apresentar-se em atraso em com transtornos na articulação, respiração, voz, fluência e prosódia. O que demandará o grau de comprometimento dos transtornos e o tipo da alteração motora.

A linguagem é um aspecto muito importante para que ocorra uma boa aprendizagem e desenvolvimento. Essa conquista advém de um mecanismo neurobiológico e social, isto é, de uma boa evolução de todas as sustentações cerebrais, de uma concepção sem complicações e da interação social desde sua concepção (Cf. MOUSINHO, 2008).

Segundo Hoff (2009), o desenvolvimento da linguagem é realizado separadamente para os subdomínios do desenvolvimento fonológico (sistema de sons), do desenvolvimento léxico (palavras), e do desenvolvimento morfossintático (gramática), ainda que essas áreas estejam inter-relacionadas tanto no desenvolvimento quanto no uso da linguagem.

Assim, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança com ECI pode apresentar vários distúrbios de expressão e recepção de sons, contudo essa recepção pode influir na capacidade da compreensão das informações e no funcionamento da linguagem, assim como, os transtornos motores podem interferir nas atividades expressivas e nas relações que este estabelece em seu ambiente podendo comprometer também a função motora oral, habilidade necessária para a fala (Cf. LAMÔNICA *et al.*, 2006).

Esse processo de aquisição da linguagem depende da plenitude do sistema nervoso central, do processo maturacional, da integridade sensorial, das habilidades cognitivas e intelectuais, processamento das informações ou aspectos perceptivos, fatores emocionais e as influências do ambiente. Esses problemas de aquisição, podem estar associados à presença de reflexos primitivos, sentar-se sem apoio, atraso no controle motor da cabeça, marcha independente e a presença de movimentos involuntários (Cf. DENUCCI, 2019).

Sendo assim a criança que possui a Encefalopatia Crônica da Infância irá apresentar problemas na sua interlocução tanto por problemas nas questões perceptivas (integração dos sentidos, estimulação ambiental e maturação do sistema nervoso central), como nas questões expressivas em resultado do transtorno motor, agindo na região da cintura escapular e tronco superior, atuando no controle da musculatura orofacial, na respiração e na coordenação pneumofonoarticulatória, trará prejuízos diversos, para a produção de fala (Cf. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014).

Para que ocorra uma construção da linguagem no desenvolvimento da criança com ECI, é necessária uma estimulação por meio de terapia. Desta maneira, a promoção do estímulo da linguagem para que a criança com ECI deve vir acompanhada de atividades dentro do contexto lúdico, pois elas precisam de um período maior para realizar algumas funções, não sendo diferente com o brincar (Cf. LAMÔNICA *et al.*, 2006).

Através das atividades lúdicas, a criança poderá ter uma maior independência e vivenciarem situações onde descobrem suas facilidades e dificuldades, sendo através do brincar que todas as crianças aprendem coisas novas e experimentam sensações, sensações estas, como descrita acima que promovem a estimulação da linguagem, culminando em uma comunicação mais eficaz (Cf. SCALHA *et al.*, 2010).

Por fim, a linguagem em sua formação deve acontecer de maneira simples e harmônica, como nos afirma Gomez e Terán, (2014) é complicado distinguir o limite do “normal” do “patológico” no desenvolvimento da linguagem, devido a vários ritmos em que acontece o desenvolvimento nas crianças. Isso se deve a questões maturacionais, culturais, sócio econômico, familiar etc.

Nesse contexto, as dificuldades da comunicação podem ser bem diversas, sendo possível encontrar pacientes com a comunicação pouco comprometida, muito próxima do normal com distúrbios moderados e pacientes com graves atrasos na aquisição da fala (Cf. PINHO, 1999).

4. Estimulação precoce em âmbito fonoaudiológico para a linguagem de 0 a 12 meses na criança com ECI

A estimulação precoce, conhecida por muitos também como intervenção precoce, poderá evitar a piora e muitas vezes a expansão do problema, guardando o sentido de antecipação, tendência a se evitar, atenuar e até suprir a privação da criança ou as suas consequências. Também chamada de período da aprendizagem oportuna, é uma ciência baseada principalmente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitivas e evolutiva, sendo implementada através de um programa de atendimento que visa favorecer o desenvolvimento integral da criança (Cf. FRANÇA, 2016).

Toda criança necessita de estímulos adequados no decorrer da sua primeira infância, pois esses estímulos irão influenciar seu funcionamento cerebral e a própria arquitetura do cérebro, podendo assim ajudar a obter uma maior eficácia. A ausência desses estímulos pode acarretar efeitos negativos na estrutura, arquitetura e no funcionamento cerebral. A terapia da criança com ECI é realizada com uma equipe multidisciplinar, pois ao lado do sintoma principal motor estão os outros sintomas associados que requerem igual atenção (Cf. ROTTA, 2002).

Neste sentido, para que ocorra uma construção da linguagem no desenvolvimento da criança com ECI, se faz necessária uma estimulação por meio de enfoques terapêuticos onde haja uma abordagem fonoaudiológica e de integralidade da criança. França (2016) ressalta a importância de um trabalho onde a estimulação seja centrada em atividades e experiências, sendo orientada para vários aspectos do seu desenvolvimento, ou seja, uma abordagem holística, buscando assim, mapear e identificar precocemente os atrasos e déficits nas crianças.

Segundo Pinto (2018), o atraso de linguagem é muito comum na criança com Encefalopatia Crônica da Infância. Desta forma quanto mais comprometida for a criança na esfera motora, menos oportunidades ela terá de conhecer e explorar o mundo e consequentemente, ela terá o desenvolvimento de sua linguagem comprometido. Apesar disso, há crianças com grandes comprometimentos motores que mesmo sem falar, são capazes de responder com o olhar ou com a cabeça dando claros sinais que podem nos compreender.

Todas as dificuldades e déficits da criança em um programa de Estimulação Precoce devem ser notificados, e elaboradas estratégias para a terapia. Portanto, esta ação, caracteriza-se na atenção voltada em interceder no desenvolvimento das crianças que apresentam riscos de terem o seu trajeto prejudicado, em um contexto, onde o que está em questão é o progresso global, presente e futuro, da criança, assim como da família e do contexto que a rodeiam, em situações limitantes e que podem impedir o seu pleno desenvolvimento motor, emocional e cognitivo (Cf. FRANCO, 2007).

Segundo Vaz (2009):

A limitação motora pode ocasionar alterações no desenvolvimento da comunicação com o meio, assim como dificuldades na construção do espaço e suas relações, refletindo no desenvolvimento das funções cognitivas. Entretanto, há evidências que não existem interferências da condição motora na capacidade para “atuação representativa dos objetos”, interação com o meio, sugerindo que a deficiência física, dentro de alguns limites, talvez não influencie certos aspectos do desenvolvimento cognitivo de forma tão marcante como se propaga. (VAZ, 2009)

Neste sentido, o trabalho fonoaudiológico visa trabalhar toda estrutura miofuncional e orofacial buscando facilitar as funções de fala e alimentação, além da postura mais adequada para essas funções. Pois trata-se de um conjunto de funções que ocupam importante inter-relação e que se encontram muitas vezes alteradas no indivíduo com ECI, pois necessitam de respostas motoras e fisiológicas (CF. CAMARGO, 2015).

Outro ponto importante na atuação fonoaudiológica com a criança com ECI é a avaliação, pois é um momento em que se possibilita a visualização dos limites do trabalho fonoaudiológico e a necessidade do tratamento multidisciplinar, permitindo ao fonoaudiólogo traçar um plano terapêutico personificado e objetivo às características de cada paciente (Cf. JUNQUEIRA, 2005).

Por fim, é necessário que família e terapeutas trabalhem juntos no processo de estimulação e desenvolvimento da criança com ECI, se propondo a trabalharem juntos e centrados em seu desenvolvimento integral, buscando a estimulação e evolução nos diversos aspectos da criança, inclusive os linguísticos, através do brincar, dos cuidados e do afeto. Onde a relação família–criança–brincadeira consolidará os aprendizados e dará um maior equilíbrio emocional à criança, permitindo com que ela cresça tendo a oportunidade de experimentar e construir e significar seus aprendizados (Cf. SARI; MARCON, 2008).

5. *Considerações finais*

Levando em consideração os aspectos mencionados no trabalho, a estimulação precoce é de suma importância para a criança com ECI. E a atuação do fonoaudiólogo permitirá com que haja uma preparação e adequação das estruturas orofaciais em todos os aspectos, o que beneficiará os processos de comunicação e linguagem.

Essa estimulação é realizada através de equipe interdisciplinar por meio de intervenções simultaneamente no intuito de facilitar o convívio da criança no meio escolar, social e principalmente familiar, trazendo benefícios para uma independência pessoal, ocorrendo assim uma diminuição do quadro.

Dessa forma, é possível concluir que a descoberta e o tratamento precoce desta patologia, interferem diretamente não só no desenvolvimento da linguagem, mas em todo o seu sistema comunicacional, motor e cognitivo. Sendo a estimulação através do lúdico, uma forma de promoção da adequação linguística em crianças com deficiência e um guia para a família e todos que convivem com ela.

Por fim, vale ressaltar a importância dos estímulos precoce para que ocorra um bom desenvolvimento infantil e se faz indispensável a atuação do profissional fonoaudiólogo, pois ele irá intervir na comunicação e linguagem da criança fazendo com que ele tenha uma melhor perspectiva de vida, melhorando sua qualidade de vida e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, Zuleica. Abordagem integrada das funções de respiração, deglutição e fala/voz. In: _____. SUSANIBAR, F. *et al. Motricidade oro-*

facial: fundamentos neuroanatômicos, fisiológicos e linguísticos. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015.

DA FONSECA, Vitor. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Fuerstein*. Artes Médicas, 1995.

DE MARQUIA, Paola Agatina *et al.* Principais fatores da baixa adesão ao uso do ácido fólico. *Journal of Health Sciences*, v. 16, n. 2, 2014.

DENUCCI, Moniki Aguiar Mozzer; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A linguagem na criança com encefalopatia crônica da infância. *Revista Philologus*, ano 25, n. 75, *Anais das XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

FRANÇA, José Luís de Estimulação Precoce: Inteligência emocional e cognitiva de 0 a 6 anos. São Paulo: Equipe Cultural, 2016.

FRAZÃO, Yasmim Sales Linguagem na terapia fonoaudiológica com bebês portadores de paralisia cerebral. In: LIMONGI, O.C.S. *Paralisia Cerebral. Processo terapêutico em linguagem e cognição*. Carapicuíba-SP: Pró-fono, 2000.

HOFF, Erika. *Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade*. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundospecialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos>.

JUNQUEIRA, Patrícia. Avaliação Miofuncional. In: MARCHESAN, I.Q. *Fundamentos em Fonoaudiologia: Aspectos Clínicos da Motricidade Oral*. 2. ed., 2005.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin *et al.* Avaliação dos aspectos fonológicos em indivíduos paralíticos cerebrais. *Revista CEFAC*, v. 8, n. 3, p. 263-71, 2006.

LIMA, Marcelo Marques de Souza *et al.* *Ácido fólico na prevenção de gravidez acometida por morbidade fetal: aspectos atuais*. Femina, 2009.

LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência. In: _____. *Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência*. 2000. p. 231-31

MANCINI, Marisa Cotta *et al.* Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional. *Revbrasfisioter*, v. 8, n. 3, p. 253-60, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2013. Disponível em. Acesso em: 27 junho 2020

MORO, Silvana Luchetti; CABRAL, Nelson. A ludicidade em benefício da pessoa com paralisia cerebral. *Revista Científica Multidisciplinar Unimeo*, p. 32.

MOUSINHO, Renata *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

PIRES, Sandra Cristina Fonseca. *A relação Linguagem-cognição no trabalho com comunicação suplementar e/ou alternativa com a criança com paralisia cerebral*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2005.

PINTO, Vanessa Vieira. Influência do comprometimento funcional orofacial no estado nutricional de crianças e adolescentes com paralisia cerebral. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. SILVA, Carla Cavalcante Ventura. Atuação da fisioterapia através da estimulação precoce em bebês prematuros. *RevEletrôn Atualiza Saúde*, v. 5, n. 5, p. 29-36, 2017.

PUYELO, Miguel. Problemas de linguagem na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento. In: PUYELO, M.; PÓO, P., BASIL, C.; MÉTAYER, M. *Fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Santos, 2001. p. 17-91

ROTTA, Newra Telechea. Paralisia Cerebral, novas Perspectivas Terapêuticas. *Jornal de Pediatria*, 2002.

SCALHA, T. B.; SOUZA, V. G.; BOFFI, T.; CARVALHO, A. C. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. *Revista de Psicologia da UNESP*. 9(2), 2010.

VAZ, Regiane Henrique, VILIBOR, Renata Hydee Hasue. *Correlação entre a função motora e cognitiva de pacientes com Paralisia Cerebral*. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br>. Acessado em: 15 abr. 2018.

A LINGUAGEM DOS EMOJIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO: EMOÇÃO REPRESENTADA NO CIBERESPAÇO

Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UENF)

moniki_denucci@hotmail.com

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)

fabriziadias@hotmail.com

Liliane Barreto Alves (UENF)

lilianebarreto@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo uma pesquisa acerca da linguagem, bem como o uso dos *emojis* e *emoticons* como forma de representar as emoções dentro do ciberespaço. Através do uso dos *emojis*, tem se formado uma nova construção de sentidos e formas de se comunicar, uma linguagem não verbal, esperada pelos interlocutores, compreendida e difundida inclusive, pelo público infantil. Assim, diante dessas comunicações não verbais que se configuram nos contatos virtuais, possibilitados por meio de aplicativos de mensagem instantânea, esta pesquisa se concentra em correlacionar os contextos de linguagem e sua evolução com a era tecnológica, as emoções representadas por esses *emojis* e o quanto isso pode vir a impactar positivamente em sala de aula, enquanto uma prática pedagógica.

Palavras-chave:

Emojis. TIC's. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work has as its objective a research about language, as well as the use of emojis and emoticons as a way to represent emotions within cyberspace. Through the use of emojis, a new construction of meanings and ways of communicating has been formed, a non-verbal language, expected by interlocutors, understood and spread even by children. Thus, given these non-verbal communications that are configured in virtual contacts, made possible through instant messaging applications, this research focuses on correlating the language contexts and their evolution with the technological age, the emotions represented by these emojis and how much this can have a positive impact in the classroom, as a pedagogical practice.

Keywords:

Emojis. TIC's. Pedagogical Practices.

1. Introdução

A comunicação é considerada uma forma tão natural para o homem, a sociedade e o meio em que ele vive, um ato tão comum, que para

alguns pesquisadores e cientistas é inato. Porém, os mecanismos responsáveis pela comunicação são mais complexos do que parecem.

A aquisição da linguagem é uma grande conquista da humanidade, pois, se comunicar e expressar, inclusive culturalmente, permitiu que se originasse uma sociedade racional, da forma como se constitui hoje em dia. A linguagem é uma mímica motora e que precisará de produção do som para ser relacionada a outros indivíduos, fazendo parte de uma inserção social diária do indivíduo, abrangendo praticamente todas as esferas sociais, pois as pessoas se valem da comunicação e interação social para poderem se relacionar socialmente (Cf. ALMEIDA, 2009).

Desta forma, sendo a linguagem uma forma de comunicação limitada e tão necessária ao convívio em sociedade, que essa se desmembra em diversos tipos. Estando atrelada tanto verbalmente quanto não-verbal. Desse modo, a comunicação pode ser consolidada pelas relações sociais em diferentes esferas interacionais (verbal, visual, gestual, auditiva, entre outras) e ela advém da necessidade de comunicação em que a sociedade precisa para se manter ativa corrente.

Ademais, através dela segundo nos aponta Almeida (2009), através do uso da linguagem, pode-se transmitir informações, compartilhar experiências emocionais e intelectuais. Tendo assim, uma importante função interpessoal, de permitir a comunicação social, e a função intrapessoal, de permitir o pensamento, a formação e reconhecimento de conceitos, a deliberação de resolução de problemas atuando e refletindo na sua relação com a aprendizagem.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização entre as crianças, onde, antes mesmo de aprender a falar, a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo assim, os conhecimentos de sua cultura, o que para Segundo Gomez e Terán (2014) é um momento em que se aprende a desempenhar uma série de papéis e assumir uma série de condutas.

Ainda dentro do contexto comunicacional, a emoção está conectada ao que sentimos. Segundo autores como Sequeira; Casanova; Matos; Silva; Cavaco e Henrique (2009), a palavra emoção tem sua origem etimológica do latim *exmovere*, que quer dizer “mover para fora”. E essa vem mostrar que os sentimentos não mais são do que o fato de colocar para fora o que se passa no nosso interior. A partir desse contexto os sentimentos nos dizem o que estamos experimentando e as sensações que is-

so nos causa, formando uma linguagem bem própria. Sob a fala dos sentimentos somos compelidos a ouvir a agir.

Falar de linguagem e emoções é uma tentativa de demonstrar os sentimentos e a maneira como relacionamos conosco mesmo, pois se a gente não consegue se comunicar conosco, não poderemos nos comunicar com os outros (Cf. VISCOTT, 1982). Assim, as emoções são as primeiras respostas às situações em mecanismos básicos que estão conectados as alterações na nossa fisiologia corporal, nas nossas vivencias e comportamentos.

Aliado à tecnologia, esses processos emocionais ligados ao nosso cotidiano e as formas de expressá-lo não poderiam ficar de fora. Comunicar é uma forma de transmitir a algo a alguém (Michaelis.uol), e sim, de externalizar sentimentos. Outrossim, quando falamos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), bem como do aplicativo de mensagens instantânea *WhatsApp*, comunicar-nos com os outros que estão longe, ou até mesmo perto, enquanto estamos no descanso, se movimentando ou trabalhando – em tempo real, se tornou parte da vida do mundo contemporâneo (Cf. ARAGÃO, 2017).

Ainda de acordo com Aragão (2017), o rápido desenvolvimento das tecnologias de acesso móveis, tornou-se possível logo que tivéssemos em um único aparelho, como os *smartphone*, “convergência de imagem, som e texto escrito como conectividade sem fio à internet”, o que passou a gerar informação e comunicação multimodal de forma contínua, em qualquer hora e lugar. Dessa forma, um aparelho conectado à internet permite a expansão da cultura da mobilidade comunicativa.

Destarte, nessa forma de comunicar temos os *Emojis*, uma alternativa à dentro das possibilidades de mensagens que o aplicativo pode proporcionar. Os *Emojis*, não surgiram do nada, e vieram muito antes da criação do *WhatsApp*. Segundo Marques (2018), a ideia veio do japonês *Shigetaka Kurita* que usou pixels coloridos para criar 176 elementos do cotidiano. E denominou como *Emojis* em uma fusão das palavras em japonês “e” (imagem) e “moji” (personagem). E esses desenhos que em 2008, já eram uma febre entre os japoneses, começaram bem simples em 1999 e atualmente fazem sucesso entre os povos das mais diversas faixas etárias.

Assim, com a evolução e o sucesso dos *emojis*, o tradicional dicionário da universidade de Oxford, elegeu em 2015, um *emoji* como a palavra do ano, sendo o desenho escolhido a carinha mais usadas pelos

britânicos naquele ano. Os *emojis* que começaram com simples e as mais básicas expressões faciais, atualmente segundo o *site* tek.sapo.pt em 2009, foram adicionados 3.019 símbolos, entre emoções e expressões faciais até sinais semáforos, corações e símbolos de reciclagem. O interessante é que segundo o *site* statista.com estima-se que mais de 700 milhões de *emojis* são utilizados por dia e no *ranking* dos mais utilizados, encontra-se a “face de gargalhada com lágrimas de felicidade”, o coração vermelho, o *emoji* que simboliza o “cocô” e o beijinho “xi-coração” (Cf. MARQUES, 2018).

Dessa forma, se com um *smartphone* conectado à *internet* podemos expandir nossa cultura, como nos afirma Aragão (2017), também podemos versar sobre o impacto que essa tecnologia pode promover nas práticas pedagógicas, com a utilização dos *emojis*, que transmitem sentimentos e modalidades que se encaixam nas mais diversas culturas e sociedades e sentimentos.

Portanto, o uso de tecnologias móveis de informação e comunicação é uma parte que se encontra comumente no cotidiano de professores e estudantes. Assim, as redes atravessam constantemente as paredes e as tecnologias móveis têm impacto no nosso jeito de ser, agir, conhecer e sentir (Cf. SIBILIA, 2012). No que tange aos conceitos como espaço/tempo, intimidade/privacidade e ausência/presença, estes, têm sofrido deslocamentos e ressignificações (Cf. COSTA, 2013; PEGRUM, 2014; SANTAELLA, 2014).

Por conseguinte, o objetivo desse trabalho é promover uma reflexão acerca do uso dos *emojis* como uma possibilidade dentro das práticas pedagógicas, com o intuito de promoção da estimulação da linguagem, emoção e compreensão das ações diárias, podendo ser um importante recurso pedagógico oriundo da tecnologia nas práticas educacionais.

2. Referencial teórico

2.1. Linguagem e tecnologia: o acesso infantil ao ciberespaço

A linguagem é uma das experiências que está presente no desenvolvimento infantil, pois segundo Silva & Diedrich (2013), “a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância” e só será possível através da interação com o outro. Desta forma, a linguagem é

primordial para os contextos sociais, sendo esses, essenciais para as manifestações comunicacionais.

Mediante ao crescente número de crianças com o acesso à tecnologia, é necessário discutir a relação da criança com as tecnologias. O público infantil e infantojuvenil, em relação aos adultos, aqueles que entraram em contato com o computador tardiamente, apresentam uma menor desenvoltura com esses aparatos. Assim, de acordo com Oliveira & Villardi (2006) as crianças, são livres da necessidade que os adultos têm de “desaprender” coisas estabelecidas há muito tempo. Elas mergulham de forma deslumbrada e curiosa no ciberespaço.

Ademais, nos últimos anos as crianças desde bebês estão em contato com as tecnologias, principalmente do *smartphones*, que estão ao alcance das mãos. Assim, a criança é distraída com vídeos, jogos e outros aplicativos, acostumando-se com seu uso (Cf. FREIRE; SIQUEIRA, 2019). Os costumes familiares foram se modificando, a tecnologia entra nesse contexto fazendo com que cada integrante da família possua sua televisão, cada um conectado na internet e interagindo com outras pessoas que não estejam no contexto familiar. Nesse contexto, a interação física aos poucos se torna cada vez mais escassa, e as crianças e os adolescentes dependem da tecnologia muitas horas por dia (Cf. PAIVA; COSTA, 2015).

Ao longo do tempo várias mudanças ocorreram nos indivíduos, tanto físicas quanto cognitivas, que desenvolvem a linguagem, personalidade, entre outros. Essas mudanças ocorrem do início ao fim da vida. São mais críticas na primeira fase da infância e dependem da interação da criança com o meio em que vive, o que moldará a identidade desse indivíduo (Cf. GERRING; ZIMBARDO, 2005). Segundo Craidy & Kaercher (2001), o desenvolvimento ocorre simultaneamente, e na infância é um processo dinâmico, onde as crianças recebem muitas informações e assim, tentam absorver tudo que está em sua volta gerando transformações a cada fase. Outrossim, para Fonseca (1995), a aprendizagem, constitui uma mudança de comportamento resultante de uma experiência e essa mudança de comportamento assume várias características detendo uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo.

As aprendizagens realizadas com o auxílio do computador, e em ambientes colaborativos de aprendizagem, como pode ocorrer no ensino EAD (educação a distância), reforçam a ideia de que o conhecimento se

constrói de forma compartilhada e de que isto tem forte efeito motivador para as crianças (Cf. OLIVEIRA; VILLARDI, 2006).

O ciberespaço, definido como um mundo virtual porque está presente em potência, é um espaço desterritorializante. Um mundo que não é palpável, e que existe em outra realidade, ou seja, o ciberespaço, ou espaço virtual é também espaço, guardando características de ambiente, no que se refere à sua capacidade de interferir na produção e reprodução da cultura. Sendo espaço, é também lugar.

Em síntese, é assim, possível perceber que a aprendizagem no Ciberespaço propicia, de forma progressiva, todas as formas de interação (desde a síncrona, quando o grupo interage ao mesmo tempo, mesmo que de lugares diferentes, como nas salas de aula virtuais; até a assíncrona, em que a interação ocorre em diferentes tempos e lugares – como nos fóruns e nas listas de discussão), permitindo sempre o encontro educacional pleno (Cf. OLIVEIRA; VILLARDI, 2006).

2.2. Os Emojis e sua representação no ciberespaço

A linguagem é um sistema adaptativo moderno e a língua, é um sistema complexo e está sempre em transformação. A língua, como todo sistema, muda no tempo e no espaço. Efetivamente, a interação sempre foi multimodal. Usamos palavras, entonação, expressões faciais, e gestos para interagir com os outros. De acordo com as pesquisas de Kress (2010, p. 5), “os gestos estão presentes em todas as culturas, mesmo que em formas bastante diferentes” e deste modo, sabemos que as imagens aparecem na comunicação humana desde a pré-história.

Ao longo dos anos muitas mudanças foram ocorrendo na dinâmica da escrita e com o advento das tecnologias digitais, os pictogramas (representação por meio de uma figura), ideogramas (figuras ou símbolos que representam uma ideia ou conceito abstrato) e logograma (é um símbolo que representa uma palavra) (Cf. STERNBERGH, 2014), ganharam sua versão digital.

No que tange ao crescimento tecnológico, a evolução da língua tem também a sua interação com a tecnologia, pois a língua que usamos para nos comunicar com os outros tende a ser mais maleável do que a da escrita formal, estando sujeita a combinação do informal, da comunicação pessoal e a da plateia de massa propiciada pelas mídias sociais (Cf. REED, 2014).

Assim os *emojis* também se modificam conforme a tecnologia se expande e alcança as massas. Ele precisou de adaptar e encaixar nos diversos contextos e culturas, passando a representar diversos contextos comunicativos e se tornando representativo em várias redes sociais. Destarte, Paiva (2015), corroborando com todas as novidades na comunicação escrita, utilizam-se de três tipos de figuras: os *emoticons*, que são representações tipográficas de expressões faciais, como :) que se transforma automaticamente em ☺ pelo editor de texto Microsoft Word, e os *emojis*, que são gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE e os *Stickers*, figurinhas disponíveis em algumas plataformas como o *Facebook*, por exemplo.

Em virtude de sua usualidade e popularidade, provavelmente, os *emojis* não têm um nome oficial, mas apelidos dados pelos usuários. Nesse contexto, por exemplo, o *emoji* de alegria, que foi considerado a palavra do ano de 2015, é também chamado “rosto com lágrimas de alegria” ou “chorando de rir” (Cf. STERNBERGH, 2014).

Cada vez mais, usuários de *smartphones* tem enviado mais desenhos e determinando que surjam mais *emojis* que se adequem às suas demandas. Em 2014, Porter, publicou seu artigo no *Wall Street Journal*, ela relatava uma campanha para a inclusão de um *emoji* de cachorro-quente e outra para a inclusão de no mínimo quatro rostos com tons de pele diferentes. Atualmente esses *emojis* estão disponíveis tanto para Android, quanto IOS. Desta forma, quando escolhemos *emojis* com rostos de pessoas, aparecem opções de cores de pele, somente quando o *emoji* faz referência ao *smile*, só aparecem na cor amarela (Cf. PAIVA, 2016).

Assim, os *emojis* podem segundo nos aponta Sternbergh (2014), podem funcionar como pictogramas e como ideogramas, exemplificando com os pictogramas de berinjela e pêssego que são, ao mesmo tempo, utilizados com conotação sexual. E de certa forma, os *emojis* podem ter variações culturais, e pode sofrer limitações contextuais.

Eles podem ser inseridos em contextos de pensamentos completos, ou em uma sequência de *emojis* pode seguir uma ordem linear de tempo e ações, e posicionamento e atitudes podem aparecer antes do fato, como a exemplo o *emoji* que chora e em seguida um coração quebrado, representando uma decepção. *Emojis* podem substituir palavras, expressar sentimentos, denominar ideias e atitudes. Indicar afeto, expressar ironia e até intensificar um sentimento. Deste modo como nos aponta Paiva

(2016), usar os *emojis* segue uma tentativa de transmitir mais sentido de forma econômica em determinados contextos de interação, e nesse contexto, imagens são sempre mais fortes e é muito mais fácil enviar um coração pulsando do que dizer para um amigo “eu te amo” (Cf. PAIVA, 2016).

Contudo, práticas sociais de linguagem acontecem de formas complexas e de acordo com as inter-relações dos diversos agentes e dos seus modos de produção de sentido e das tecnologias que são mediadoras dessas práticas. Por fim, a linguagem, como sempre foi na história do mundo, está em constante mudança e vai se adaptando às concessões e as restrições que demandam das tecnologias digitais e da interação com o mundo e a globalização.

2.3. Emojis, emoções e práticas pedagógicas

As emoções fazem parte da nossa vida. Desde o nascimento já nos valem dela para os processos comunicativos. Um bebê recém-nascido, por exemplo, se utiliza do seu choro para se comunicar. É assim, o momento em que ele começa a se conectar com as pessoas ao seu redor, mantendo relações de interação e troca.

Charles Darwin (1872) defende que as emoções são um fruto de um processo evolutivo que nos garante sobrevivência. O que implicaria em exibir a reação adequada ao momento adequado. Paul Ekman, um psicólogo norte americano, realizou experimentos com pessoas em diversos países. Ele buscou verificar os sinais faciais exibidos por esses indivíduos e se eles eram os mesmos quando experimentavam uma emoção.

É relevante mencionarmos que em seus experimentos, Ekman obteve como objeto de estudo uma tribo em Nova Guiné, na Oceania, isolada das influências midiáticas, uma tribo que vivia na idade da pedra, sem acesso a nenhuma tecnologia, e ele pode constatar que a expressão facial de seis emoções básicas se mostraria as mesmas em toda a espécie humana, independentemente de sua cultura, sendo a mesma alegria, tristeza, medo, surpresa, aversão e raiva (Cf. EKMAN, 1972).

Em uma definição mais ampla, a emoção, seria um impulso neural que movimenta o organismo para uma ação. Outrossim, a emoção se diferencia do sentimento, pois esses são informações que seres biológicos são capazes de sentir nas situações que vivenciam e

presenciam, sendo por outro lado, emoções filtradas através dos centros cognitivos do cérebro, mais precisamente o lobo frontal, assim, poderíamos dizer que os sentimentos são uma consequência da emoção só que de forma mais durável (Cf. CASANOVA; SIQUEIRA; SILVA, 2009).

No mesmo ponto, quando falamos de tecnologias, sua popularização e a comunicação mediada por computador ou os *smartphones*, trouxeram um novo desafio linguístico e comunicacional para a sociedade, por exemplo como entonar frases e expressar sentimentos através de palavras sem comprometer o sentido do processo de comunicação (Cf. PAIVA; BISPO, 2017).

Desafio esse, que os *emojis* conseguem cumprir de forma universal, mas como nos afirma Paiva e Bispo (2017), embora haja uma facilitação na expressão comunicativa de sentimentos, os *emojis* ainda são símbolos que podem ser interpretados de diversas formas de acordo com a percepção e olhar do emissor e receptor, o que dessa forma se torna um indicativo cultural já que o entendimento de um determinado símbolo dependerá do significado comum atribuído a ele.

E partindo do pressuposto que essa nova forma de linguagem é flexível e pode se moldar de acordo com a necessidade e momentos sociais e de determinados grupos. Esse trabalho busca uma conversa entre a tecnologia e as formas de linguagem que surgem com as demandas tecnológicas e a importância de serem práticas em sala de aula, podendo assim, configurar um auxílio no ensino ao conteúdo didático proposto em sala.

Como utilizar *emojis* para essa prática? O que vale a princípio, é uma explanação sobre seus significados e emoções. Assim, a partir desse reconhecimento os *emojis* poderiam ser utilizados em diversos contextos, desde a educação infantil até o ensino médio.

No ensino contemporâneo, o que nos instiga e desafia, inclusive ao professor, é fazer com que o aluno tenha uma participação ativa nas discussões, nos processos de aprendizagem, sendo autor desse. Porém, o que vislumbramos são problemas referente às práticas pedagógicas, que inferem muitas vezes em momentos pouco lúdicos ou com poucas inserções das tecnologias. O fato é que utilizar os *emojis* em muitos momentos nem precisa de acesso às redes sociais e ou uso de internet. A sua própria representação e identificação já instalada no contexto social

ou a sua explanação e fácil entendimento já podem ser auxílios significativos para esse processo.

Por fim, as práticas vivenciadas pelas TIC's têm nos proporcionado uma infinidade de ideias e fomentam a criatividade. Essa, de grande importância dentro do contexto educacional. Professores e profissionais da educação precisam de um arsenal de ideias para que o conteúdo não se torne cansativo e pouco atrativo para educandos.

3. Metodologia e análise de resultados

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo com formato qualitativo e descritivo, abrangendo a revisão sistemática da literatura que retrata os aspectos das tecnologias e a história e o uso dos *emojis* como uma demanda das TIC's e vislumbra esse acesso nas práticas pedagógicas. O objetivo da compreensão do sujeito e suas relações sociais, dentro do contexto ao qual faz parte e uma pesquisa descritiva, trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na educação básica em relação às novas tecnologias e a utilização dos *emojis* enquanto uma auxiliar nessas práticas sendo uma forma de emoções no ciberespaço. Os Critérios de avaliação foram a seleção de artigos com buscas feitas – As buscas foram realizadas em três bases de dados bibliográficos: Scielo, Web of Science e Google Acadêmico e livros com nomes de referência em pesquisa na área de linguagem, desenvolvimento infantil, tecnologia, comunicação e linguística. Para a elaboração do texto foram utilizados conceitos de diferentes autores, apoderando-se da versatilidade, pontualidade e qualidade informacional da pesquisa bibliográfica que proporcionou pelo meio virtual a construção deste artigo.

4. Considerações finais

Pensar em formas de aliar tecnologia e sala de aula não é uma novidade. Muitos são os trabalhos disponíveis e de excelente qualidade. Porém, é mais que necessário pensarmos e viabilizarmos, usar a tecnologia e todo o aprendizado que ela nos proporciona de forma acessível. Visto que muitas demandas ainda não possuem o acesso total aos aparatos tecnológicos. Como ela se faz presente na vida de milhares de pessoas, torna-se um conhecimento que mesmo que não seja possível que as pessoas tenham o acesso físico de paramentos tecnológicos, elas

acabam mesmo que por osmose conhecendo essas tecnologias e isso de certa forma passa a fazer parte do seu cotidiano.

Esse trabalho buscou demonstrar ainda que de forma resumida que mesmo sem aparatos tecnológicos e sem o uso deles, pode-se utilizar dos objetos oriundos dela, assim como os *emojis* e inseri-los em diversas práticas, trazendo assim, à luz da sala de aula elementos tecnológicos e lúdicos, contribuindo para o enriquecimento pedagógico e o desenvolvimento das diversas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Martins Norma de. *Aprendizagem normal e prejudicada*. São Paulo: Santos, 2009.

ARAGÃO, Camargo Rodrigo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 83-112, enero-marzo, 2017, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil.

CASANOVA, Nuno; SIQUEIRA, Sara. *Emoções*. Monografia (para a disciplina de Psicologia Geral, no curso de Psicologia do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes) – Portugal, 2009. Disponível no site www.psicologia.com.pt/oportalDOSpsicologos. Acesso em: 05 de março de 2020.

COSTA, Giselda dos santos. *Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013.

CRAIDY, M; KAERCHER, Gládis. E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DARWIN, Charles. *Expressão das emoções em homens e animais*. 1872.

FONSECA, Vitor. Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Artmed, 1995.

FREIRE, Claudia.; SIQUEIRA, Alessandra Cardoso. Influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. *Revista FAROL*, v. 8, n. 8, p. 22-39, Rolim de Moura-RO, jun./2019

GERRING, R. J.; ZIMBERDO, P. G. *A Psicologia e a Vida*. 16. ed. Porto Alegre: Iacobé, 2005.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge. 2010.

OLIVEIRA, Eloisa de Silva Gomes; VILLARDI, Raquel Marques. Infância e a Modernidade do Ciberespaço: os Desafios da Interação entre Criança e Computador. *Informática na educação: teoria & prática*. v. 9, n. 1, Porto Alegre, jan./jun. 2006.

PAIVA, Ana Lorena Nascimento; BISPO, Ronaldo. Emojis, as emoções representadas graficamente no ciberespaço. *Anais Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*. Fortaleza-CE – 29/06 a 01/07/2017. Acesso em: 12 de março de 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. *Psicologia: O portal dos psicólogos*. 2015.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Linguagem dos Emojis. 2015 *Trab. Ling. Aplic.*, n. (55.2), p. 379-99, Campinas, mai./ago. 2016.

REED, Jon. How Social Media is Changing Language. *Oxford Dictionaries: language matters*. 2014. Acesso em: 15 março 2020.

SANTAELLA, Lucia. Aprendizagem ubíqua no contexto da educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 14, p. 15-22, São Cristóvão-SE, 2014. Disponível em: Acesso em: 02 março 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa; DIEDRICH, Marlene Sandra. A experiência da criança da linguagem. *Revista Prolíngua*, 2013.

STERNBERGH, Adam. *Smile, You're Speaking Emoji: therapid evolution of a wordless tongue*. New York News & Politics, 2014.

**ARGUMENTAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E BNCC:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE**

João Paulo Bulhões e Mattos (UERJ)
jpbmattos1@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar no livro didático utilizado no segundo distrito de Cabo Frio – o livro da coleção Geração Alpha – as propostas de atividades existentes nos capítulos que tratam exclusivamente da argumentação e observar a sua adequação com relação às orientações da Base Nacional Comum Curricular. Será feito um estudo de natureza qualitativa de material didático usado na rede municipal de Cabo Frio. A escola em que o livro didático é utilizado está localizada na região dos Lagos no Estado do Rio de Janeiro e atende ao segundo segmento do ensino fundamental. O foco da pesquisa incide sobre o ensino da argumentação nos livros do 8º e do 9º ano relacionando as atividades propostas à Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa toma como aporte teórico a perspectiva bakhtiniana nos estudos da língua e discurso, pautado nos trabalhos de Goulart (2007; 2010; 2016), Bakhtin (1988; 1993; 2003) e Aquino (2018), Azevedo (2017), a partir do qual será realizada a análise das atividades e do modo como os gêneros discursivos estão presentes nelas, e as pesquisas de Linguística Aplicada sobre ensino de língua, principalmente o trabalho, Geraldi (2013).

Palavras-chave:

Argumentação. BNCC. Gêneros discursivos.

ABSTRACT

The present work aims to analyze in the textbook used in the second district of Cabo Frio – the book of the Generation Alpha collection – the proposals for activities existing in the chapters that deal exclusively with argumentation and to observe their adequacy about the guidelines of the Common National Curriculum Base. A qualitative study of teaching material used in the municipal network of Cabo Frio will be carried out. The school where the textbook is used is located in the Lagos region in the State of Rio de Janeiro and serves the second segment of elementary school. The focus of the research is on the teaching of argumentation in the 8th and 9th-grade books, relating the activities proposed to the Common National Curriculum Base. The research takes as theoretical support the Bakhtinian perspective in language and discourse studies, based on the works of Goulart (2007; 2010; 2016), Bakhtin (1988; 1993; 2003) and Aquino (2018), Azevedo (2017), from which the analysis of the activities and how the discursive genres are present in them will be carried out, and the researches of Applied Linguistics about language teaching, mainly the work of Geraldi (2013).

Keywords:

Argumentation. BNCC. Discourse genres.

1. *Introdução*

A argumentação é o objeto de estudo de diversas áreas no campo de estudos linguísticos como a Retórica, Pragmática entre outros. Este estudo partiu dos pressupostos da Linguística Aplicada com o suporte teórico de autores como Moita Lopes (1996), Geraldi (2011; 2013) articulado com a concepção de linguagem do círculo bakhtiniano, bem como os estudos de Goulart (2016) e Aquino (2018).

Analizamos as propostas didáticas das atividades do material didático utilizado nos anos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no segundo distrito do município de Cabo Frio, Região dos Lagos, do Estado do Rio de Janeiro, no que concerne às atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência argumentativa – entendida aqui como capacidade de compreender e produzir diferentes posicionamentos e pontos de vista, embora por questão de recorte da pesquisa, focamos nas unidades do livro didático que trabalharam gêneros prototípicos da argumentação.

A competência argumentativa tem por objetivo formar alunos na condição de cidadãos críticos em relação a questões do mundo contemporâneo, utilizando-se das diversas linguagens para que eles possam defender seus pontos de vista, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos. A BNCC veio a reforçar o ensino escolar com o desenvolvimento da competência argumentativa durante os anos escolares.

A questão de pesquisa que partimos para nossas reflexões é: “Como o ensino da argumentação foi abordado nas propostas do livro didático e se atendeu a BNCC?”. Para tanto temos o objetivo geral Analisar o material didático do componente curricular de Língua Portuguesa Geração Alpha da Editora SM para observar o ensino da argumentação em diferentes atividades propostas e os objetivos específicos são:

- Analisar nas propostas, os temas apresentados para o desenvolvimento da competência argumentativa; verificar de que modo as atividades se voltam para o desenvolvimento da competência argumentativa na modalidade oral ou escrita;
- Identificar nas atividades presentes no livro didático, de que modo elas se relacionam com as propostas que a BNCC apresenta para o ensino da argumentação.

A proposta da pesquisa se justifica por entendermos ser de fundamental importância aprofundar o conhecimento sobre a apropriação

dos modos de argumentar no ambiente escolar. Com estas palavras iniciais, pretendemos expor a base teórica que respalda nosso estudo.

2. Fundamentação Teórica

Para expor nossos pressupostos teóricos, dividimos para efeitos didáticos em três pontos os eixos de pesquisa. O primeiro eixo da pesquisa destaca o ensino da argumentação como uma importante competência para a formação do aluno. A argumentação está presente nas mais diversas esferas da vida do homem e podemos encontrá-las em situações do dia a dia. Alguns dos pesquisadores como Leitão (2011) e Goulart (2007) refletem sobre a argumentação em situações de ensino-aprendizagem. Muito desse interesse reflete-se na importância da argumentação como forma de interação entre professores e alunos, entre alunos e os textos e como constituinte responsável por processos de construção de conhecimento a partir de situações que envolvem a expressão de pontos de vista.

Para Goulart (2007), argumentar é um princípio da linguagem, pois, na perspectiva bakhtiniana assumida, a língua é dialógica. Embora Bakhtin, na construção de sua teoria de linguagem, não trate explicitamente de enunciações argumentativas, a autora defende a concepção de que em toda enunciação está implicada a argumentação, o ato de argumentar, baseando-se nas seguintes premissas:

- (1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados. (GOULART, 2007, p. 93-4)

Enunciar então promove uma (inter)ação com e sobre o outro no discurso, logo compreendemos a argumentação como uma estratégia cognitiva e interacional, ou seja, o processo enunciativo. Já a argumentatividade seria uma propriedade que se faz presente no ato enunciativo. Então há uma distinção entre os conceitos, mas para efeito de definição, a argumentatividade está contida na argumentação.

Leitão (2011) aponta o grande interesse acadêmico demonstrado sobre a argumentação que visa compreender o papel específico que possui no desempenho desta tipologia no contexto escolar e como pode ser abordada de forma criativa e apropriada no contexto de ensino-aprendizagem. A autora comenta:

Ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições (referidos doravante como contra-argumentos). (LEITÃO, 2011, p. 15)

O tema da argumentação é encarado pela autora como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas tais como a identificação, produção e avaliação de argumentos, que devem ser desenvolvidas e adquiridas por meio de práticas específicas dentro do contexto educacional. De acordo com esta perspectiva, o aluno desenvolve a habilidade argumentativa ao longo de um percurso pedagógico – desde o início da Educação Básica até o Ensino Médio.

A argumentação aparece, pois, em situações discursivas em que mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são ou podem ser levados em consideração. Vale ressaltar que a oposição entre os pontos de vista é condição necessária para que a argumentação se manifeste. Em situações de ensino-aprendizagem pode-se falar em oposição – ou divergência – sempre que mais de um ponto de vista exista em relação a um tópico ou assunto, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (Cf. LEITÃO, 2011).

Três fatores estão envolvidos no trabalho com a argumentação: (i) o papel que a oposição exerce na argumentação – e, por conseguinte, na formação do pensamento reflexivo e na construção do conhecimento; (ii) a natureza dos mecanismos de construção do conhecimento/reflexão que operam na argumentação; e-(iii) os diferentes resultados a que a argumentação pode levar (quando considerado o ponto de vista inicialmente defendido) (Cf. LEITÃO, 2011).

Segundo a autora, “Embora a argumentação mais comum ocorra entre dois ou até mais indivíduos que divergem quanto a um tema, as relações interpessoais não são o único contexto discursivo em que a argumentação ocorre” (LEITÃO, 2011, p. 19) e visões divergentes podem ser expostas no debate – e frequentemente o são – por um indivíduo. Episódios dessa natureza podem ser observados não só em situações solitárias de produção discursiva, como ocorre comumente na escrita e no discurso interior – eventos denominados de processos de auto-argumentação e

responsáveis pelo pensamento crítico e reflexivo –, mas também, em situações que podem ocorrer na interação direta com outros, sempre que um dos participantes antecipar e responder – ele próprio – a dúvidas e contra-argumentos em relação aos pontos de vista que defende. Esse posicionamento é esperado do participante quando em uma interação dialógica.

Tanto na vida cotidiana como na escola, a argumentação faz parte da atividade enunciativa, como já afirmamos anteriormente, e a escola deve desenvolver estas competências naturais nos alunos. As atividades podem ser exploradas tanto na modalidade falada como também na escrita, de forma que o professor sistematize as ações em que a argumentação se fizer notar com mais propriedade.

Assim, de acordo com o que foi exposto até aqui, podemos afirmar que, independente do contexto discursivo, a argumentação fará parte de uma espécie de “negociação” entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem (ou não) em relação a um tópico discutido e assumem seus papéis em relação aos pontos de vista e considerações apresentados.

Argumentar é propor uma reflexão em que os alunos reorganizem seus argumentos com o objetivo de que seu ponto de vista tenha possibilidade de ser sustentável em suas atividades. O estudante utiliza recursos para dar crédito ao que ele defende e desestabilizar o contra-argumento.

O segundo pilar que gostaríamos de destacar é a Base Nacional. Nos PCNs (1998) já tínhamos um destaque para a competência da argumentação, que foi consolidada com a BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial do MEC criado pelo governo para orientar as etapas de ensino na Educação Básica, conforme previsto na lei 9394/1996 (LDB), que define que a Base deve ter por meta nortear os currículos, bem como propostas pedagógicas para serem aplicadas nas escolas de todo o país.

Com esse objetivo, a Base contém um conjunto de competências e habilidades para cada área do saber/conhecimento, que deverão ser desenvolvidos nos alunos durante o processo de ensino, com o objetivo de incitar a formação de jovens que possam contribuir com a justiça, democracia e inclusão na sociedade.

A BNCC propõe que o texto seja o elemento central da metodologia de ensino, em diálogo com os PCNs, que tinham por objetivo a ênfase da leitura no processo de ensino e aprendizagem, portanto o texto assume a

centralidade no componente curricular de língua portuguesa fazendo das práticas de leitura e escrita contextualizada o viés mais importante, conforme o trecho a seguir destaca. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

De acordo com este ponto de vista, a Base destaca que é importante promover no aluno o desenvolvimento da argumentação por meio dos textos para que os alunos possam “aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BNCC, 2017, p. 69).

Para a BNCC, a área de linguagens considera que as atividades humanas ocorrem por meio de práticas sociais, que têm as linguagens como mediadoras das interações entre os sujeitos sociais. Essas interações estão imbuídas de “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BNCC, 2020, p. 63).

Nos anos finais, que é o foco do presente estudo, os alunos ampliam as práticas de linguagem já desenvolvidas nos anos iniciais, ocorrendo a diversificação dos contextos que permitirão que sejam aprofundadas as práticas de linguagem no âmbito linguístico que constituem a vida social.

A concepção de ensino de língua materna que estamos tomando como ponto de partida neste trabalho tem o foco no uso reflexivo da língua partindo do ponto de vista discursivo e pragmático. Novos estudos no campo da Linguística, como os estudos da Linguística Aplicada e das contribuições de pesquisadores que valorizam a aprendizagem significativa pautada no saber do aluno como a melhor estratégia para o trabalho com a língua(gem) a partir de diversas situações de comunicação.

O componente curricular da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental propõe experiências que contribuem significativamente para o letramento de maneira que possibilite uma participação crítica em diversas atividades e práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e também por outras linguagens.

Ao tratar deste componente curricular, a BNCC diversifica e amplia o contato dos estudantes com os gêneros discursivos, os textos partem das práticas de linguagem que os alunos já vivenciaram no segmento dos anos iniciais para que deste modo possam ter novas experiências (Cf. BNCC, 2018), em outras palavras, os gêneros discursivos que serão pro-

postos já são conhecidos dos alunos desde o primeiro segmento e são re-introduzidos com mais profundidade para que os alunos ganhem maior familiaridade com os mesmos.

A diretriz da Base Nacional é que o ensino de língua materna deva ser orientado no sentido de contemplar o uso da linguagem adequada às inúmeras situações comunicativas. Essa concepção de língua(gem) seria compatível com as propostas do Círculo de Bakhtin, que propõe que a língua se desenvolve num processo empírico do homem com o mundo em que vive em um processo de interação. A linguagem é concebida como atividade social dentro de contextos específicos de usos. Portanto percebe-se que o uso social dentro de uma dada comunidade de prática é o embrião da compreensão da linguagem como recurso comunicativo para o homem (Cf. VOLOCHINOV, 2013).

Abordaremos com mais detalhes no próximo eixo, a concepção de linguagem adotada pela BNCC. A Concepção de linguagem adotada na pesquisa é a discursivo-enunciativo, respaldada pelo círculo de Bakhtin, também foi assumida pela BNCC.

De acordo com esta concepção, a linguagem é concebida como atividade social dentro de contextos específicos de usos. De acordo com a perspectiva discursiva da linguagem, segundo o círculo bakhtiniano, o homem se constitui com e pela linguagem e ele mesmo é produto das relações sociais materializadas nos enunciados.

Para Bakhtin (2003), todas as esferas das atividades humanas ancoram-se em domínios ideológicos que se manifestam em enunciados relativamente estáveis, chamados gêneros do discurso. Os gêneros do discurso e suas muitas variedades são sócio-historicamente constituídas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O filósofo entende que são múltiplas as possibilidades de atividade humana, cabendo aos falantes a possibilidade de ampliação ou modificação à medida que as esferas se tornam mais e mais complexas. À luz do pensamento bakhtiniano, compreende-se que o gênero discursivo possui uma estabilidade que o identifica, contudo, também sujeita a flutuações e mudanças.

Bakhtin (2003) compreende que a depender da situação de comunicação e da complexidade dos gêneros, estes podem ser categorizados em primários, mais imediatos, ou secundários, mais complexos. Seguindo essa perspectiva, os gêneros constituem-se por conteúdos temáticos, estrutura composicional e estilo. Esses elementos se unem no enunciado e todos possuem a mesma especificidade de uma esfera de comunicação, conforme Bakhtin afirma (2003).

É importante salientar que antes da BNCC (2017), os PCNs (1998) já mencionavam a abordagem da língua a partir dos gêneros discursivos e esta perspectiva foi mantida pela BNCC, conforme se observa abaixo:

A proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2020, p. 67)

Articulando a concepção da linguagem adotada pela Base, que mantém a perspectiva dos PCNs, a argumentação ganha destaque como uma das competências (sexta competência) que deve ser trabalhada durante a Educação Básica. Em contexto escolar é esperado que os alunos se deparem com diferentes pontos de vista e posicionem-se criticamente.

O aluno deve ser capaz de argumentar reflexivamente e assumindo um ponto de vista próprio e desta forma a atuação dos docentes deverá ser de fazer os estudantes buscarem no discurso argumentativo recursos para refutar ou defender um argumento e também desenvolver habilidades específicas para explorar a argumentação.

Aquino (2018) professa um ensino da língua, como Geraldini (2017), que promova uma reflexão crítica com concordância e discordância, e também com destaque para a interação social entre os usuários da língua, que no contexto da sala de aula ocorreria num debate, na leitura de um artigo de opinião entre outros. De acordo com Geraldini (2017), o ensino da linguagem deve ser mais do que o ensino gramatical, ele afirma que

Se entendermos a linguagem como mero código e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios

recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 2017, p. 18)

Esta visão sobre a linguagem é importante para que o ensino seja reflexivo no sentido de não ser reprodução de regras gramaticais, portanto oposta à normatização escolar, sendo mais autônomo para os professores e alunos, que pode gerar uma aula criativa. Este olhar se desvia de um conceito neoliberal de produção e uso da tecnologia, que podem surgir.

Aquino (2018) afirma que “um ensino de argumentação significativo é aquele que parte da vivência dos discentes em decorrência de uma problemática que possa impulsionar a discussão de pontos de vista contraditórios e plausíveis por meio da interação” (p. 70). Ou seja, a interação social, é a participação dos alunos nas discussões que envolvam a oralidade.

O ensino da argumentação na aula de LP (Língua Portuguesa) representa a chance aos alunos de promover a defesa de opiniões, o que culmina, segundo Aquino (2018), na luta, mudança e transformação social. A prática da argumentação resultará em mecanismos para que os alunos atuem de modo crítico na sociedade e, assim, possam propor mudanças. Resulta com maior qualidade nas relações sociais, tendo em vista que algumas relações de comunicação ocorrem além dos muros da escola, obrigando-os a fundamentar negociações.

Alinhamo-nos com esse ponto de vista que argumentar é necessário para a vida em sociedade. De forma que o ensino da argumentação deve originar-se de situações vivenciáveis e que provoquem nos alunos o uso da argumentação na resolução de conflitos e participação crítica de discussões.

3. Metodologia

A pesquisa tem por objetivo analisar as propostas feitas pelo livro didático, que, neste caso, enfatiza o livro didático do oitavo e do novo ano dos anos finais do ensino fundamental da editora SM – Geração Alpha – em associação às habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne ao ensino da argumentação nas referidas séries.

A pesquisa tem cunho documental, segundo Cellard (2012), que permite investigar a dimensão temporal para compreender a social. De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista metodológico, a análise de

documentos apresenta vantagens significativas, por tratar-se de uma coleta de dados que pode gerar um novo olhar sobre o tema em questão.

A natureza qualitativa desta pesquisa parte de uma análise interpretativista das atividades propostas nas unidades do livro didático, orientadas para o ensino da argumentação, considerando aspectos que compõem as situações preparadas para a aprendizagem dos alunos. De acordo com André (2005a), a pesquisa qualitativa é pautada em aspectos subjetivos do comportamento humano, o que torna de fundamental importância em que o sentido ganha destaque, uma vez que as experiências vividas pelos sujeitos constituem matéria-prima para a análise (BERGER; LUCKMANN, 1985 *apud* ANDRÉ, 2005a).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de a pesquisa ter feito articulação com o contexto social da escola em que o livro é utilizado em Cabo Frio. Para este artigo não me deterei nesta contextualização local. Sigamos para a próxima seção que avalia os resultados observados nas atividades.

4. Resultado

A análise das propostas e sua articulação com as habilidades que tratavam sobre a argumentação e foi feito um recorte no livro sobre as atividades que trazem em si uma reflexão sobre o aporte teórico da pesquisa e o que será proposto aos alunos.

A proposta de atividade preocupou-se com o aprofundamento do ensino da argumentação com a necessidade de alguma intervenção do professor. Observamos também que os recursos persuasivos vêm sendo citados e abordados desde o livro do 8º ano, mas ganha força no livro do 9º ano. Destacamos alguns pontos que consideramos importantes na análise do livro didático:

- Não articulou nas unidades do 9º ano à parte de análise linguística com o gênero discursivo.
- Apesar da falta de correlação da gramática com o ensino da argumentação, sugerimos que o professor deve enriquecer esta articulação.
- Não é nossa intenção propor fórmulas prontas.
- O docente é o potencializador das atividades propostas pelo material didático.

- Cabe ao docente adequar o material a realidade na qual ele e os seus alunos estão inseridos e propor atividades que conversem com a realidade dos alunos.

5. *Considerações finais*

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e agora com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da argumentação ganhou uma projeção nas aulas de língua materna nas escolas de todo o país. Os manuais pretendem formar cidadãos críticos e competentes para defender pontos de vista e discutir ideias, em suas interações sociais.

A presente pesquisa analisou as atividades que abordavam a argumentação no material didático da Editora SM na coleção Geração Alpha, que foi aprovado e escolhido para a rede de Cabo Frio no ano de 2019. Para verificar as atividades com relação ao estudo proposto e sua articulação com a Base e os pressupostos teóricos assumidos por nós e pelos autores do livro, analisamos as atividades que tratavam especificamente da argumentação em uma unidade do livro do 8º ano e em duas unidades do 9º ano, ambas com foco em gêneros discursivos (artigo de opinião, resenha crítica e anúncio publicitário, respectivamente) em que a tipologia textual argumentação prevalecia.

O viés discursivo adotado na pesquisa foi o do círculo de Bakhtin, com o intuito de respaldar a visão enunciativo-discursiva adotada, assumimos com Geraldi (2011) a concepção de que para ensinar a língua materna é fundamental estudar e considerar as relações que constituem os sujeitos no seu momento de interação social e não enfatizar a preocupação do ensino classificatório e metalinguístico. O autor advoga um ensino reflexivo da língua levando em consideração os sujeitos e suas interações linguísticas, bem como seus contextos sociais.

Com essas premissas delineadas, o viés discursivo de Bakhtin e o ensino da língua proposto por Geraldi (1999; 2013) para formação de cidadão críticos como almeja a BNCC, começamos a pensar em como as atividades que trabalhavam a argumentação foi proposta para verificar se realmente ela atingia o objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de opinar em nossa sociedade e defender seus pontos de vista com propriedade nas relações que eles estabeleciam com outros sujeitos falantes de sua língua materna.

A argumentação é alvo de estudos desde a época clássica, com a retórica, como Fiorin (2014) destaca, mas foi com o PCN e agora com a BNCC que o ensino da argumentação ganha um relevante destaque nas competências e habilidades na educação brasileira. Pensamos durante a pesquisa, quais as estratégias argumentativas promoveriam a defesa de pontos de vista ou a controvérsia, com a intenção de promover alunos que sejam capazes de refletir sobre seus posicionamentos e defendê-los se for necessário.

Desta forma, analisamos as atividades do livro *Geração Alpha* de língua portuguesa da Editora SM, com recorte específico nos anos finais (8º e 9º anos). A coleção divide as unidades em vários gêneros discursivos e nos debruçamos sobre gênero artigo de opinião no 8º ano, a resenha crítica de filmes e textos e a campanha publicitária no 9º ano. Os autores filiaram-se a concepção de linguagem da BNCC.

Sabemos que o ensino e aprendizagem de uma língua têm muitas nuances de análise e sem a pretensão de esgotá-las, fizemos um recorte das atividades que tratavam sobre a argumentação e como o material didático foi articulando o gênero discursivo às propostas da Base e do círculo bakhtiniano. Constatamos que o ensino de um gênero do discurso precisa ser bem aprofundado para que possamos oportunizar aos alunos que eles sejam capazes de usar a língua com reflexão e profundidade e não meramente reprodutores de nomenclaturas sintáticas.

Geraldi (2013) afirma que o ensino da língua deve ser epilingüístico, ou seja, parta de uma reflexão robusta da língua a partir dos textos. Assim, no livro do 8º ano, pareceu-nos muito limitado ao ensino com um único texto para que os alunos fizessem todas as inferências e reflexões na língua e sugerimos que os professores enriqueçam a questão com textos autênticos, mantendo a proposta com leitura de textos autênticos dentro do mesmo gênero discursivo para que os estudantes pudessem ter uma ampla e variada exposição aos textos para uma melhor captação da estrutura do gênero.

Na parte da análise linguística que trata especificamente da gramática, averiguamos que no livro do 8º ano foi pautado com destaque para o ensino metalingüístico, portanto meramente classificatório, criticada por Geraldi (2013) e Aquino (2018) reiteram que o ensino deva ser contextualizado com textos de ampla circulação e que promovendo a construção de sentidos, os alunos consigam entender a questão semântica relacionada às orações para assim fazer a classificação linguística, mas partindo de uma reflexão conjunta do professor com o aluno, sem pretender

reproduzir respostas prontas, mas sim abrindo um leque para a reflexão crítica do aluno.

Já no livro do 9º ano, a mesma proposta de análise com um único texto foi mantida, e como já posicionado anteriormente, a nossa opinião é contrária à proposta da editora SM nos livros didáticos do 8º e 9º ano. O ensino de um aspecto gramatical deve partir do texto e chegar ao texto, perpassando pelo ensino da gramática. O professor pode e deve instigar seus alunos com mais textos, lembrando o que Geraldi (2013) afirma sobre o livro didático como um meio para o trabalho pedagógico e não um fim, logo cabe ao docente refletir sobre o conteúdo, pensando no perfil da turma que lhe foi confiada e assim ele poder propor a melhor estratégia metodológica para seus alunos.

No livro final do ensino fundamental, é esperado que o aluno recupere os conceitos da argumentação e aprofunde com leituras mais desafiadoras. A proposta dos autores do livro didático foi um trabalho de inferência e reflexão sobre o texto multissemiótico e a passagem para a parte gramatical, que no livro do 8º ano tem correlação com os aspectos gramaticais com os textos abordados, não ocorre no livro do 9º ano, resultando em um ensino gramatical metalinguístico, proposta combatida por Azevedo (2018) e Geraldi (2013) e que se distancia do que está na afiliação teórica da editora.

Nossa proposta procurou trazer uma contribuição para as pesquisas na área, com a ideia de impactar positivamente o ensino nas escolas públicas no nosso país e formar cidadãos críticos e que sejam competentes em defender suas opiniões com ética e respeito pela opinião do outro, assim como a argumentação propõe. Desta maneira, contribuímos com uma escola pública de qualidade, fazendo o sonho do professor Geraldi tornar-se uma realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Jaciara Limeira de. Ensino de argumentação em eventos de letramento. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 214f.

AZEVEDO, I. C. M. DE; PEREIRA, J. J. S. Concepções teórico-práticas que fundamentam as práticas de professores voltadas ao ensino da argumentação. In: 11º Encontro Internacional de Formação de Professores –

12º Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2018, Aracaju. Anais 2018 – 11º Enfoque 12º Fópia. A formação ética, estética e política do professor de Educação Básica. Aracaju: UNIT, v. 11. p. 1-17. 2018.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora F. Bernardini *et al.* 3. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1993.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1988.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOULART, C. M. A. Argumentação e aprendizagem escrita na escola. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, EID&A. p. 53-63, 2016.

GOULART, C. M. A. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 93-107, set./dez. 2007.

LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, L P. *Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João editores, 2013. p. 131-56

WILSON, Victoria. *Uma proposta de análise discursiva: reportagens*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Produção de textos / aulas). 2012.

Outra fonte:

O QUE é a geração alfa, a primeira a ser 100% digital. *GI – Globo*, 29 de maio de 2019. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/05/29/o-que-e-a-geracao-alfa-a-1-a-a-ser-100-digital.ghtml>. Acesso em 24 de jun. de 2021.

**AS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO
NA GARANTIA DE DIREITOS DAS LINGUAGENS
NA PRIMEIRA INFANCIA À LUZ DOS DOCUMENTOS
EDUCACIONAIS: POSSÍVEIS REFLEXÕES**

Ana Vitória Moreira Dias (UEMASUL)

anavitmd@gmail.com

Marinalva da Silva Ferreira (UEMASUL)

marinalva.ferreira@uemasul.edu.br

RESUMO

Na contemporaneidade, tornou-se habitual e global um novo formato de sala de aula emergente: o ensino remoto. Essa nova configuração de ensino e de interação professor-aluno tem sido redefinida após a pandemia causada pelo novo Coronavírus, em busca de evitar o contágio e proliferação do vírus e amenizar os possíveis danos educacionais consequentes. Assim, inúmeras possibilidades e estratégias foram lançadas para dar suporte aos alunos e suas famílias. Esse novo modo de fazer educação tem revelado tanto vantagens como desvantagens, tanto deficiências, resistências como resultados satisfatórios e também tem sido objeto de estudo de muitos professores pesquisadores que se questionam sobre o fazer docente nesses tempos de pandemia. Em vista disso, o questionamento que norteia esta pesquisa é: “Como o ensino remoto tem afetado as práticas educativas das crianças da educação infantil, e sua garantia quanto a direitos de linguagens orais, escritas e diversas da primeira infância?”. O presente trabalho bibliográfico e com enfoque fenomenológico, tem como objetivo refletir sobre as possíveis implicações e possibilidades do ensino remoto quanto a garantia de direitos de linguagens orais, escritas e diversas na primeira infância, observando as orientações da DCNEI e outros documentos educacionais propostos no Brasil. Para tanto, fundamentamos a pesquisa em estudos de autores como: Brasil (2010), Brasil (2009), Prais, Schutz e Oliveira (2021) e outros.

Palavras-chave:

Contemporaneidade. Coronavírus. Linguagens.

ABSTRACT

Nowadays, a new emerging classroom format has become customary and global: remote learning. This new kind of teaching and teacher-student interaction has been redefined after the pandemic caused by the new Coronavirus, in an attempt to prevent the contagion, proliferation of the virus and the possible consequent educational damage. Thus, hundreds of possibilities and strategies were launched to support students and their families. This new way of doing education has revealed both advantages and disadvantages, as well as deficiencies, resistances and satisfactory results, and it has also been the object of study by many research professors who question themselves about teaching in these times of pandemic. Consequently, the question that guides this research is: “How has remote teaching affected the educational practices of children in kindergarten, and its guarantee regarding the rights of oral, written and diverse languages of early childhood?”. This bibliographical work, with a phenomenological

focus, aims to reflect on the possible implications and possibilities of remote education as the guarantee of rights to oral, written and diverse languages in early childhood, observing the guidelines of the DCNEI and other educational documents proposed in Brazil. Therefore, we base the research on studies by authors such as: Brazil (2010), Brazil (2009), Prais, Schutz and Oliveira (2021) and others.

Keywords:

Contemporaneidade. Coronavirus. Languages.

1. Introdução

Com base nos direitos já conquistados, a criança é um sujeito histórico e de direitos, que devem ser garantidos e respeitados em conjunto com o direito educacional que visa o desenvolvimento integral da criança pequena. Pensando nisso, há princípios e práticas que regem a Educação Infantil, etapa de ensino essencial para o desenvolvimento inicial de capacidades que perdurarão por toda vida humana, como a inserção no mundo das diferentes linguagens e o domínio necessário para uma interação social plena.

Nos dias atuais, uma pandemia (causada pela Covid-19) assolou o mundo de tal maneira que as relações interpessoais foram redefinidas e ajustadas em busca de amenizar os riscos e a proliferação do vírus, assumindo o isolamento e distanciamento social como a alternativa necessária do momento emergente e pandêmico. Assim, diversas estratégias foram lançadas para dá continuidade aos inúmeros setores da sociedade devido os atuais e futuros prejuízos já diagnosticados, em que o setor educacional também foi redefinido para amenizar os possíveis danos educacionais.

Com isso, o ensino remoto e/ou emergente atuou como saída, sendo um novo formato de sala de aula através de uma nova configuração de ensino por meio de ferramentas digitais. No entanto, apesar do suporte oferecido e a diminuição do impacto negativo da pandemia na educação, é notório percalços no caminho que trouxeram problema que rege a presente pesquisa.

Por isso, tal questionamento norteador é: como o ensino remoto tem afetado as práticas educativas das crianças da educação infantil, e sua garantia quanto a direitos de linguagens orais, escritas e diversas da primeira infância? Com o objetivo de refletir sobre as possíveis implicações e possibilidades do ensino remoto quanto a garantia de direitos de linguagens necessários à primeira infância.

O atual trabalho de pesquisa bibliográfica, uma pesquisa exclusiva de fontes bibliográficas, leva em consideração o que orienta Gil (2008, p. 70) a respeito de assegurar as “condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade e cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas”. E, portanto, a partir dos dados obtidos em segurança, gera-se críticas de caráter reflexivo no intento de promover um parâmetro histórico e horizontal da situação e colaborar com as pesquisas a respeito das necessidades da linguagem no meio infantil e promover debates sobre esta circunstância.

Ademais, considerando as diversas interpretações e comunicações e procurando “resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado” (GIL, 2008, p. 34), vale ressaltar o enfoque fenomenológico utilizado nesse estudo. Também será observado as orientações de alguns documentos educacionais e a fundamentação teórica em estudos de autores como: Brasil (2010), Brasil (2009), Vygotsky (1934), Ferreiro (2011), entre outros.

2. Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança pequena

Antes de mais nada, é válido lembrar que a criança é um “sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2010, p. 12) uma vez que, historicamente elas já desempenharam diversos papéis em diversos contextos históricos, o que tornou ela hoje, um sujeito digno de direitos humanos. Assim, ela possui sua identidade e colabora para a criação de identidade coletiva, seja brincando, desejando, imaginando ou aprendendo, etc.

Por conseguinte, “a inserção concreta das crianças varia com as formas de organização da sociedade” (BRASIL, 2007, p. 14) uma vez que ao longo da história a criança e a infância não era concebida como atualmente, em contrapartida eram até negligenciados. Então, pensando na criança como um ser pensante, não só receptor, mas produtor de cultura, isto é, “a criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem, cem, cem)” (EDWARDS, 1999, p. 5).

Sabe-se que dentro da composição da educação escolar está a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, uma etapa da educação básica está nomeada “educação infantil”, essa, que é essencial para a formação e construção de identidade e da subjetividade das crianças de 0 a 5 anos de idade através de estabelecimentos educacionais, sejam públicos ou privados que venham efetivar a garantia dos direitos dessas crianças.

A priori, vale ressaltar sobre os direitos da criança que “é dever do estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 12), sendo um direito de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem delas. Ademais, quanto ao currículo, pretende-se proporcionar um “conjunto de práticas e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12) buscando o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, vale lembrar que a educação Infantil Brasileira não possui uma grade curricular específica obrigatória, como nas demais etapas da educação básica, com efeito, a Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil é indispensável para a orientação de diretrizes e para reunião dos fundamentos e princípios necessários para reger esse nível de ensino.

Em vista disso, sabe-se que, para atingir o objetivo das premissas citadas anteriormente, torna-se necessário está em conjunto com a garantia de princípios da proposta pedagógica, tais como: acesso a processos de apropriação, brincadeiras, articulação de conhecimentos e, sobretudo, aprendizagens de diferentes linguagens e meios para a efetivação dessa aprendizagem.

Assim, o documento educacional orientador possui eixos norteadores de interações e brincadeiras que garantem experiências que favoreçam a imersão delas em tais linguagens e “o progresso domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Não só, mas possibilitam às crianças também “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com os diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Ainda, busca promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Cf. BRASIL, 2010) e de acordo com essas propostas curriculares, em conjunto com seu contexto escolar, institucional, etc. e decisões pedagógicas, seja em grupo ou individual disponha modos de incluir tais experiências no ensino-aprendizagem da criança pequena.

Na sequência, é indispensável a garantia de um atendimento de qualidade considerando diversos aspectos que assegure tal característica nas creches e escolas. Para isso, o ministério da Educação reuniu funda-

mentos necessários para “o monitoramento da qualidade da educação infantil no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 15) a fim de oferecer instruções para intervir e melhorar de forma significativa nas instituições de educação infantil.

Além dos direitos já mencionados, é de suma importância ter em mente que é na primeira infância que a criança dá início a integração da linguagem e que a inteligência infantil não pode, “ser tratada, muito menos do que a inteligência adulta, por métodos pedagógicos de pura receptividade” (MUNARI, 2010, p. 101), pois esse desenvolvimento envolve diversos processos de desenvolvimento social e cognitivo em que a criança se torna capaz de dominar ações, interagir socialmente, ser participante de trocas de experiências, adquirir conhecimentos e se expressar de diversas maneiras.

É importante salientar que, apesar de ser mencionadas propostas pedagógicas e eixos que norteiam a educação escolar a uma introdução da linguagem e suas diversas facetas à criança pequena, como a presença da linguagem oral ou escrita, narrativas, literaturas, formas de expressões e diversas manifestações, na realidade da sala de aula, o professor levanta uma problemática quando é necessário colocar em prática propor e conduzir essa educação linguística na pré-escola, como acrescenta a seguinte reflexão:

[...] Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. (BRASIL, 2007, p. 14)

Em razão disso, o ensino da leitura e escrita é negligenciado, uma vez que ele é mascarado por atividades que não incluem os traços de língua escrita, substituindo-as por outras atividades que não exigem um processo de conscientização da língua, seja ela escrita ou falada. Ademais, até a contação de histórias acontecem de formas passivas e rapidamente são trocadas por brincadeiras ou atividades lúdicas, sensório-motor, que possuem também importância, mas não omitem a necessidade do ensino da língua.

Em contrapartida, quando se inicia o ensino da leitura e da escrita, geralmente segue o modelo de práticas de alfabetização mecanizadas, repetições, sem o uso social ou funcional da língua. Portanto, é importante abrir oportunidades sociais dentro da sala de aula com a língua do dia a dia dela. Por exemplo: “informações que recebem dos próprios textos,

nos contextos em que aparecem (...) embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas” (FERREIRO, 2011, p. 96), etc. Por isso, situações de apropriação e assimilação da língua são oportunizadas as crianças e do mesmo modo:

[...] A criança recebe informação sobre a função social da língua participando desses atos, inclusive se se limita a observar, pois sua observação pode envolver uma importante atividade cognitiva. É provavelmente através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade. (FERREIRO, 2011, p. 97)

Então, com base na discussão atual, é necessário criar ocasiões de ensino-aprendizagem, respeitando o conjunto de experiências, dificuldades, etc. haja vista que nenhuma criança ingressa no ensino fundamental sem nenhum conhecimento da língua e “somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber sobre a língua escrita se limita ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 2011, p. 97), quando na verdade, esse saber envolve a expressão nas mais variadas formas, a interação com o outro, que promove a socialização, o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, a capacidade de extrair significados, e assim por diante.

Embora, seja visível que há problemáticas existentes a respeito das práticas pedagógicas durante o ensino da língua, mas a compreensão sobre esse percurso de ensino é essencial tão quanto a infância é, no desenvolvimento da personalidade e habilidades da criança, sobretudo, para sua construção de identidade linguística.

3. Cenário atual – desafios e possibilidades do ensino remoto

Em 2020, o mundo foi surpreendido pela Covid-19, um vírus da família coronavírus que proliferou e acarretou em uma pandemia. Como resultado, cada país tomou medidas de distanciamento e prevenção em busca de evitar o contágio e propagação desse vírus, assim, se iniciou alternativas que diminuísse os prejuízos nos tantos setores da sociedade.

Nesse sentido, no âmbito educacional, devido à ausência de atividades coletivas e presenciais, as instituições buscaram sugestões que pudesse possibilitar em alguns casos a continuidade do ensino, por exemplo, o ensino remoto/ou emergente. Isto é, aulas e conteúdos através de metodologias e ferramentas digitais, mantendo se possível, a rotina da sala de aula, mas em um ambiente virtual. Ora, diante do cenário pandêmi-

co é indispensável o compromisso da gestão escolar e sua cultura organizacional nessa complexa situação.

[...] Quando a escola está comprometida com o desenvolvimento social, é dever da mesma apropriar-se das tecnologias, adequa-las e fazer uma “reeducação tecnológica” para que essas ferramentas sejam usadas de forma coerente com o contexto que o aluno está vivendo. (PRAIS; SCHUTZ; OLIVEIRA, 2021, p. 79)

Portanto, diversas sugestões metodológicas surgiram, por exemplo, a aula síncrona e em tempo real, através de plataformas de reuniões, ou, assíncronas, aulas gravadas em casa pelos docentes e disponibilizadas através de aplicativos de mensagens, plataformas, entre outros, pois como PRAIS; SHUTZ; OLIVEIRA (2021, p. 81) acrescenta: “As mídias móveis podem oferecer como potencializadoras de aprendizagens significativas em tempos de cultura digital, como *WhatsApp*, etc.”, oferecendo subsídios para a continuidade da prática pedagógica.

Haja vista, no ambiente virtual há maneiras e finalidades educacionais em que tal ferramenta se torna um aliado da escola e da educação. Vale lembrar, que sua aplicação de forma significativa acontece quando ela acontece para promover o aprendizado e aliada a atividades presenciais, ou à parte do ambiente virtual.

Em contrapartida, é notório que apesar da existência de pontos positivos, como a possibilidade da continuidade do estudo da criança, a flexibilidade da aula em casa (ou não) que esse formato de ensino oferece, diversas preocupações surgiram, pois, “a pandemia da Covid-19 trouxe a superfície a realidade da escola, das universidades, dos sistemas, dos planos e políticas educativas” (DEMO, 2021, p. 39) realçando que nem todos possuem a mesma realidade.

Como se pode ver, o quesito socioeconômico é um fator que desencadeia preocupações, pois, são as camadas mais vulneráveis, como comunidades populares de baixa renda, indígenas e outros, que sofrem os efeitos da pandemia mais intensamente e no quesito escolar, pondo em risco os direitos educacionais da criança.

[...] A tecnologia não está ao alcance de todos, acaba por ser privilégio de poucos, muitos ficam a margem, ou pela não aquisição do equipamento tecnológico ou por não terem condições em manter um plano de internet, fato que resulta em mais uma política educacional a ser solucionada. (PRAIS; SCHUTZ; OLIVEIRA, 2021, p. 82)

Não só, os processos linguísticos dentro do Brasil, como a alfabetização e letramento, já é “uma questão, histórica e atual” (SOARES,

2019, p. 16), isto é, historicamente possuem questões a serem discutidas, como conflitos, discordâncias, analfabetismo funcional, distorção entre idade e série, etc., e como o ensino remoto tem afetado as práticas educativas das crianças da educação infantil, e sua garantia quanto a direitos de linguagens na primeira infância, se tornou mais uma das “questões” a serem refletidas.

Ainda que, as “habilidades, principalmente as de natureza motora, são importantes para a alfabetização, mas não constituem uma condição prévia para o aprendizado da escrita” como salienta (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43), a inadequação do formato virtual em vista das necessidades de experiências das crianças pequenas, para o desenvolvimento da linguagem (sobretudo em tempos de isolamento) é uma dificuldade a ser observada, pois, uma vez que não é oportunizado interações e brincadeiras mediados pelo professor e com o objetivo de aprendizado, priva a criança do desenvolvimento de capacidades importantes, seja na atenção, na memória, na imitação, na exploração e na oralidade.

Dessa forma, apesar dos diversos espaços no mundo digital, as experiências presenciais e o ensino-aprendizado são substituídos por uma forma passiva de aprendizado devido as limitações existentes no formato virtual. Pois, “não se pode ensinar a linguagem literária às crianças através de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição como se ensina uma língua estrangeira” (VYGOTSKY, 1934, p. 84).

Nesse contexto, esses adjetivos ressaltam características predominantes nas tendências pedagógicas liberais tradicionais ou tecnicistas, que por sua vez, considera a criança como um ser passivo, o aprendizado um artefato reprodutor e sem relação com o contexto sociocultural do educando e que influencia também em como a língua é vista e ensinada, acentuando a ela atribuições errôneas. Por isso, é importante prestar atenção na prática pedagógica utilizada, pois o momento emergente não deve ser desculpa para propiciar ações que não sejam conscientes. Este mesmo pensamento:

[...] A seleção de procedimentos, seja na produção de conhecimentos, seja na condução de uma ação social, não se dá isoladamente, mas vive comprometida com um mundo teórico de ver o mundo. No ensino, não basta definir que se vai utilizar a “exposição oral” ou à exposição escrita”, ou o “trabalho dirigido” etc. É preciso ter clareza da intenção com a qual se vai utilizar este ou aquele procedimento. E isso depende da concepção pedagógica que gere o nosso trabalho docente. (LUCKESI, 1994, p. 153)

Por isso, seja qual for a prática pedagógica escolhida, é necessário ter em mente que existe um mundo teórico e uma filosofia da educação

por trás, então, nesse processo de ensino–aprendizagem cabe ao professor decidir a melhor opção a ser utilizada que proporcione um ensino eficaz da língua.

Em vista disso, apesar do ensino remoto pretender ser “passageiro”, funcionando enquanto se é necessário, é sempre relevante acentuar a importância da sala de aula presencial, enfatizando que ela possibilita oportunidades mais eficazes para os processos de desenvolvimento no cérebro do educando, que não é constituído somente de forma espontânea, mas por exemplo, através da instrução:

[...] Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito, que é afetado por condições externas e internas variáveis, mas é essencialmente um processo unitário e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. A instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1934, p. 86)

A saber, é de salientar que o desenvolvimento da linguagem não é independente do aprendizado, nem tampouco a criança já está com o desenvolvimento completo devido a assimilação de uma palavra (como geralmente chega na pré-escola) em contrapartida, para Vygotsky: “na verdade naquele momento eles apenas começaram” (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

Com efeito, torna-se fundamental se preocupar com o desenvolvimento mental da criança, pois, o aprendizado é indispensável para o seu desenvolvimento e “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 61), como a operação, desenvolvimento e aprendizado pleno das diversas linguagens asseguradas à criança.

4. Considerações necessárias

Essas premissas apontam, o desafio de ensinar nas circunstâncias pandêmica, por isso, além das reflexões já feitas sobre quem é a criança, os princípios que rege sua educação escolar e quais são algumas das possibilidades e dificuldades por trás do ensino remoto, é importante considerar alguns passos práticos que podem ser feitos.

Como resultado, o professor precisa ter consciência das práticas de ensino, se afastando de práticas repetitivas que não promove o ensino-aprendizado e o desenvolvimento linguístico, social e cultural pleno que

o educando necessita, então, torna-se necessário o diálogo com os responsáveis da criança, orientando formas de proporcionar vivências educativas que o formato digital não abrange, além de meras atividades impressas.

Por isso, pode ser considerado roda de leitura com a família, utilizando gibis ou livros literários que tenha em casa ou disponibilizados na internet, também, brincadeiras com seus pares (outras crianças que morem na casa) de identificar as informações nos produtos de limpeza, comida e eletrodomésticos, trabalhando assim o reconhecimento das letras e a utilidade social desses utensílios.

Além disso, acampar em casa ou montar casinhas com os lenções e oportunizar a contação de histórias com sons da natureza e animais através de *playlists* disponíveis no dispositivo móvel, estimulando a participação das crianças nas narrativas, na identificação de sons, também, a criatividade e a imaginação.

Sem dúvida, é de suma importância organizar um local somente para o estudo, ter materiais escolares e tornar o ambiente lúdico (mesmo que simples), se possível montar com a criança, dispondo desenhos e artes manuais feitos por ela, mural de fotos, pinturas, exposição de objetos feitos de massinhas, para proporcionar opiniões e sensações enquanto ela cria e adquire cultura.

Por conseguinte, propor horários fixos de estudos, estabelecer uma rotina para tal fazer a devolutiva das atividades curriculares enviadas pela escola. Também, escolher um dia específico para trabalhar somente cantigas populares e literatura de cordel, usar roupas da época e caracterizar o ambiente (se preferir), trabalhando gêneros, versos, poesias, rimas, etc.

Igualmente, tirar um dia fixo para usufruir de atividades cinematográficas, isto é, escolher um desenho ou um filme apropriado e dirigir a criança no início e no final do filme trabalhando a decifração de imagens, falas e cenas ajudando-a a exercer a escuta e interpretação.

Com a finalidade de oportunizar desenvolvimento e aprendizagem às crianças, além das considerações expostas aqui, o professor pode planejar diversas outras atividades dialogando com os campos de experiências e com os eixos norteadores propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ademais, propor brincadeiras, lembrando que o brinquedo, o jogo e a brincadeira oferecem benefícios à criança:

[...] No brincar, a criança consegue separa pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira torna-se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança. (ROLLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 178)

As vantagens do brincar devem ser reforçadas e vista como um aprendizado que contribui para a construção de conhecimento. Ainda, na utilização dessas metodologias ativas e nas estratégias propostas é importante: o planejamento, não ultrapassar o limite de escuta e concentração das crianças e lembrar os pais e familiares da importância da mediação em todas as atividades com um fim educacional.

5. Considerações finais

Infere-se, portanto, que nos dias atuais se tornou comum o formato de ensino remoto, devido a necessidade de distanciamento social, provocada pela proliferação da Covid-19 no mundo.

Por consequência, dentre as medidas tomadas para diminuir os prejuízos, possibilidades e equívocos foram discernidos. Logo, tais medidas trouxe a permanência de ensino, mesmo que de forma virtual, alternativas de atividades, socialização e criatividade. Entretanto, implicações também tiveram destaque nesse cenário, uma vez que tornou claro limitações na prática pedagógica e na defasagem na garantia de direitos de linguagens e propostas para a primeira infância.

Infelizmente, além da realidade virtual não abranger todas as realidades presentes no Brasil, devido a contextos socioeconômicos, é indispensável, na apropriação e desenvolvimento da língua, diversas experiências de apreciação, interação e convívios que são possíveis e eficazes presencialmente e na socialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DEMO, Pedro. *Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PRAIS, Jacqueline. SCHUTZ, Jenerton. OLIVEIRA, Luthiane. *Educação na contemporaneidade: entre desafios e possibilidades*. Santo Ângelo: Metrics, 2021.

ROLIM, Amanda, GUERRA, Siena, TASSIGNY, Mônica. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, 2008

SOARES, Magda. BATISTA, Augusto. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. *Alfabetização e Letramento: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**AS MÚLTIPLAS FORMAS DE LINGUAGEM COMO
REFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO MÉDICA
NO CONTEXTO DO ENSINO CONTEMPORÂNEO**

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)

petersongoncalvesteixeira@gmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlena@uenf.br

Crisóstomo Lima do Nascimento (UENF)

crisostomoln@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca oferecer reflexões sobre os construtos teóricos das múltiplas formas de linguagem na formação médica, com destaque para as distintas linguagens e possibilidades do ensino apoiado na fenomenologia. Justifica-se na necessidade de acionar campos interdisciplinares, entre a medicina e a tecnologia, para dar conta das demandas impostas pela sociedade. Assim, propõe-se ao decorrer da pesquisa trazer reflexões sobre as possibilidades de diferentes práticas pedagógicas e a utilização de múltiplas linguagens durante a formação médica, se estendendo aos profissionais de saúde em tempos de globalização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Metodologicamente, utiliza-se de pesquisa bibliográfica, por meio da análise qualitativa, com base nos estudos do Gil (2012). Os autores elencados para esse trabalho foram, especialmente, Bracciali e Oliveira (2012), Antunes (2018), Georgens e Andrade (2018), dentre outros que tratam sobre o campo da Educação Médica. Considera-se a necessidade da imersão dos estudantes de medicina no mundo tecnológico, como prioridade para o futuro atendimento *on-line* e na ampliação de seus estudos na formação médica contemporânea.

Palavras-chave:

Ensino/aprendizagem. Formação médica. Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

This work seeks to offer reflections on the theoretical constructs of multiple forms of language in medical training, with emphasis on the different languages and possibilities of teaching supported by phenomenology. It justifies the need to combine interdisciplinary fields, including medicine and technology, to meet the demands imposed by society. Also, I propose to cover the research to reflect on the possibilities of different pedagogical practices and the use of multiple languages during medical training, extending years of health professionalism in times of globalization of Information Technology and Communication (ICT's). Methodologically, it is used for bibliographic research, through qualitative analysis, based on our studies by Gil

(2012). The authors chosen for this work, especially, Bracciali and Oliveira (2012), Antunes (2018), Georgens and Andrade (2018), among others that deal with the field of Medical Education. The need for the introduction of two medical students from the technological world is considered as a priority for future on-line care and the expansion of their studies in contemporary medical training.

Keywords:

Teach-learning. Active methodologies. Medical training.

1. Introdução

A presente pesquisa busca traçar vínculos interdisciplinares entre três campos: a formação médica, a utilização de formas de linguagem fornecida pelas Tecnologias da Informação (TIC's) e o ensino ancorado na fenomenologia. Parte-se, inicialmente, da necessidade de promover reflexões sobre as mudanças impostas pela sociedade, com o propósito de contribuir na mudança de comportamentos no ensino médico.

Sampaio e Batista (2008) afirmam que a formação médica demanda pensar novas formas de ensino/aprendizagem que possam ser aplicadas, ou seja, postas em prática no processo de formação do profissional da área médica. Por esse motivo, busca-se repensar novas formas, linguagens e metodologias capazes de contribuir com a capacitação e formação do profissional médico na atualidade.

Tais mudanças são fundamentais, pois permitem discutir questões contemporâneas, como assinaladas nesse artigo, sendo na primeira parte invocada a necessidade de se pensar novas estruturas cognitivas e linguagens na Educação Médica. Na segunda parte, discute-se as novas formas de linguagem, por meio da utilização de meios de comunicação (como às TIC's) na formação médica e, por fim, traz-se a utilização da fenomenologia como possível instrumento na aprendizagem da formação médica, tendo em vista suas contribuições para às Metodologias Ativas (MAs), atualmente amplamente utilizadas na formação médica.

Sendo assim, essa discussão contemporânea evidencia-se a necessária ampliação da formação médica, devido à urgência de profissionais cada vez mais capacitados tecnologicamente para lidar com situações emergentes. Diversas questões têm permeado os debates sobre os profissionais da área médica em torno do ensino remoto, desde que as portarias 343/2020 e 345/2020, do Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Saúde (MS) foram aprovadas para a inserção do Ensino a Distância (E-aD) no Curso de Medicina.

2. *A necessidade de se pensar novas estruturas cognitivas e linguagens como ferramenta de formação*

Inicialmente, é preciso considerar que o debate da formação médica não é uma novidade no campo da educação. Mas, desde o início da globalização, de forma mais específica durante a década de 1970, e com os avanços das técnicas e da informação mediados pela tecnologia, que o debate vem se intensificando em relação a formação médica, de modo que às estruturas curriculares, bem como os processos de ensino, passaram a ser discutidos e debatidos de forma mais ampla, passando por consequência a serem problematizados, o que levou ao surgimento, ainda embrionário, de possíveis novas propostas de ensino/aprendizagem (Cf. BRACCIALLI; OLIVEIRA, 2012).

Como forma de materializar o debate levantado nesse período, projetos de Integração Docente-Assistencial (IDAs) se propagaram de forma considerável, sendo que os mesmos têm como objetivo inserir o estudante de medicina em vários níveis de atenção dos serviços de saúde. Esses projetos promoveram uma ampliação das possibilidades de aprendizado, que antes eram limitadas aos hospitais universitários, o que restringia o aprendizado a situações envolvendo patologias de alta complexidade (Cf. BRACCIALLI; OLIVEIRA, 2012).

Com a implantação do Serviço Único de Saúde (SUS), em 1988, mediante a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), estratégias para reconfigurar o modelo assistencial em saúde, como, por exemplo, a Estratégia Saúde da Família (ESF), foram implementadas, e com isso, às instituições de ensino passaram a ter maior participação no processo de formação médica, na medida em que passaram a contribuir de forma mais efetiva para a formação de médicos generalistas (Cf. BRACCIALLI; OLIVEIRA, 2012).

Tais mudanças começam a remodelar a estrutura curricular do curso de medicina somente a partir de 2002, uma vez que tinham como bojo central suprir as necessidades de saúde da população brasileira, bem como a adoção das múltiplas linguagens, visando ampliar o ensino/aprendizagem ultrapassando barreiras e vencendo dilemas na profissão (Cf. GORGENS; ANDRADE, 2018).

Machado (1996) aponta em seus estudos que:

[...] a profissão tem sofrido abalos importantes, perdendo gradativamente as características que a tornaram uma atividade auto-regulada com acentuada autonomia técnica. Os dilemas que ela hoje enfrenta são de difícil solução: autonomia versus tecnologia; autonomia versus sistemas geren-

ciais heterônimos; autonomia versus especialização; autonomia versus organização política dos pacientes. (MACHADO, 1996, p. 191)

Mas, são com as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos Cursos de Graduação em Medicina, que passou-se a demandar das Instituições de Ensino Superior (IES) em Medicina, um conjunto de competências e habilidades.

Buscou-se por meio destas políticas, fazer com que os profissionais da área médica fossem capazes de aprender continuamente, não somente no âmbito da prática, bem como no âmbito de sua formação, ou seja, os profissionais da área da saúde, em suma, devem aprender a aprender.

Souza (2001) afirma:

Os alunos falam da incompatibilidade que descobrem no discurso de professores médicos, na medida em que enfatizam o escutar o paciente e, ao mesmo tempo, não se colocam disponíveis para ouvir os alunos sobre essa escuta. “Minipsiquiatras”, “bobalhões da corte”, os alunos se descobrem realizando uma “função” temporária prescrita pelo “esquema”, apesar de um discurso que é bonito. Falam, assim, de um ideal romântico enunciado no discurso médico e do exercício de uma prática normalizada sem romantismo. Os alunos arriscam-se, vivendo o conflito entre responder à demanda transferencial na relação como o paciente e serem reconhecidos pelos pares como pertencentes ao grupo social, hoje estudantes de medicina, amanhã médicos. (SOUZA, 2001, p. 83)

Esse processo gerou mudanças na estrutura curricular, que passou a ser mais centralizada na formação do estudante, o que permitia o desenvolvimento tanto de pesquisas quanto de aplicações práticas de novas técnicas e métodos de aprendizagem, a exploração de novas estruturas cognitivas e de linguagem, visando um aprendizado efetivo na formação médica brasileira (Cf. GORGENS; ANDRADE, 2018).

As mudanças como as citadas anteriormente são acompanhadas e mediadas pela globalização da informação e, por isso, tem-se a necessidade de reflexões que levem em consideração as realidades sociais. Para inicialmente deter-se a reflexão sobre as novas formas de linguagem, faz-se fundamental revisitar brevemente autores da Pedagogia, diante de suas fundamentais contribuições ao campo da aprendizagem e, por consequência, da educação.

Lopes (2000) corrobora com esta concepção quando afirma:

Na academia existe o entendimento de que a experiência de ensino nos cenários de prática é indispensável ao processo de aprendizagem e de formação do médico; porque é por meio desta que se oportuniza o fortale-

cimento da integração estudo-trabalho, ao mesmo tempo, em que o centro de interesse; desloca-se do ensino para atividades práticas dos estudantes favorecendo a criatividade, as descobertas e a busca científica. Assim como, a independência com perspectivas de autonomia em suas decisões, o desenvolvimento de competências e a autoconfiança. (LOPES, 2000. p. 5)

Nesse sentido, a construção de conhecimento se ancora na perspectiva de que a aprendizagem não ocorre por meio da superposição de acúmulo de conceitos, mas sim, se refere a um complexo processo, que envolve elementos como: articular, analisar, sintetizar, comparar, propor, inovar e questionar (Cf. BATISTA, 2008).

Ferreira (1994) já anunciava que

Na visão do crescimento continuado de informações e conhecimentos que alimentam o exercício da profissão médica, é compreensível que a base científica que sustenta a especialização profissional não tenha por que continuar sendo ministrada na graduação, podendo ser deslocada para os cursos de pós-graduação [...] (FERREIRA, 1994, p. 35)

Entender a aprendizagem como um processo de construção, segundo os estudos de Piaget (1988) abrange a significação: em suas diversas nuances (afetiva, cognitiva, social, ética, moral), atribuir significado às situações, objetos, fatos e conceitos como partes do contexto de formação do aprendiz e consequentes espaços possíveis de aplicação do que está sendo aprendido (Cf. BATISTA, 2008).

Neves (2017) corrobora, afirmando:

Em 2003 a Política Nacional de Humanização (PNH), que visa o fortalecimento dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como a inserção das diretrizes da Humanização na formação dos profissionais de saúde; estimula que o estudante desenvolva habilidades e competências que o capacitem a reconhecer o ser humano como um todo e a escutar a experiência do paciente (NEVES *et al.*, 2017, p. 34)

Como parte desse processo de construção e interação do conhecimento, a aprendizagem mediada por tecnologias da informação evidencia o desenvolvimento cognitivo em tempos de globalização. Às metodologias ativas, por exemplo, utilizam a problematização como uma estratégia de ensino-aprendizagem, objetivando desafiar e motivar o discente, na medida em que, sendo colocado diante de um problema, demanda do aluno que examine o problema, reflita, relacione às suas vivências individuais e conhecimentos prévios.

Ferreira (1994) acrescenta ainda que

De qualquer forma, a educação continuada e permanente estaria aportando a complementação de conhecimentos e treinamentos, aperfeiçoando o

desempenho profissional e agregando novo aprendizado em função dos avanços da Medicina e das necessidades básicas e/ou especializadas em saúde. (FERREIRA, 1994, p. 12)

Este processo de informações pode levar o aluno a utilizar as informações disponíveis para a produção de novos conhecimentos, em busca de solucionar os impasses colocados pela problemática, o que resulta na promoção do desenvolvimento do próprio aluno (MITRE *et al.*, 2008).

Segundo Coll, é possível identificar duas condições para que ocorra a construção de uma aprendizagem significativa, sendo: (1) a existência de um conteúdo potencialmente significativo e (2) adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem. Este último refere-se ao comportamento do discente, o que sendo favorável à aprendizagem, permite estabelecer associações entre os novos elementos que surgem e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva (MITRE *et al.*, 2008).

Não somente, a aprendizagem significativa se estrutura em um processo de continuidade e ruptura. A continuidade é perceptível no fato de que o estudante é capaz de conseguir relacionar conteúdos que está aprendendo naquele momento com conteúdo prévios ou anteriores, de modo que o novo conteúdo toma como apoio-base às estruturas cognitivas já preexistentes (Cf. BARBOSA, 2012). Já o processo de ruptura é notável a partir do surgimento de novos desafios no processo de aprendizagem, que por sua vez demandam uma análise crítica, isso exige do estudante que supere às suas vivências cognitivas anteriores, ou seja, conceitos prévios, sínteses previamente aprendidas, o que o favorece estender suas possibilidades de conhecimento (MITRE *et al.*, 2008).

Nesse processo de repensar novas estruturas cognitivas na formação em tempos de pandemia é preciso afirmar que a formação médica vem sofrendo diversas alterações e ressignificações. Diante do contexto atual, ocorreram mudanças no cenário político, econômico e social em todo o mundo, sendo das áreas cujas mudanças foram centrais, ocorreram na saúde.

Campos *et al.* (2001) elucida que:

Os hospitais universitários e de ensino, as instituições de ensino superior e os gestores do SUS devem buscar sua inserção mais orgânica e eletiva no sistema, criando condições reais de exercer sua missão e retribuir com a qualidade técnica na assistência, no ensino, na pesquisa, na educação continuada e permanente, e na avaliação da incorporação de novas tecnologias. Graças a essa pactuação, os hospitais podem tornar-se mais abertos à influência externa na definição do perfil profissional a ser formado para

o mercado, em especial para o SUS, e na integração efetiva, potencialmente tornando-se referência terciária regional para o Sistema Único de Saúde. (CAMPOS *et al.*, 2001, p. 55)

Tais mudanças demandam a necessidade de se pensar novos instrumentos e estratégias para a formação e ensino de estudantes em todo o país, o que abrangeu desde o Ensino Fundamental às universidades, sendo que nestas últimas, e especificando para os cursos da área da saúde, novos desafios surgiram, tendo em vista a demanda nestes cursos por aulas práticas para uma efetiva formação médica.

A partir deste contexto, a Associação Brasileira de Educação Médica (Cf. ABEM, 2017) aponta:

Existe a percepção de que esta experiência; na qual a troca de conhecimento com os acadêmicos das diversas equipes, sob a orientação da médica que participou ativamente do processo nos cenários onde foi desenvolvida as ações, e que o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento dos estudantes; facilita e intermedeia a integração do aluno com o serviço e com a equipe de saúde, atendendo ao que estabelece o Parecer (Diretrizes Curriculares Nacionais) quanto à participação do médico no processo ensino–aprendizagem do estudante. (ABEM, 2017, p. 7)

As mudanças atingiram as instituições de Ensino Superior, que passaram a ser pressionadas para rever seus processos de formação, o que demandou em essência pensar novas formas de linguagem e mudanças no processo de estruturação cognitiva para o aprendizado na formação médica. Diante disso, um dos elementos considerados, tendo em vista a propagação da utilização de tecnologias, versa justamente sobre a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que estão em crescente difusão, e que tem impactado, significativamente, considerando seu impacto nos ambientes de ensino/aprendizagem, nas formas de comunicação entre seus principais atores: professores e alunos (Cf. GOUDouRES; GIANNELLA; STRUCHINER, 2013).

Nesse sentido, fica evidenciado que as TIC's têm se mostrado como importantes ferramentas, visto que agregam a implementação de novos modelos pedagógicos, permitem um acesso facilitado às formas diferenciadas de obtenção de conhecimentos e conteúdos, ou seja, exploram múltiplas estruturas cognitivas e diferentes formas de linguagem, como textos, apresentações, vídeo aulas entre outros meios interativos. Isso apresenta benefícios ao processo de aprendizagem, na medida em que constrói novos canais de comunicação entre os alunos e professores, bem como também favorece a autonomia dos discentes. Machado (1996), em suas teorias, enfatiza:

Para muitos médicos as formas muitos problemas têm sido solucionados representam o fim de uma medicina liberal e o nascimento de uma profissão com forte componente tecnológico. Para outros, a burocratização do processo de trabalho médico responde por uma nova tendência que levará a profissão a um futuro pouco promissor. (MACHADO, 1996, p. 191)

Com isso, tem se percebido que as TIC's utilizadas no contexto contemporâneo como meio de dar continuidade aos processos de ensino/aprendizagem, tem produzido transformações na prática e no ensino médico (Cf. GOUDOURES; GIANNELLA; STRUCHINER, 2013).

Em contrapartida, a utilização de tecnologias no processo de formação médica não é automaticamente um sinônimo e garantia de sucesso, ou de uma qualidade no processo de aprendizagem, visto que, apesar das potencialidades perceptíveis em um primeiro momento, evidenciam-se problemas na relação entre as TIC's e a formação médica, como por exemplo: a inadequação dos modelos pedagógicos adotados, falta de familiaridade do docente com as TIC's e ausência de processos de avaliação adequados (Cf. GOUDOURES; GIANNELLA; STRUCHINER, 2013).

Sendo assim, pode-se dizer que há uma necessidade de se pensar novas estruturas cognitivas e linguagens como ferramenta de formação, mas para que desenvolvimento cognitivo aconteça é fundamental a efetivação do processo de internalização, que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos ligados à cognição do educando, para a produção do conhecimento médico, com a finalidade de atender às novas realidades dos serviços de saúde.

3. Possibilidades de abertura para um novo ensino com o apoio da fenomenologia

Pensando a partir da constante necessidade de busca de novos processos que permitam o aperfeiçoamento do processo de construção do conhecimento-aprendizagem, algumas pesquisas mais recentes sugerem a utilização de novas contribuições teóricas, como a fenomenologia, como um referencial para os estudos relativos à formação em saúde (Cf. GONZALES *et al.*, 2012).

A fenomenologia tem seu surgimento na Alemanha, ao fim do século XIX, por meio dos estudos teóricos Franz Brentano (1838–1917), sendo posteriormente desenvolvido por outros autores também basilares e que trazem contribuições centrais mediante suas reflexões, sendo: Ed-

mund Husserl (1859–1938) e Martin Heidegger (1889–1976). O primeiro Husserl, desenvolveu a fenomenologia enquanto um método de análise, influenciando posteriormente, a construção teórica de Heidegger, também ancorada na fenomenologia (Cf. GONZALES *et al.*, 2012).

Para Husserl,

Seja realidade, ou seja apenas em aparência, a análise do fenômeno é válida, o que torna legítima e necessária sua análise, contribuindo para a construção de conhecimentos bem como veracidade nos mesmos processos. (GONZALES, *et al.*, 2012, p. 809-810)

Já Heidegger sugere a possibilidade de ‘esquecimento’ diante do velamento do fenômeno que se tornou objeto da fenomenologia, e com isso, podemos entender que o fenômeno é o que se mostra ou evidência e como se mostra (Cf. GONZALES *et al.*, 2012).

A fenomenologia em Husserl tinha como elemento central o argumento de que não só é fundamental, bem como é necessária a observação dos fenômenos, da forma como estes fenômenos se mostram para aquele que os observa. Este processo de observação dos fenômenos como se mostram seria um método de análise, e por consequência sugeria uma nova forma de construção de conhecimento na ciência.

Para Husserl, cada objeto possui uma essência e o autor por meio do método fenomenológico, busca a descrição dessa essência. Seu método torna a experiência-fenômeno vivida o centro da análise. Já Heidegger expõe que o fenômeno está velado e difere do que se mostra, ao mesmo tempo em que, paralelamente, se mostra diretamente, na medida em que em vivencia o fenômeno atribui um sentido a ele, logo, um sentido-significado é construído, assim, a partir disso Gonzales (2012) afirma:

Heidegger não buscou estabelecer um método, mas na verdade objetivou desenvolver conhecimentos filosóficos que valorizem o contexto da experiência vivida no fenômeno, somadas também às experiências anteriores vividas pelo próprio pesquisador, e portanto, não se limitando ao fenômeno em si, mas levando em consideração todo o processo em torno do fenômeno. (GONZALES *et al.*, 2012, p. 809-10)

Heidegger (2012) teceu considerações sobre questões relativas à saúde e às enfermidades em um momento tardio de sua vida, realizando embrionários apontamentos, que permitiram uma posterior interpretação fenomenológica aplicável às temáticas da saúde. Nesse sentido, os Seminários de Zollikon (1959) voltados para profissionais da área da saúde mental.

Heidegger colocou a existência de dois tipos de fenômenos, o ôntico, que é perceptível e o ontológico, que em oposição, não é perceptível, entretanto, o ontológico é condição necessária para se compreender os fenômenos ônticos, ou seja, o não perceptível é fundamental, bem como necessário para se compreender o perceptível. (GONZALES *et al.*, 2012, p. 811)

Pensar sobre a educação-formação na área da saúde, se ancorando no pensamento teórico fenomenológico heideggeriano é se focar na educação e não apenas em técnicas de ensino/aprendizagem. Isso porque a educação que toma como base vertentes do existencialismo concentra-se no estudante, visto que a educação é nessa perspectiva entendida como um processo em que o professor assume o papel de mediador entre aluno e conhecimento (Cf. GONZALES *et al.*, 2012).

A contribuição existencialista-fenomenológica do professor como mediador no processo de construção de conhecimento pode ser identificada no hodierno e aplicada ao contexto da educação em saúde mediante a análise das contemporâneas múltiplas linguagens, que possuem como características centrais, tanto a percepção do docente quanto um agente mediador e facilitador da construção de conhecimento, o que coloca o aluno, estudante da área da saúde, em posição de maior protagonismo na construção do conhecimento (ANTUNES, 2018).

As múltiplas linguagens tem como elemento central explorar a utilização de linguagens que sejam mais próximas e/ou acessíveis aos discentes, nos estudos de Heidegger, para GONZALES *et al.*, 2012, p. 812), “a maneira de pensar o ser se faz pela linguagem, tendo em vista que o ser se comunica e se pronuncia pela linguagem”.

Ao adotar a perspectiva fenomenológica aplicando-a educação, é realizada uma compreensão do âmbito educacional de forma mais ampla, buscando refletir sobre como cada um age, bem como sente, ou seja, busca-se considerar o processo de aprendizagem ou construção de conhecimento, como cada indivíduo vê o mundo, segundo sua própria experiência do fenômeno (MONDINI; PAULO; MOCROSKY, 2018).

Quando o docente adota uma postura baseada da fenomenologia, passa a considerar o aluno a partir de uma perspectiva mais complexa, considerando-o como um ser de possibilidades, quer dizer, com potencialidades inúmeras, tendo em vista que são consideradas vivências, experiências anteriores, e a percepção do aluno sobre o fenômeno analisado, logo e em suma, é uma perspectiva multifacetada de construção do conhecimento (MONDINI; PAULO; MOCROSKY, 2018).

Portanto, a formação adequada do médico, que vem sendo apon-tada nesse trabalho, propõe a construção do paradigma da integralidade, visando realizar a sua implementação e socialização. Com isso, o aprendi-zado na fenomenologia demanda um forte ato de reflexão, que conside-ra tanto as experiências vividas quanto a ciência da trajetória percorrida pelo aluno.

4. *Considerações finais*

Esta pesquisa trouxe, como questão, o uso das múltiplas lingua-gens utilizadas no ensino da educação médica, refletindo sobre as compe-tências básicas para inserir-se nas aulas virtuais e no mercado de traba-lho, tão logo conclua o curso de graduação, atendendo as expectativas de forma geral.

A partir disso, entende-se, a necessidade de mudanças, de novos modos de ensinar e aprender, de repensar as estruturas cognitivas digitais e principalmente tem promovido a necessidade de revisão de paradigmas de conhecimento que supere modelos tradicionais no campo da Educação Médica.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, pois a literatura consultada trouxe reflexões sobre os construtos teóricos das múltiplas formas de lin-guagem na formação médica, com destaque para as novas tecnologias da informação e comunicação bem como as possibilidades do ensino médi-co apoiado na fenomenologia, elucidando a suma importância da imersão dos recursos digitais, durante a formação médica.

No entanto, na contemporaneidade surgem propostas orientadas por um projeto ético-humanista que reestruturam esse modelo com vistas à sua transformação com ênfase na integração com as necessidades de saúde do usuário do sistema público de saúde mediado pelas Novas Tec-nologias da Informação e Comunicação nas consultas *on-line*.

Considera-se que dentre as possibilidades de novas formas de lin-guagem encontra-se na linguagem digital mediada pelas metodologias ati-vas a possibilidade de continuidade da formação médica no aprendizado ancorado na fenomenologia na educação-formação médica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEM- Associação Brasileira de Educação Médica. *Projeto ABEM 50 anos – dez anos das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina*. 2012. Disponível em: [http://www.abemeducmed.org.br/pdf/50 anos](http://www.abemeducmed.org.br/pdf/50%20anos). Acesso em: 30 jul 2021.

ANTUNES, J. *A importância das metodologias ativas no processo de aprendizagem*. 2018. Disponível em: <https://tecnologia.educacional.com.br/blog-inovacao-e-tendencias/metodologias-ativas/>. Acesso em: Jul 2021.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S. A prática como eixo da aprendizagem na graduação médica. In: PUCCINI, R. F.; SAMPAIO, L. O.; BATISTA, N. A. (Orgs). *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social*. 1. ed. São Paulo: Unifesp, 2008. p. 101-15

BRACCIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. Campos de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, p. 280-8, 2012.

CAMPOS, F. E., FERREIRA, J. R., FEUERWERKER, L., SENA, R. R., CAMPOS, J. J. B., CORDEIRO, H.; CORDONI, L. Caminhos para Aproximar a Formação de profissionais de Saúde das necessidades da Atenção Básica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2001.

FERREIRA, J. R. As transformações da Profissão Médica e sua Influência sobre a Educação Médica. In: SANTANA, J.P.; ALMEIDA, M.J. *Contribuições sobre a Gestão de Qualidade em Educação Médica*, Brasília: OPS, 1994. (Série de Desenvolvimento de Recursos Humanos n. 7)

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONZÁLEZ, A. D. *et al.* Fenomenologia heideggeriana como referencial para estudos sobre formação em saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, p. 809-17, 2012.

GORGENS, P. R. C.; ANDRADE, P. C. R. Educação médica e tecnologias digitais de informação e comunicação: possibilidades e dilemas. *Rev Méd Minas Gerais*, v. 28, p. 01-10, 2018.

GOUDOURIS, E. S.; GIANNELLA, T. R.; STRUCHINER, M. Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 37, p. 396-407, 2013.

LOPES, A. A. Medicina Baseada em Evidências: a arte de aplicar o conhecimento científico na prática clínica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 46, n. 3, p. 285-8, 2000.

MACHADO, M. H., Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica* (M.H. Machado, org.), p.13-31, 1996. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, v. 13, p. 2133-44, 2008.

MONDINI, F.; PAULO, R. M.; MOCROSKY, L. F. *As Contribuições da fenomenologia à educação*. 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/98629980087/11>. Acesso em: jul. 2021.

SAMPAIO, L. O.; BATISTA, N. A. (Orgs). *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social on-line*. São Paulo: Unifesp, 2008. p. 101-15

SOUZA, N. A. Formação Médica, racionalidade e experiência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 6 (1), p. 87-96, Abrasco, 2001.

**BOLETIM DE OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER À LUZ DOS GÊNEROS
DO DISCURSO DE MIKHAIL BAKHTIN**

Cyntia dos Santos Jorge (UENF)

cyntiasj@gmail.com

Ellen Nolasco Cortat (UENF)

ellencortat@gmail.com

Nathalia Reis de Medeiros (UENF)

nathalia.reism@gmail.com

RESUMO

Considerando que o boletim de ocorrência é o documento utilizado pelos órgãos da Polícia Civil para registro da notícia do crime, em que o policial condutor descreve os fatos, crimes e/ou infração penal, que devem ser apurados por meio da atividade de Polícia Judiciária, objetiva-se realizar uma análise do discurso da vítima de violência contra a mulher, traduzido pelo policial no boletim de ocorrência. Para tanto, procede-se à investigação de natureza qualitativa do gênero boletim de ocorrência, baseando-se nas reflexões de Ingedore Koch e Vanda Elias (2015) e Mikhail Bakhtin (1992), da violência contra a mulher e da Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/06, sob as perspectivas de Colossi e Falke (2013), Zafalon (2014) e das concepções de gêneros do discurso, sob a ótica de Bakhtin (1992). Deste modo, observa-se que inexistente norma que determine a forma e o conteúdo de elaboração do documento alhures, e que o enunciado que consta nesse documento oficial é resultado de múltiplas vozes, o que permite concluir que se trata de um documento padronizado, objetivo e que traz destinatários específicos, os quais delineiam boa parte das escolhas do que ali restará como enunciado final.

Palavras-chave:

Boletim de ocorrência. Gênero do discurso. Violência contra a mulher.

ABSTRACT

Considering that the police report is the document used by the Civil Police agencies to record the news of the crime, in which the police officer describes the facts, crimes and/or criminal infraction, which must be investigated through the activity of the Judicial Police, this study aims to conduct an analysis of the discourse of the victim of violence against women, translated by the police officer in the police report. For this, we proceeded to a qualitative investigation of the gender of the police report, based on the reflections of Ingedore Koch and Vanda Elias (2015) and Mikhail Bakhtin(1992), of violence against women and the Maria da Penha Law – Law No. 11.340/06, from the perspectives of Colossi and Falke (2013), Zafalon (2014) and the conceptions of genres of discourse, from the perspective of Bakhtin (1992). In this way, it is observed that there is no norm that determines the form and content of the elaboration of the document elsewhere, and that the enunciation contained in this official document is the result of multiple voices, which allows us to conclude that it is a standardized,

objective document with specific recipients, who delineate many of the choices of what will remain as the final enunciation. The term “digital literacy” refers to reading, writing and communication practices made possible by digital media. The article explores the impact of such digital practices on language learning, examining a) the new needs of language learners in the digital age and b) new globalized on line contexts for language learning. Topics covered include digital translation of language learners on social networking sites, evidence of language learning in YouTube comments outside the classroom, socializing languages in writing projects and the digital practices of language teachers inside and outside the classroom.

Keywords:

Gender of discourse. Report of occurrence. Violence against women.

1. Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo os desdobramentos que permeiam o gênero textual boletim de ocorrência, enquanto denúncia da violência contra mulher e a Lei Maria da Penha. Tanto a pauta sobre o gênero textual boletim quanto a violência contra mulher possuem funções de grande importância para os estudos linguísticos e a sociedade de forma geral.

A ideia para essa pesquisa surgiu a partir da inquietação sobre os enunciados das vítimas de violência contra mulher que aparecem ou são silenciados no boletim de ocorrência, documento específico que registra esse fato. Para tanto, as pesquisadoras, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, cursistas da disciplina Linguística, com graduações em Ciências Sociais, Direito e Letras, partem da formação interdisciplinar, característica também do programa, para uma análise que envolva a questão social da violência contra a mulher, e a enunciação que se dá dessa violência no gênero boletim de ocorrência.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não é quantificado, bem como porque “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), ou seja, um conjunto de fenômenos humanos que compreendem a realidade social. É bibliográfica, com análises que se baseiam em livros e artigos científicos. É também uma pesquisa documental, pois explora o corpus constituído por um Boletim de Ocorrência Policial, doravante BO, integrante do Sistema de Gêneros da Polícia Judiciária, que possui relação com o crime de violência doméstica praticado contra a mulher.

No instante em que uma mulher comparece, ou realiza um telefonema solicitando apoio policial, para efetuar uma denúncia, um registro da ocorrência é feito, o documento resultante deste registro chama-se boletim de ocorrência. É de intuito do seguinte trabalho detalhar esse registro, bem como a sua classificação enquanto um gênero textual.

As principais características desse gênero textual serão descritas, além da abordagem sobre a violência contra mulher, adentrando a Lei Maria da Penha, cruzando elementos significativos do boletim de ocorrência de violência contra mulher e as noções de gênero do discurso, propostas por Mikhail Bakhtin (1992).

2. O gênero textual boletim de ocorrência

O primeiro passo para se discutir o gênero textual “boletim de ocorrência” é compreender, separadamente, o que se trata desses dois elementos: o gênero textual e o boletim de ocorrência. O ponto inicial dessa discussão se dará sobre o que é teoricamente um gênero textual e o gênero discursivo abordado por Mikhail Bakhtin.

Em seu livro “Ler e Escrever, estratégias de produção textual”, Ingedore Koch e Vanda Elias (2015) pontuam em consonância com Bakhtin (1992), precursor dos estudos sobre gêneros, que todas as esferas da atividade humana, independente de suas variedades, estão sempre ligadas à utilização da língua.

Sendo de intuito do gênero textual representar as utilizações da língua em suas infinitas esferas comunicativas da atividade humana, por consequência, o conceito de gênero possui caráter diverso e variado. A seguir consta uma contribuição de Mikhail Bakhtin (1992) em seu livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo intitulado “Os Gêneros do Discurso”.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção posicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 261-2)

A partir dessa perspectiva bakhtiniana, percebe-se que os gêneros possuem uma conexão com a vida social. Seguindo essa linha de raciocí-

nio, pode-se, também, afirmar que o estudo sobre os gêneros textuais tem como objetivo explorar os variados efeitos de sentido que a comunicação proporciona durante a vida social humana.

Todas as produções, sejam elas orais ou escritas, baseiam-se em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação pertencentes a uma classe maior denominada “gênero”. Seu estudo contribui significativamente para compreensão do processamento cognitivo do texto (Cf. KOCH, 2015).

Vale destacar que esse presente trabalho aponta que gêneros discursivos e textuais não são sinônimos exatos. Os gêneros discursivos, como apontado por Bakhtin (1992), propõem uma conexão entre linguagem e a vida social, em que a linguagem se amarra a vida por meio de enunciados concretos, da mesma forma que por meio dos enunciados a vida é introduzida na linguagem. Os gêneros textuais, por sua vez, pautam a sua definição sobre as realizações linguísticas concretas relativamente estáveis de estruturação definidas por propriedades sócio-comunicativas (Cf. KOCH, 2015; MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Quando um texto é produzido, independente de qual seja o seu gênero discursivo, Maria Luiza Abaurre (2007) diz que é necessário decidir se o texto terá como objetivo narrar algum acontecimento, expor ideias, argumentar, descrever determinada situação, dar instruções ou ordens. Em cada um desses casos há estruturas específicas e características pertinentes à sua composição. Este trabalho busca analisar a estrutura e as características do gênero boletim de ocorrência.

Pode-se dizer que o boletim de ocorrência é um documento firmado em razão de um fato que mereça um registro policial. Há uma tabela informativa sobre as infrações que devem culminar em um boletim de ocorrência (Cf. ALKIMIN, 2004). Entretanto, a pauta que esse trabalho se delinea não é sobre quais infrações podem culminar em um boletim, mas sim, quando feito, quais enunciados que compõem sua estrutura.

Chagas (2010) em seu artigo “Gêneros de texto produzidos pela comunidade discursiva militar” diz que o Boletim de Ocorrência é um gênero textual composto por partes descritivas e narrativas. A parte da descrição diz respeito aos dados qualificativos dos envolvidos, assim como os materiais apreendidos, entre outros. Já a parte narrativa é composta por elementos presentes na tipologia narrativa convencional que, de forma geral, respondem a perguntas como: Quem? Quê? Quando? Onde? Como? Por quê?

Tratando-se de um boletim de ocorrência, essas perguntas devem responder respectivamente quem são os envolvidos; qual é o ato, ou enredo que envolve o crime; o dia, a hora e o momento em que o crime ocorreu; o modo como os acontecimentos se desenvolveram; a causa dos acontecimentos, caso exista o conhecimento (Cf. CHAGAS, 2010). Além disso, há também uma recomendação sobre o relato da ordem dos fatos.

1. O acontecimento que gerou a ocorrência ou como ocorreu o empenho.
2. Circunstâncias com as quais o policial se deparou ao chegar ao local da ocorrência.
3. Providências policiais, devidamente fundamentadas e motivadas.
4. Desfecho da ocorrência. (CHAGAS, 2010, p. 84)

Pontua-se, desta forma, que um boletim possui estrutura de relato. Abaurre (2007) aponta que o relato é um texto no qual são apresentadas as informações básicas, ou seja, os fatos, referentes a um acontecimento específico. Porém, há uma informação importante ao relacionar o relato com o boletim de ocorrência. Nessa ocasião específica, o sujeito escritor está “distante” das proposições levantadas pelo seu texto, já que estas pertencem a outra pessoa e não a quem as escreve. Aqui cabe apontar que o enunciado do outro, escrito por quem relata, está carregado de outros relatos – assunto que será abordado em momento posterior nesse texto.

O boletim de ocorrência, portanto, possui uma forma estável de enunciado, podendo, portanto, ser considerado um gênero do discurso de acordo com os parâmetros de Bakhtin (1992) que considera como um gênero discursivo aquele que corresponde às esferas de atividade humana e da comunicação nas diversas situações discursivas.

3. A violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha

A violência contra a mulher é todo ato lesivo que resulte dano físico, psicológico, sexual, patrimonial, que tenha como causa principal o gênero, é praticado contra mulheres pelo simples fato de ser do sexo feminino. Nesse contexto, Colossi e Falke (2013), destacam que a violência contra a mulher pode ser observada sob duas óticas: sob a ótica feminista, em que se aborda a violência de gênero propriamente dita, em que a mulher é agredida pelo simples fato de ser do sexo feminino; e sob a ótica da violência sistêmica, em que a violência contra a mulher está inserida em uma lógica cultural e patriarcal e a agressão torna-se uma forma de expressão “normal” em todas as relações entre um homem e mulher.

A história da violência de gênero e/ou contra a mulher abrange não somente o ato físico, mas decorre diretamente da relação de poder e controle que o masculino exerce sobre o feminino, ou seja, desvalorização e subjugação social da mulher. Zafalon (2014) apresenta em seu estudo uma interessante contribuição nessa perspectiva, senão, veja-se:

[...] as relações de dominação masculina podem ser observadas por meio de diferentes situações. Num nível mais visível e agressivo, encontre-se a subjugação feminina no espaço público, através da desigualdade de direitos trabalhistas; também se demonstra a força da dominação no ambiente privado, por meio da violência no casamento, do assédio moral e sexual. (ZAFALON, 2014, p. 311)

As principais causas da violência de gênero são estruturais, históricas, político-institucionais e culturais, sobretudo, porque o papel da mulher foi por muito tempo limitado ao ambiente doméstico/familiar.

E de acordo com a tipificação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), são cinco modalidades de violência contra a mulher. Consigna-se, os seguintes conceitos a teor do que dispõe o artigo 7º, incisos I a V, da lei supramencionada:

Violência física: qualquer conduta que ofenda a integridade física ou saúde corporal da ofendida.

Violência psicológica: qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações (constrangimento, humilhação, ridicularização, isolamento, ameaça, perseguição, chantagem, controle, etc.), causando prejuízo à saúde psicológica da vítima.

Violência sexual: qualquer conduta que limite o exercício dos direitos sexuais ou reprodutivos (indução ao aborto, presenciar ou participar de relação sexual indesejada mediante intimidação, ameaça).

Violência patrimonial: qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos (instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores).

Violência moral: qualquer conduta que configure calúnia, injúria e difamação.

O Brasil tornou-se referência mundial com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), quando dezenove anos e seis meses de luta por justiça, a ativista Maria da Penha, teve o seu processo finalizado com a prisão

do seu agressor (marido) e desde a criação da Lei com o seu nome, a luta pelos direitos da mulher avançou muito no Brasil, entretantes, impende registrar que, a lei só funciona se houver políticas públicas para aplicá-la.

No âmbito judicial, a Lei Maria da Penha estabelece que todo caso de violência doméstica/gênero e intrafamiliar (que está restrito ao contexto familiar) é crime, podendo ser de ameaça, lesão corporal, feminicídio, assédio, estupro. Tais crimes devem ser apurados através de inquérito policial mediante o registro do Boletim Unificado (conhecido também como boletim de ocorrência) e, ao após, será remetido ao Ministério Público para eventual ajuizamento da ação penal pública incondicionada com processamento e julgamento nos Juizados Especializados de Violência Doméstica contra a mulher, criados a partir da legislação Lei nº 11.340/06, ou nas Comarcas em que ainda não existem, nas Varas Criminais (BRASIL ESCOLA, 2006).

Laia e Caldas (2016), parafraseando Lacan (1999), destacam que a violência e a fala são formas de reprodução das relações humanas, destacando que:

Elas se distinguem pelo fato de que a agressividade é uma manifestação estruturada pelo campo da linguagem, enquanto que a violência se manifesta na ruptura com a linguagem e, nesse viés, no rompimento também com o laço social uma vez que este se trama pela linguagem. (LAIA; CALDAS, 2016, p. 976)

A palavra da vítima emerge com especial relevância no simbolismo da luta contra a violência de gênero, inclusive, os Tribunais brasileiros têm firmado entendimentos nesse sentido quando da análise da palavra da vítima para fins de instrução processual em crimes relativos à violência doméstica e familiar. A palavra pode ser escrita ou verbalizada, posto que tais crimes são comumente chamados pela doutrina jurídica de “crimes clandestinos” e geralmente são praticados na clandestinidade, isto é, no silêncio e na solidão do lar e da vida íntima da família.

In casu, o presente artigo objetiva analisar as características linguísticas, especificamente sobre a enunciação, à luz de Bakhtin (1992) de um boletim de ocorrência, no crime que envolve violência doméstica e familiar, sobretudo, por que o que se passa a fazer.

4. Um boletim de ocorrência de violência contra a mulher e os gêneros do discurso para Bakhtin onsiderações finais

Mikhail Bakhtin (1992) apresenta que o uso da linguagem é o elo de associação dos diversos campos da atividade humana, e que o emprego da língua se dá pela construção de enunciados, sejam eles orais ou escritos. As unidades significativas da língua (palavra e oração), pela própria natureza, carecem de contextualização para serem consideradas enunciado. A análise aqui trata do enunciado¹⁸, e não dessas unidades isoladamente, abordando o enunciado escrito, no gênero boletim de ocorrência, especialmente com o tema da violência contra a mulher, e mais especificamente do BO do dia 05 de março de 2020, de fato ocorrido no Espírito Santo, Brasil.

O enunciado pressupõe um ato de comunicação social, sendo unidade real de comunicação discursiva. Bakhtin (1992) expõe que a primeira particularidade característica do enunciado enquanto unidade de comunicação discursiva se dá pela *alternância dos sujeitos do discurso*. O BO em questão é uma réplica do diálogo entre o “operador de rádio” da 3ª CIA; uma mulher – que chamou a polícia; o policial militar - responsável pelo registro; e entre a vítima - uma mulher de 31 anos, que estava sofrendo ameaça. O primeiro diálogo, ao que parece a partir da leitura do “histórico do fato”, na página 1 do BO, deu-se entre a mulher que fez a denúncia e o operador de rádio. O segundo diálogo se deu entre, supõe-se, repassando a informação, o operador de rádio e a equipe, acionada, que estava de plantão. O terceiro diálogo deu-se entre a equipe da PM, em especial o policial responsável pela lavratura do BO e a vítima. Para este trabalho, que se baseia na análise dos enunciados elencados no BO, dá-se ênfase ao enunciado final, carregado dos primeiro e terceiro diálogos acima expostos, qual seja, *ipsis litteris*:

Por determinação do copom da 3a cia, a guarnição da rp --- prosseguiu até o endereço citado no bu, onde segundo foi passado pela srb--- ao operador de rádio da 3acia, teria uma sra de nome ---, **sendo mantida em sua residência, sob ameaça de uma faca, por seu marido**, o nacional ---. Ao chegar ao local, foi feito contato com a sra---, que confirmou o ocorrido e disse que seu marido já havia evadido-se do local, tomando destino ignorado. Foi aconselhado a sra ---, que se seu marido retornasse que a mesma fizesse novamente contato telefônico, e que no próximo dia útil, se for de seu interesse, procurar a delegacia local para registrar o fato. Sem mais a

¹⁸ Bakhtin (1992) não diferencia enunciado de enunciação. Ambos os termos expressam a mesma ideia.

relatar, lavro este bu para conhecimento da autoridade policial. (Trecho do BO, com restrição aos dados pessoais. Grifos nossos)¹⁹

A *alternância dos sujeitos do discurso*, essa primeira peculiaridade do enunciado, com intercalação de atos de fala, numa relação dialógica, “(...) emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada entre outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 1992, p. 279-80). No trecho que se lê, do “histórico do fato”, houve essa alternância, relatada pelo policial que lavrou o BO pela linha do tempo traçada da ordem dos fatos, relatada acima.

A enunciação também se dá pela *conclusibilidade específica*, ocorrendo quando um falante termina o turno de fala e dá lugar ao outro para se expressar, possibilitando a resposta (posição responsiva). Há três fatores importantes para analisar sobre a conclusibilidade específica: “1) exauribilidade do objeto e do sentido, 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Esse primeiro elemento, que aborda o tratamento do tema, é diferente em campos de atividade, como, por exemplo, nos gêneros que refletem essa natureza padronizada, como é o caso do BO, em que se tem um acabamento pleno. O segundo, que trata do intuito discursivo, relaciona-se à vontade de dizer do sujeito. É por meio da intenção verbalizada do sujeito que é possível medir a *conclusibilidade* do enunciado. E o terceiro, que Bakhtin informa ser o mais importante, as formas estáveis do gênero do enunciado, está relacionado à escolha do gênero discursivo pelo sujeito, que advém da vontade comunicativa. Essa escolha está relacionada à esfera por onde o discurso transitará, nesse caso do BO, em esferas policial e judicial para onde serão endereçados; pelo conteúdo temático, que aparece no BO em “incidente/natureza” como “G14 crimes diversos: Lei Maria da Penha nº 11.340/2006”; pelas condições de produção, no local onde ocorreu a ameaça contra a vítima e pela composição dos participantes, sendo a vítima, mulher, ameaçada de violência. Por isso tudo, a escolha do gênero BO não é aleatória.

Para Bakhtin, cada enunciação é composta por diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários outros discursos – polifonia. Essas vozes dialogam dentro do discurso, e esse diálogo polifônico, no boletim de ocorrência analisado, apresenta as vozes de policiais, da vítima e de uma terceira mulher que abre o chamado policial. Há de se ressaltar que existe também uma construção histórica e social sobre a violência

¹⁹ O boletim de ocorrência analisado encontra-se no anexo I deste trabalho.

contra a mulher. A menção à violência contra essa vítima do BO, a mulher de 31 anos, dialoga com muitas outras violências de outras tantas mulheres, que nesse enunciado fazem eco, principalmente pelo que é redigido pelo policial, que já lavrou e ouviu muitos outros casos de violência que são enquadrados na Lei nº 11.340/2006.

As palavras e as orações enquanto unidade linguística são neutras, não tendo um aspecto expressivo, elas o ganham uma vez em um enunciado concreto (Cf. BAKHTIN, 1992). Se se observar as palavras “ameaça”, “faca”, ou a expressão “mantida em residência”, todas retiradas do BO, e não observar que uma pessoa envolvida é uma mulher, não se poderá entender que o enquadramento na Lei Maria da Penha só ocorreu, devido a esse dado, que não é um mero detalhe. Não se trata de qualquer vítima.

A noção de *entonação expressiva* é também um traço constitutivo do enunciado. As unidades da língua não trazem entonação expressiva, elas o têm quando no enunciado. A seleção das palavras, nesse sentido, é realizada conforme especificação do gênero. “O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente” (BAKHTIN, 1992, p. 293). Quando o policial escuta a vítima falar sobre o fato, ele estabelece um diálogo com ela, passando pela *alternância dos sujeitos do discurso*, com falas intercaladas; passando também pela *conclusibilidade*, porque, pressupõe-se que o policial compreendeu o que a vítima disse a fim de ser entendida; culminando na forma *estável do gênero do enunciado*. O gênero boletim de ocorrência apresenta uma forma bastante rija, assim como muitos gêneros militares, em que a expressividade é padronizada. Observa-se que todos os tópicos, em especial “histórico do fato” solicitam objetividade no lugar da subjetividade. O grau de enunciação individual é pequeno, e algumas vezes aparecem entre aspas as menções ao enunciado tal como o outro falante disse. O uso das aspas não ocorreu materialmente aqui nesse BO, mas há expressões que pressupõem terem sido afirmadas, ou ainda emolduradas pelo policial, a partir da fala da vítima e da mulher que realizou o chamado policial, que expõem que a vítima estava “sendo mantida em sua residência, sob ameaça de uma faca”.

Nesse aspecto da expressividade, mesmo sendo um gênero que requer uma escolha lexical padronizada, não há que se afirmar que um enunciado é absolutamente neutro. A relação do falante, nesse caso escrevente policial, com o objeto do discurso determinou a escolha dos elementos composicionais. O estilo individual do enunciado, sendo um

policial homem, é determinado pelo seu aspecto expressivo. Durante muitos anos lutou-se por uma escuta da vítima de violência enquadrada na lei nº 11.340/2006 ser realizada por uma mulher policial. Havia, na equipe que compareceu ao local do fato, uma mulher policial, Larissa, mas não foi ela a responsável pelo BO, e sim um policial homem, Wough. Esse dado encontra-se no próprio BO, na parte que apresenta o responsável pela lavratura do documento. Nesse quesito, não há a possibilidade de medir se houve a escuta pela policial feminina.

Ainda a respeito da expressividade, a padronização de um documento oficial, militar, é um limitador da inserção da dramaticidade em um BO, sendo mínima ou quase inexistente a presença do estilo (Cf. BAKHTIN, 1992). Nesse caso, talvez, o estilo que se espera a partir da escuta de uma policial feminina seja outro, que aproxima a ouvinte de quem a escuta, para que aquele que ouve possa “traduzir melhor” a fala da vítima. Aqui, reside uma questão muito importante de todo enunciado, o endereçamento, porque todo enunciado é construído para ir ao encontro de uma resposta. A primeira escuta de uma mulher vítima de agressão se dá pelo policial, ou em sede policial – polícia civil, ou *in loco*, pela polícia militar, especificamente o caso desse BO. O primeiro diálogo se deu entre policial militar e vítima, e depois, por meio do BO, de ambos, em especial da vítima, endereçada ao Estado.

Todo enunciado tem autor e destinatário. Nesse caso do BO, o destinatário primeiro é o policial militar, porque é a representação personificada do Estado, que reduz a termo, em documento próprio, a denúncia da vítima, e o endereça ao Estado. O policial atua também como participante-interlocutor direto do diálogo (Cf. BAKHTIN, 1992). São esses dois papéis que coincidem na pessoa – ouvir, escrever e ser corresponsável pelo que ali está escrito para o próprio órgão e para o Estado.

Em se tratando da natureza do discurso, está-se diante, em um BO que relata um fato que se enquadra da lei 11.340/2006, de um discurso íntimo. Discurso esse impregnado de muita confiança no primeiro destinatário, o policial, na simpatia desse – “(...) na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 1992, p. 304). A vítima, que já estava sofrendo uma ameaça de um agressor portando uma faca, dentro da própria residência, precisa de uma escuta com uma profunda relação de confiança, uma vez que ela abre suas profundezas interiores, e não apenas conta um fato objetivamente.

Inegavelmente há o “triunfo do destinatário”, nesse caso o Estado, sobre o falante, por meio do gênero boletim de ocorrência, que obriga um

“estilo neutro-objetivo” e que pesa sobre a expressividade do falante. “O problema da concepção do destinatário do discurso (como o sente e imagina o falante ou quem escreve) (...)” (BAKHTIN, 1992, p. 305) é importante para a compreensão de muitas outras questões desencadeadas. O BO requer objetividade da fala, com o intuito de preencher um formulário pré-estabelecido com nomes dos envolvidos, da equipe, do responsável pelo documento, dados e relato do fato, bem como outros elementos composicionais. São esses dados que interessam, pelo menos inicialmente, ao destinatário Estado (seja ele Polícia Militar, Polícia Civil, Ministério Público e Poder Judiciário). Há, portanto, um peso na escolha/seleção das palavras e orações, ouvidas da vítima, pelo policial, e que findam no enunciado. É uma seleção, conforme afirmado anteriormente, que precisa relatar o que foi ouvido da vítima, por onde ecoa muitos outros discursos das outras vítimas com quem o policial já dialogou antes, tendo o foco no que espera o destinatário final, o Estado; tudo isso limitado pela rigidez do gênero boletim de ocorrência. O estilo do discurso, portanto, é definido a partir dessas concepções que o locutor tem a respeito do destinatário. Interessava, portanto, o enunciado “sendo mantida em sua residência, sob ameaça de uma faca, por seu marido”, resumindo o ocorrido, para explicar todas as ações, enunciados dos envolvidos, agressor e vítima, silenciados no boletim de ocorrência, sensações etc.

Sendo assim, o enunciado é uma unidade discursiva estritamente social, que provoca uma atitude responsiva pelo sujeito. Ele é produzido por alguém, para alguém, e, portanto, com uma intenção comunicativa pré-definida. São essas as intenções que determinam os usos linguísticos que originam os gêneros. Orelativamente estável do BO é dado pela natureza padronizada de relatar o fato, e descrever a qual dispositivo legal ele se enquadra.

5. *Considerações finais*

Assim sendo, sem pretensão de esgotar o assunto, este trabalho traz contribuições que permeiam a definição do que é um gênero textual, bem como reflexões sobre o gênero textual produzidos pela comunidade discursiva militar, de acordo com Roselaine Chagas (2010), o que configura a violência contra mulher com base na tipificação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), além de uma análise de um boletim específico de 05 de março de 2020, de um fato ocorrido no Espírito Santo.

A partir da leitura deste boletim de ocorrência, percebeu-se que esta poderia ser uma fonte de estudos e análises para a concepção dos gêneros do discurso elaborado por Mikhail Bakhtin (1992) e, de forma que tal leitura fosse completa e esclarecedora, buscou-se alinhar essa análise à definição do gênero textual boletim de ocorrência. Como o BO em questão trata de uma violência contra mulher, também se considerou pertinente debater sobre tal pauta, haja vista a sua importância para o presente artigo e para o mundo acadêmico de forma geral.

Ao ler um relato de um fato em boletim de ocorrência, não se pode mensurar quantas vezes ali constam, uma silenciadas, outras claramente expressas por meio do recurso das aspas, ou outras eleitas pelo escrevente, advindas do diálogo que antecede o enunciado final. Todas essas vozes, precisam se adequar ao destino final, boletim de ocorrência – um documento padronizado, objetivo e que traz destinatários, que, inclusive, esperam essa objetividade do escrevente.

Sabe-se que haverá outros momentos para a escuta da vítima e do acusado, autor da agressão, em sede policial ou judiciária. Mas todas essas escutas findam em documentos escritos por terceiros, sejam eles policiais, advogados etc., e não propriamente pelas partes. Assim, a esse trabalho coube tentar responder, por meio da análise de um boletim de ocorrência, que pouco ou muito pouco da fala de uma vítima recebe foco de luz, porque é pelas escritas dos outros que a vítima fala. Bakhtin (1992) apresenta que o uso da linguagem é o elo de associação dos diversos campos da atividade humana, e que pode ser limitada pela falta de acesso. No entanto, os fatores que promovem o acesso são atualmente mal compreendidos. Qual é o papel da classe social? Qual é o papel da mentoria informal? Como podemos garantir que todos os alunos tenham autonomia para aproveitar as oportunidades de aprendizagem de línguas que a participação ativa traz? Essas e outras questões nos aguardam à medida que avançamos em direção a uma compreensão mais profundada letramentosdigitais da aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
- ALKIMIN, H. R. *Boletim de Ocorrência: uma arena discursiva em exame*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <https://repo>

sitorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-64KPGA. Acesso em: 22 de jun. de 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

BRASIL. *LEI Nº 11.340, de 7 DE agosto DE 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 29 de mai. 2021.

CHAGAS, R. Gêneros de texto produzidos pela comunidade discursiva militar. *Cadernos da FUCAMP*, v. 10, n. 12, p. 81-91, 2010. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/137/123>. Acesso em: 22 de jun. de 2021.

COLOSSI, P. M.; FALCKE, D. Gritos do Silêncio: A Violência Psicológica no Casal. *Psico*, 44(3), p. 310-18, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11032>. Acesso em 29 de mai. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015

LAIA, S.; CALDAS, H.. Violência e agressividade: diferenças a partir da linguagem e do inominável da feminilidade. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 16, n. 3, p. 972-92, Rio de Janeiro, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-57

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: ____ (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZAFALON, M. A identidade feminina à sobra da dominação masculina: uma leitura de Camarão no Jantar, de Sônia Coutinho. *Revista Letras*, v. 16, n. 19, jul./dez. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2716>. Acesso em: 18 de jun. de 2021.

ANEXO I

Nº BU
41667383

Data de emissão
05/03/2020 14:31

Página
1/3

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL DO ESPÍRITO SANTO
BOLETIM UNIFICADO (BU)



41667383

Registrado em 15/02/2020 às 21:33



DO REGISTRO

Unidade Registro

3ª BPM/3ª CIA

Método da lavratura

REGISTRO PRESENCIAL

Endereço da unidade de registro

Telefone(s) para contato da unidade de registro

Nº Cidades

NÃO INFORMADO

Observação

DOS FATOS

Data/hora do fato

15/02/2020 às 19:21

Tipo de local

VIA PÚBLICA

Evento

SEM EVENTO

Endereço do fato

RUA PROJETADA, 0, LOTEAMENTO GRANDE VITÓRIA, BOM JESUS DO NORTE, CONJUNTO HABITACIONAL GRANDE VITÓRIA



Versão

POLICIA MILITAR DO ES

Unidade Policial

3ª BPM/3ª CIA

Incidente/Natureza

G14 CRIMES DIVERSOS: LEI MARIA DA PENHA - 11.340/2006

Histórico do fato

POR DETERMINAÇÃO DO COPON DA 3ª CIA, A GUARNIÇÃO DA RP 3533 PROSSEGUIU ATÉ O ENDEREÇO CITADO NO BU, ONDE SEGUINDO FOI PASSADO PELA SRD/AMIA AO OPERADOR DE RÁDIO DA 3ª CIA, TERIA UMA SRª DE NOME EDYR, SENDO MANTIDA EM SUA RESIDÊNCIA, SOB AMEAÇA DE UMA FACA, POR SEU MARIDO, O NACIONAL ADENILTON, AO CHEGAR AO LOCAL, FOI FEITO CONTATO COM A SRª EDYR, QUE CONFIRMOU O OCORRIDO E DISSSE QUE SEU MARIDO JÁ HAVIA EVADIDO-SE DO LOCAL, TOMANDO DESTINO IGNORADO, FOI ACONSELHADO A SRª EDYR, QUE SE SEU MARIDO RETORNASSE QUE A MESMA FIZESSE NOVAMENTE CONTATO TELEFÔNICO, E QUE NO PRÓXIMO DIA ÚTIL, SE FOR DE SEU INTERESSE PROCURAR A DELEGACIA LOCAL PARA REGISTRAR O FATO, SEM MAIS A RELATAR, LAVRO ESTE BU PARA CONHECIMENTO DA AUTORIDADE POLICIAL.

OBS INSERIDA PELO SISTEMA:

O responsável pelo preenchimento da ocorrência informou que não existem objetos a serem cadastrados nesta ocorrência. Favor desconsiderar qualquer informação detalhada de objeto na descrição do fato.

DOS ENVOLVIDOS

Ordem

Nome Completo

1º

ADENILTON LOPES DA SILVA



Versão

POLICIA MILITAR DO ES / 3ª BPM/3ª CIA

Tipo de envolvimento

SUSPEITO/INVESTIGADO

Data/hora inclusão

15/02/2020 às 22:36

Dados básicos

CASADO, FILHO DE GERALDO LOPES DA SILVA E DE MARIA DAS GRAÇAS LOPES, RG: *, CPF: -, OUTRO DOCUMENTO: -, Nº: -, CNPJ: -, NASCIDO EM 22/10/1969, 50 ANOS, NATURAL DE -, PROFISSÃO: -, TRABALHA: -, ALTURA

Responsável por gerar este PDF

AQUILES ZANON DELLATORRE

IP da estação

10.115.254.33

Verificado

12212547151502212033

XXIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- 102/102

Nº 00 [redacted] Data de emissão 05/03/2020 14:31

DOS ENVOLVIDOS

APROK: -

Dados Complementares

PROFISSÃO: - , EMPRESA: - , RENDA: - , SALÁRIOS MÍNIMOS: - , SEXO: - , ORIENTAÇÃO SEXUAL: - , CUIFS: - ,
 ESCOLARIDADE: - , RELACIONA-SE COM: - , APELIDO: - , REUSÃO: - , POSSUI LESÃO: - , FOI AGREDIDO/TORTURADO:

Dados

Nome Completo [redacted]

2º [redacted]

Versão: POLICIA MILITAR DO ES / 3º EPNU/ [redacted] Tipo de envolvimento: VITIMA Data/hora inclusão: 15/02/2020 às 22:34
 CM

Dados pessoais

FILHO DE [redacted] RG: [redacted] CPF: [redacted] OUTRO DOCUMENTO: - , Nº: - , CNPJ: - , NASCIDO EM [redacted] 31 ANOS, NATURAL DE - , PROFISSÃO: - , TRABALHA: - ,
 ALTURA APROK: -

Dados Complementares

PROFISSÃO: - , EMPRESA: - , RENDA: - , SALÁRIOS MÍNIMOS: - , SEXO: FEMININO, ORIENTAÇÃO SEXUAL: - , CUIFS: - ,
 ESCOLARIDADE: - , RELACIONA-SE COM: - , APELIDO: - , REUSÃO: - , POSSUI LESÃO: NÃO - NULL, FOI
 AGREDIDO/TORTURADO: SIM - TORTURA PSICOLÓGICA PELO MARIDO

Observação

Envolvido presente na unidade policial durante o registro da ocorrência? SIM
 Motivo do ausência de e-mail: O envolvido não sabe informar

TERMO DE RESPONSABILIDADE: Na condição de Comunicante deste Boletim de Ocorrência assumo total responsabilidade, tanto por quanto criminal, pelas informações que foram inseridas no presente documento.

Art. 250, Código Penal Brasileiro

Constitui crime, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato jurisdicionalmente relevante.

Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular.


DOS RECURSOS EMPENHADOS

Natureza	Equipar
R# 4356	LARISSA SOARES REBEIRO VIOUOH [redacted]
	Chegada ao Local (Data - Km) / Fim da Operação (Data - Km)
	15/03/2020 21:52:00 - / 15/02/2020 21:35:55 -
	Responsável pelo Atendimento
	MARCO [redacted] 16/02/2020 21:32:15

DAS ASSINATURAS DOS ENVOLVIDOS

Responsável por gerar este PDF [redacted] IP da estação [redacted] Verificador [redacted]

QR: [redacted]


Página 3/3

Nº de [redacted] Data de emissão: 25/03/2025 14:31

DAS ASSINATURAS DOS ENVOJIDOS

Nome Completo [redacted]	Assinatura [redacted]
Nome Completo [redacted]	Assinatura [redacted]

DOS RESPONSÁVEIS

Nome completo WOLFF [redacted]	Responsável pelo Registro
Cargo/Função DADO	Número funcional [redacted]
Nome completo WOLFF [redacted]	Responsável pelo Habilitamento
Cargo/Função DADO	Número funcional [redacted]

DADOS DA LAVRATURA

Unidade [redacted]	Alojamento de CIDEES 15020020 19 32 16	Início da Lavratura 15/02/2025 22 38 41	Fim da Lavratura 15/02/2025 22 38 30
-----------------------	---	--	---

Para verificar a autenticidade deste Boletim Unificado acesse o endereço:
<https://teleprocadonline.sisa.gov.br/boletim/unificado/boletim> (j) e insira o número deste boletim e o código validador a seguir:
<https://teleprocadonline.sisa.gov.br/boletim/unificado/boletim>

Esta confirmação não necessita de carimbo ou assinatura visto que sua AUTENTICIDADE pode ser verificada pela internet através do código acima informado.

8ª edição Verificador: 1,2212547151502212003
 Responsável por gerar este PDF: ACULES ZANON DELL'ATTORRE 13 955 254 33

**BOOKTUBERS E SUAS LEITURAS DE “DOM CASMURRO”,
DE MACHADO DE ASSIS: MANEIRAS DE LER O CÂNONE**

Reginaldo Silva Araujo (UNEB)

r.araujosba@gmail.com

Filismina Fernandes Saraiva (UNEB)

ffsaraiva@uneb.br

RESUMO

Com a globalização e a *internet* em escala mundial, as comunicações sociais, por meio das tecnologias digitais, foram potencializadas. Nesse contexto, criado no início do século XXI, o *Youtube* tornou-se um grande repositório de conteúdos audiovisuais na *web*. Imersos nessa conjuntura, os *booktubers*, neologismo cunhado a partir de *book* (livro, em inglês) e *tuber* (influenciador digital do *Youtube*), foram criados sob a égide da *internet*, conquistando milhares de espectadores com suas resenhas de livros narradas como uma espécie de conversa com o internauta. Algumas dessas produções referem-se à obra canônica “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Mais de um século após sua publicação, esse romance é analisado pela *booktuber* Isabella Lubrano. É notório observar que por trás dos cânones existem processos de seleção que por vezes podem ser segregadores e excludores. Partindo disso, Reis (1992) propõe que sejam analisadas as obras literárias a partir de categorias, isto é, “maneiras de ler”. Dessa forma, e com uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, objetiva-se analisar o vídeo “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”, de Lubrano, verificando, assim, a existência e/ou ausência de desconstruções críticas embasadas nas perspectivas de Reis (1992).

Palavras-chave:

Booktubers. Cânones. Dom Casmurro.

ABSTRACT

With globalization and the Internet on a worldwide scale, social communications, through digital technologies, have been enhanced. In this context, created in the early 21st century, YouTube has become a large repository of audiovisual content on the web. Immersed in this conjuncture, booktubers, a neologism derived from book and tuber, were created under the aegis of the internet, conquering thousands of viewers with their book reviews narrated as a kind of conversation with the internaut. Some of these productions refer to the canonical work “Dom Casmurro”, by Machado de Assis. More than a century after its publication, this novel is analyzed by booktuber Isabella Lubrano. It is notorious to observe that behind the canons there are selection processes that can sometimes be segregating and excluding. Based on this, Reis (1992) proposes that literary works be analyzed based on categories, that is, “ways of reading”. In this way, and with a qualitative, exploratory and bibliographic approach, the objective is to analyze the video “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”, by Lubrano, thus verifying the existence and/or absence of critical deconstructions based on Reis’ (1992) perspectives.

Keywords:

Booktubers. Canons. Dom Casmurro.

1. Considerações preliminares

O início do século XXI foi marcado pelo surgimento das redes sociais. Importante mecanismo da atual sociedade, a internet possibilitou uma revolução na maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras, trabalham, estudam e interagem socialmente.

Nesse viés, o *Youtube*, como um exemplo de rede social popularizada tempos atrás, recebe diariamente diversos conteúdos de seus usuários e espectadores das mais variadas classes, localidades e conjecturas sociais. Existentes nesse cenário, os *booktubers* foram criações recentes e que popularizam, ainda mais, obras literárias, sobretudo a partir de suas resenhas audiovisuais conversadas como uma espécie de diálogo com o espectador do outro lado do equipamento informático.

Todavia, dada as resenhas de determinados livros serem de obras canônicas, um ponto deve ser posto em questão: os cânones literários objeto da análise nas resenhas são visibilizados à luz de um viés crítico?

Diante dessa indagação e tomando por parâmetro as proposições de Roberto Reis (1992) intituladas como “maneiras de ler”, o texto a seguir objetiva analisar o vídeo “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”, de Lubrano, verificando, assim, a existência e/ou ausência de desconstruções críticas embasadas nas perspectivas de Reis (1992). Para isso, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica com as contribuições teóricas de Calvino (1993), Gualda (2007), Pereira (2010), Reis (1992), Teixeira e Costa (2016), entre outros. A investigação sugere que Lubrano aborda parcialmente as “maneiras de ler” o cânone em seu vídeo publicado no *Youtube*.

A seção 2 deste texto, intitulada “Uma análise de Dom Casmurro à luz do cânone”, apresenta inicialmente conceituações sobre o Cânone Literário e a perspectiva da desconstrução dele. Na subseção 2.1, “Dom Casmurro”, a obra literária de Machado de Assis é brevemente resumida. Em *Booktubers*, subseção 2.2 do presente texto, a definição deste fenômeno recente da internet é articulada a partir de teóricos contemporâneos. Sintetizando a obra audiovisual de Lubrano, no item 2.3, “Dom Casmurro por Isabella Lubrano”, o vídeo da *booktuber* é descrito. A seguir, o ponto 2.3.1, “Classe, gênero, raça e sexo em ‘Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)’”, expõe as referidas categorias conforme proposições de Reis em uma análise do vídeo de Lubrano. Por fim, a seção 3 conclui a argumentação proposta evidenciando algumas conclusões que este estudo proporcionou.

2. Uma análise de “Dom Casmurro” à luz do cânone

Inicialmente, faz-se necessária uma abordagem acerca das definições do Cânone Literário. Conceituado como um conjunto de obras que são classificadas como “modelos”, os cânones da Literatura, seguindo a tradição, deveriam ser conservados e preservados para as futuras gerações (Cf. REIS, 1992, p. 3).

Alargando o conceito apresentado, Italo Calvino (1993, p. 9-16) argumenta, em “Por que ler os clássicos”, que o(s) clássico(s) é/são: os livros que se lê e relê permanecendo nas memórias individuais e coletivas da sociedade; apreciado sempre como uma primeira leitura ou mesmo uma releitura; sempre aberto a novas interpretações; sempre apresenta leituras precedentes, provocando discursos críticos; equivale ao universo; o que possui uma genealogia, uma cronologia; aquele que não deixa de necessitar das obras atuais (Cf. CALVINO, 1993, p. 9-16).

Assim sendo, parafraseando Reis (1992, p. 5), a canonização é um processo de seleção, muitas vezes segregador, em que certos críticos, e-lemgem autores(as) e obras literárias que serão rotuladas como *canônicas*, ao passo que diversos(as) outros(as) serão excluídos(as) dessa categorização. Dado esse procedimento, o referido autor propõe uma leitura crítica dos textos literários embasada em determinadas categorias, isto é, “maneiras de ler”. Estes aspectos necessitam ser observados:

[...] quem articulou o cânon — de que posição social falava, que interesses representava, qual seria seu público-alvo e qual a sua agenda política, qual o seu estatuto de classe, de gênero ou étnico, por quais critérios norteou a sua eleição e rejeição de obras e autores. A noção de valor e a atribuição de sentido não são empresas separáveis do contexto cultural e político em que se produzem, não podendo, por conseguinte, ser desconectadas de um quadro histórico. O significado de qualquer juízo de valor sempre depende, entre outras coisas, do contexto em que for emitido e de sua relação com os potenciais destinatários e a sua capacidade de afetá-los ou mesmo convencê-los. (REIS, 1992, p. 5)

Portanto, a análise de obras literárias deve se basear em perspectivas críticas que mostrem quais mecanismos podem ter contribuído para fazer o objeto literário ter se tornado ou não um cânone. Para isso, a partir das “maneiras de ler” de Roberto Reis (1992, p. 8), questiona-se sobre o texto literário: como evidenciam-se as categorias classe, gênero, raça e sexo? Qual é/era a participação do escritor(a) em instituições legitimadoras? Qual era o contexto histórico à época da publicação? Como foi a recepção da obra entre os pares e a crítica?

Diante disso, a seguir discorrer-se-á acerca da obra literária “Dom Casmurro”, de Machado de Assis.

3. “Dom Casmurro”

Publicado em fins do século XIX pelo escritor carioca Joaquim Maria Machado de Assis, mais conhecido como Machado de Assis, “Dom Casmurro” é um romance narrado em primeira pessoa do discurso sob a voz de Bento Santiago, também alcunhado como Bentinho e Dom Casmurro na obra literária.

À época de publicação do romance, o contexto sócio-histórico brasileiro era tencionado pela recente abolição da escravatura e por uma sociedade patriarcal.

A trama, que tem por protagonistas centrais Bentinho, Capitu e Escobar, gira em torno da busca pelo amor adolescente entre o protagonista Bento e a sua vizinha Capitu, aquela que tem “olhos de cigana oblíqua e dissimulada (...), olhos de ressaca” (ASSIS, 2010, p. 58).

A obra é marcada por um conflito central que impede o namoro entre Bentinho e Capitu: a mãe havia prometido a Deus que se o filho nascesse seria enviado ao seminário e se tornaria um padre. Superado o conflito e já casado com a vizinha, o protagonista Bento passa a apresentar cenas de um ciúme doentio: com o nascimento do filho deles, o rosto do amigo Escobar, parece, para Bentinho, estar estampado na face do primogênito.

Celebrado como um romance de sucesso, “Dom Casmurro” é resenhado pela *booktuber* Isabella Lubrado em seu produto audiovisual “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)” publicado na rede social *Youtube*. Mas, o que seriam os *booktubers*? Esse é o objetivo da subseção que se segue.

5. *Booktubers*

Resultados da ampliação da internet em escala global no início do século XXI, as redes sociais de vídeos publicados por usuários da *web* revolucionaram a vida cotidiana e os estudos. Neste contexto, a rede social *Youtube* foi criada, tornando-se, poucos anos depois, um enorme repositório de conteúdos audiovisuais na internet. Conforme expõe a plata-

forma, para que o internauta publique um vídeo no *Youtube* é necessário tão-somente que crie um canal no *site* (Cf. *GOOGLE*, 2021).

Com a ampliação significativa do número de pessoas que acessam e publicam suas produções na plataforma, categorias foram sendo intuitivamente criadas pelos próprios criadores de conteúdo. Assim, recentemente uma nova nomenclatura surgiu: os *booktubers*. Eles são influenciadores digitais que utilizam seus vídeos para efetuarem resenhas de obras literárias. O neologismo foi criado a partir de duas palavras: *book* (livro, em inglês) e *tuber* (influenciador digital que divulga seus vídeos no *Youtube*).

Corroborando com tal definição, Teixeira e Costa (2016, p. 21) argumentam que:

Uma câmera de vídeo ou uma *webcam* e um computador conectado à *Internet* de banda larga são os recursos materiais necessários para produzir um *vlog*. Se este estiver hospedado no *YouTube*, o título convencional para seu produtor é *youtuber*. E, caso o assunto central dos vídeos seja livros e leitura, a intitulação mudará para *booktuber*. Este é um neologismo que articula a palavra *book* (livro, em inglês) com *tuber* (referência ao produtor de conteúdo no *YouTube*). (TEIXEIRA; COSTA, 2016, p. 21, grifos das autoras)

Esses *booktubers*, em grande parte, conquistam milhares de espectadores em seus vídeos com resenhas de livros narradas como uma espécie de conversa com o internauta. Entre os inúmeros vídeos de *booktubers* no *Youtube*, neste estudo, discorrer-se-á sobre o vídeo “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”, de Isabella Lubrano.

Após mais de um século, depois de ter sido publicado, o romance, seja por ter se tornado um cânone nacional, seja por ser o expoente machadiano, é analisado e recomendado pela *booktuber* Isabella Lubrano, do canal “Ler Antes de Morrer”.

6. *Dom Casmurro por Isabella Lubrano*

Publicado em 18 de dezembro de 2015 no *Youtube* pelo canal “Ler Antes de Morrer”, o vídeo “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)” possuía em 04 de agosto de 2021 cerca de 342 mil visualizações na rede social de vídeos do *Google*.

O vídeo contém, aproximadamente, 11 minutos de duração, apresentando aspectos que foram julgados como importantes pela *booktuber* para compartilhar com os internautas que acompanham o seu canal.

Antes de uma análise do conteúdo do vídeo, é importante salientar a descrição que Lubrano apresenta para seu canal e os objetivos dele:

O Ler Antes de Morrer é o mais completo canal sobre literatura do YouTube. Aqui você encontra conteúdo exclusivo e de qualidade sobre literatura brasileira e estrangeira, livros de não-ficção, quadrinhos e muito mais. Texto e edição: Isabella Lubrano. Nossa meta é ler e resenhar 1001 livros. Ou morrer tentando! (DOM CASMURRO, 2015)

De posse de tais informações, o espectador compreende que o objetivo do referido canal é a postagem de 1001 resenhas audiovisuais de obras de literatura, não-ficção, HQs entre outros. Sendo assim, explica-se a indicação “#54” no título do produto audiovisual: referência desse numeral evidencia que “Dom Casmurro” foi a 54ª obra literária resenhada pela *booktuber* Isabella Lubrano no *Youtube*.

Após a observação desses detalhes externos ao vídeo, a interioridade do produto audiovisual deve ser investigada. Os primeiros 18 segundos que iniciam a produção são dedicados à vinheta do canal e à abertura dele. Na sequência, Lubrano tece comentários sobre suas experiências leitoras com o livro, focalizando, *a priori*, uma análise imagética da capa da obra literária que está sendo resenhada expondo a sua opinião sobre ela.

Prosseguindo a lógica exposta por Lubrano, o resumo de “Dom Casmurro” é articulado a partir de diferentes ângulos de câmera, que fazem parte da linguagem utilizada por muitos *booktubers*, e sinalizando aspectos essenciais para a leitura dessa obra: aponta o significado de Casmurro e revela quem são os personagens protagonistas, evidenciando pontos das personalidades deles que são importantes para esse romance de Assis. No trecho final, a autora do vídeo exemplifica uma espécie de “jogo” que seria feito por graduandos brasileiros dos cursos de Letras e de Direito debatendo sobre argumentos prós e contrários a um suposto adultério por parte de Capitu perante Bentinho.

No trecho seguinte, a *booktuber* relata algumas dicas sobre a leitura do livro, indicando a existência de edições dele que contêm notas de rodapé que contribuem para a leitura; revela a mensagem da obra – “(...) Não se pode julgar a qualidade de um livro pela capa e nem a fidelidade de uma mulher só pelos olhos de ressaca” (DOM CASMURRO, 2015); sugere a compra do livro por meio de um site de *e-commerce* que contribui financeiramente com o canal na compra da obra resenhada; e finaliza com o pedido de interação do internauta para que o vídeo possa ganhar maior repercussão por meio de visualizações.

Ao longo de todo o audiovisual, uma música clássica acompanha as falas de Isabella Lubrano, permitindo, ao internauta, uma “viagem” ao contexto em que se passa a narrativa machadiana. De acordo com a *booktuber*, a trilha sonora é: Tango de Manzana, lançada em 2014 por Kevin MacLeod.

Dada a brevidade do vídeo, algumas das categorias das “maneiras de ler” o cânone, conforme a sinalização de Reis (1992, p. 8), são suavemente expostas na fala da *booktuber*. Sendo assim, a seguir, discorrer-se-á sobre a materialidade das categorias *classe*, *raça*, *gênero e sexo* no produto audiovisual de Lubrano. As demais categorizações que Roberto Reis propõe como imprescindíveis para análise dos cânones não foram observadas, *a priori*, em “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”. As categorias não sinalizadas são as seguintes: o discurso cultural da elite; a participação do escritor em instituições legitimadoras; o contexto histórico à época da primeira publicação da obra canonizada; e a recepção da obra entre os pares e a crítica literária.

7. *Classe, gênero, raça e sexo em “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”*

Como afirmado anteriormente, as categorias *classe*, *gênero*, *raça* e *sexo* são brevemente sinalizadas na fala de Isabella Lubrano. A seguir, inicialmente, analisar-se-á a categorização *classe*.

As classes sociais são intrínsecas ao viver socialmente no sistema econômico adotado em grande parte do mundo ocidental. No audiovisual “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”, a classe e a raça são expostas na seguinte descrição de Lubrano:

[...] Bento Santiago é um *homem muito rico* e muito solitário. E por que ele é solitário? Porque a mulher dele, a Capitu, a famosa Capitu por quem ele é apaixonado desde Criança, a mulher dele traiu ele com seu melhor amigo ou, pelo menos, é isso que ele acredita. E, então, para matar o tempo porque ele não precisava trabalhar e ele era um *senhor de escravos* e tudo mais [...]. (DOM CASMURRO, 2015) (grifos meus)

Como evidenciado pela *booktuber*, por ser um homem rico, Bento Santiago era um indivíduo pertencente a uma classe social alta. A leitura de “Dom Casmurro” permite ao leitor ir além dessa informação e afirmar que a própria família de Bentinho era também da alta classe. Todavia, a *booktuber* apresenta a classe apenas no trecho acima citado.

A respeito da *raça*, como observa-se, o Dom Casmurro era um “senhor de escravos”, afirmando o sistema escravista que imperava no Brasil naquele momento sócio-histórico em que a narrativa machadiana se passa. Sobre essa questão, Pereira (2010, p. 494) assevera que: “(...) a existência da escravidão não escandaliza a consciência nem de Bentinho nem de Escobar – e a narrativa nos sugere que não escandaliza nem mesmo o escravo (...)”.

As discussões a respeito do *gênero* são mais bem pontuadas por Lubrano, haja vista que o romance em questão gira em torno de um suposto adultério de Capitu. Assim, os seguintes apontamentos do texto da *booktuber* são traços que permitem afirmar a existência da categoria gênero: “(...) muita gente só ouviu falar que o livro tem a ver com alguma coisa de traição, filho que não é filho, mulher que trai com o melhor amigo, corno manso (...)” (DOM CASMURRO, 2015); “(...) aí nós temos aqui a Capitu. Olha aqui a Capitu, que cara de biscate que tem essa Capitu, tá na cara que ela é uma biscate (...)” (DOM CASMURRO, 2015) e

[...] a Capitu já desde aquela época [aos 15 anos] era muito esperta, muito dissimulada. Sem afirmar nada, sem ser óbvio demais, o Dom Casmurro vai construindo a história da própria vida de uma maneira que a gente tem certeza de que a Capitu, desde sempre, planejava um golpe do baú em cima dele. Ela se aproveitava, ela era muito inteligente, se aproveitava da ingenuidade do menino pra conseguir subir na vida através do casamento, já que ela era de uma família muito pobre [...] (DOM CASMURRO, 2015)

Segundo argumenta Linda Catarina Gualda (2007, p. 72-3), a sociedade em que a história estava imersa era tencionada por teorias higienistas que impunham uma suposta inferioridade feminina em relação à figura masculina. Nesse contexto, a autora expõe que “(...) comparado a carreira pública, destinada apenas aos homens, o casamento era tido como possibilidade de ascensão social e à mulher que não conseguisse alcançá-lo só restaria o celibato e o magistério” (GUALDA, 2007, p. 72-3). Dessa forma, nota-se que a passagem ressaltada por Lubrano revela que na obra de Assis (2010) concepções baseadas à luz de teorias higienistas e da família patriarcal eram permeadas na sociedade brasileira em fins do século XIX.

A categoria *sexo* não fora observada explicitamente no discurso expresso no produto audiovisual da *booktuber*, apesar de haver pontos de contato entre tal esfera e o *gênero*, mostrando-se uma intrínseca a outra. Sintetizando tais pontos, Gualda (2007, p. 77-8) expõe que,

[...] no romance Dom Casmurro a figura feminina existe na medida em que é extensão do homem, condição esta criada e veiculada por uma sociedade patriarcal baseada na diferença de sexo, onde a mulher é tida como fraca e, portanto, inferior. [...] a mulher é definida a partir da relação que estabelece com o homem, já que é produto de um universo masculino e, por isso, imaginada e refletida relativamente a esse parâmetro. (GUALDA, 2007, p. 77-8)

Portanto, as relações entre as categorias *classe*, *raça*, *gênero* e *sexo*, expostas no romance machadiano e comentadas por Lubrano, são fortemente tencionadas pelos ideais e teorias sociais vigentes na época em que a obra literária foi escrita e publicada inicialmente. Em poucas palavras, a *booktuber* brasileira lança luz à algumas das “maneiras de ler” o cânone, conforme Reis (1992, p. 8). Em poucas palavras, a *booktuber* brasileira apresenta algumas das “maneiras de ler” o cânone, conforme Reis (1992, p. 8). Todavia, a sua visão se assemelha à maneira machista e sexista que a sociedade costumeiramente rotula a mulher.

8. Considerações finais

Resenhar uma obra literária canônica, por vezes, pode se tornar uma tarefa complexa. As ações desempenhadas por *booktubers* no contexto das redes sociais, como o *Youtube*, são propagadoras de visões de mundo e aspectos que podem ajudar o leitor literário a uma perspectiva crítica do objeto em análise.

Como os textos canônicos são tidos como os que devem ser preservados para que outros possam lê-los no futuro, surge a problemática que norteia o processo de desconstrução do cânone: ao passo que apenas alguns autores e obras são canonizadas, tantos outros são segregados a nunca atingirem tal patamar. Como se sabe, produções das minorias são as que normalmente não conseguem esse prestígio.

Partindo disso, uma análise crítica embasada em determinadas “maneiras de ler” o texto literário (REIS, 1992, p. 8) é fundamental para uma leitura questionadora e que efetue o que Santos, Araujo e Saraiwa (2021) pontuam como um processo de *descortinamento do cânone*.

Diante disso, notou-se que parte das “maneiras de ler”, principalmente as que se referem aos aspectos da materialidade da obra – classe, gênero, raça e sexo –, foram abordadas por Isabella Lubrano em seu vídeo “Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)”. Todavia, os componentes extraliterários que compõem as proposições de Reis (1992, p. 8) não foram mencionados pela *booktuber*. Assim, o especta-

dor do produto audiovisual não dispôs de comentários sobre como Machado de Assis participou de instituições legitimadoras, qual foi a recepção da obra na época de publicação e como era o discurso cultural da elite.

Apesar de não sinalizado verbalmente, o contexto histórico de quando foi publicado “Dom Casmurro” é aferido pelo internauta nos comentários de Lubrano sobre as situações de Bentinho como um proprietário de escravizados e Capitu como uma “donzela” à espera do casamento para uma mudança de classe social. Esses pontos, como observou-se na subseção precedente demonstram uma sociedade brasileira do século XIX tencionada pelo patriarcalismo, pela escravidão e por teorias higienistas.

Portanto, evidencia-se que, mesmo parcialmente abordadas, as “maneiras de ler” o cânone, conforme proposição de Roberto Reis (1992, p. 8), são importantes mecanismos para uma análise que vise uma desconstrução canônica, demonstrando aspectos atinentes ao processo de análise crítica, Lubrano não realiza essa abordagem completamente e não descortina o cânone. Nota-se que a *booktuber* apresenta uma apreciação de “Dom Casmurro” que não ultrapassa leituras já conhecidas, pelo contrário, acaba reforçando a visão tradicional da obra literária, não trazendo perspectivas críticas e inovadoras, como os aspectos sugeridos nas “maneiras de ler” que tirariam a sua interpretação do lugar comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. 8. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: _____. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16

GUALDA, Linda Catarina. *Representações do feminino em Dom casmurro e The Turn of the Screw*. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. 209f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/94121>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MACHADO de Assis: Biografia. *Biografia*. [20--]. Elaborada por Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PEREIRA, Lupércio Antônio. A escravidão e o trabalho livre em Machado de Assis. *Diálogos*: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 14, n. 3, p. 491-516, Maringá: 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526882003>. Acesso em: 10 ago. 2021.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J.L. (Org). *Palavras da crítica: Tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033631/mod_resource/content/1/REIS%2C%20Roberto%20-%20C%3%A2non.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Carina de Sousa; ARAUJO, Reginaldo Silva; SARAIVA, Filismina Fernandes. Descortinando o Cânone: Maneiras de Ler A Hora da Estrela de Clarice Lispector. *Discentis*: Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia-Campus XVI-Irecê, v. 8, n. 2, p. 20-36, Irecê: 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/discentis/article/view/9924/7631>. Acesso em: 11 mar. 2021.

TEIXEIRA, Claudia Souza; COSTA, Andressa Abraão. Movimento Booktubers: práticas emergentes de mediação de leitura/Booktubers movement: emerging practices of reading mediation. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 2, p. 13-31, Belo Horizonte: 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.2.13-31>. Acesso em: 31 mar. 2021.

Outras fontes:

DOM CASMURRO, de Machado de Assis (#54). Realização de Isabella Lubrano. Roteiro: Isabella Lubrano. Música: Kevin Macleod – Tango de Manzana. São Paulo, 2015. 1 vídeo (11 min), son., color. Publicado pelo canal Ler Antes de Morrer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cgEDCx6yq10&t=1s>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GOOGLE. *Criar um canal do YouTube*. c2021. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/1646861?hl=pt-BR>. Acesso em: 01 abr. 2021.

TANGO de Manzana. Intérprete: Kevin MacLeod. *Latinesque.Intérprete*: Kevin MacLeod. [S. l.]: 2014. Disponível em: https://open.spotify.com/track/7z9vdGqrDq06D9vzYmqUmk?si=_P3bbcIyTvCIHyAgEQWPvA. Acesso em: 20 set. 2021.

CÍCERO E ARCHIA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO: AS BASES SÓLIDAS DA TRADIÇÃO HUMANÍSTICA DE ENSINO

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)

cunhastephanie@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar a tradução de fragmentos do discurso *Pro Archia*, do orador romano Cícero, tecendo comentários de cunho linguístico e historiográfico a respeito da construção do pensamento ciceroniano, que serviu posteriormente de base para fundação do humanismo. Tendo por aparato metodológicos os propostos pela historiografia linguística de Konrad Koerner e Pierre Swiggers, em seus princípios de contextualização, imanência e adequação, o trabalho pretende ainda pensar de que maneira os escritos de Cícero colaboraram na fundação do movimento intelectual que ficou conhecido como humanismo. Sendo, desta forma, um trabalho interdisciplinar entre as áreas de história e letras, que visa apontar as continuidades do pensamento ciceroniano nas histórias das ciências.

Palavras-chave:

Archia. Cícero. Humanismo.

ABSTRACT

The objective of the present work is to present the translation of fragments of the *Pro Archia* speech of the Roman orator Cicero, making linguistic and historiographical comments about the construction of the Ciceronian thought that later served as a basis for the foundation of humanism. Having as methodological apparatus those proposed by the linguistic historiography of Konrad Koerner and Pierre Swiggers, in their principles of contextualization, immanence and adequacy, the work also intends to think about how Cicero's writings collaborated in the foundation of the intellectual movement that became known as humanism. Thus, it is an interdisciplinary work between the areas of history and letters, which aims to point out the continuities of Ciceronian thought in the history of science.

Keywords:

Archia. Cicero. Humanism.

1. Introdução

Dada a crise sanitária mundial, em decorrência da Covid-19, muitos foram os setores da sociedade que foram afetados, e cada vez mais se buscou respostas a respeito da melhor maneira de passar pela pandemia. O setor da educação não foi diferente, foram diversas as propostas para

reformular, revitalizar e repensar o ensino em um momento de instabilidade social, tendo sempre como principal questionamento: qual melhor modelo de educação? O presente trabalho não visa responder a tal pergunta, promovendo especulações e hipóteses do que seria o mais adequado, e sim localizar as bases do ensino humanístico que até a atualidade pode ser observado nas instituições de ensino superior e na construção dos saberes nas escolas. Para tanto, debater-se-á o discurso que Cícero profere no Senado em defesa de Archia, onde ele aborda princípios que foram chave na fundação do pensamento humanístico.

Para cumprir as metas, a metodologia selecionada é a proposta por Pierre Swiggers (2014) e Konrad Koerner (2014), que em seus trabalhos propõem três princípios fundamentais para o proceder do historiógrafo, a saber: o princípio da contextualização, o da imanência e o da adequação. A contextualização é quando se estabelece um clima de opinião que permite ao historiógrafo (ou historiador) compreender melhor o quadro social, político, econômico, filosófico e cultural no qual o objeto em análise está inserido (Cf. LIMA, 2016). A imanência, por sua vez, é o momento em que o pesquisador se envolve em certa medida, pelo clima da época, mergulhando mais profundamente na análise documental (Cf. LIMA, 2016). Já a adequação, é a fase da pesquisa onde é o momento onde, segundo Nelci Vieira de Lima (2016), “o historiógrafo pode arriscar-se em fazer comparações entre o objeto pesquisado e sua época e as teorias linguísticas de seu tempo” (LIMA, 2016, p. 7).

Tendo em mente o que Pierre Swiggers afirma “em face dessa complexidade da história da linguística, o objetivo fundamental do historiador é o de reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto” (SWIGGERS, 2014, p. 43). Assim, o pesquisador atua como um “observador”, um “leitor crítico” e um “intérprete” do curso evolucionário dos conhecimentos linguísticos (Cf. SWIGGERS, 2012). Desta feita, seguindo a proposta de Swiggers (2014) o ponto de ancoragem da pesquisa é o pensamento de Cícero, a linha de desenvolvimento é a relação desse pensamento com o tempo e o termo t-teorético é a *humanitas*.

2. Roma e as filosofias gregas: a formação do orador

Para entender os escritos do orador romano, é preciso ter em mente o contexto político, social e cultural no qual ele estava inserido. Segundo Anthony Trollope (1881) Marcus Tullius Cicero nasceu 106 anos

antes de Cristo, em uma família equestre no estado de Arpino, que se localizava entre Roma e Cápua e que possuía a cidadania romana (Cf. TROLLOPE, 1881, p. 40). Cícero nasceu em um momento posterior a helenização, de forma que os reflexos desse processo ainda podiam ser observados. O Helenismo foi, segundo Osmar Souza e José Melo (2010), um período caracterizado por uma grande difusão e fusão da cultura grega com valores de outras culturas de povos conquistados por Alexandre Magno. De acordo com Roberto Castro (2014), foi no período helenístico que se desenvolveram as filosofias helenísticas, a saber: o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo, correntes de pensamento que estiveram na formação de Cícero. Castro (2014) afirma sobre o fim do período helenístico que:

O final do período helenístico pode ser determinado pela conquista do império macedônio – então já fragmentado – pelos romanos, em 146 antes de Cristo. Era o término de uma gloriosa civilização que deixou profundas marcas na história e até hoje molda o pensamento e o agir da sociedade ocidental. (CASTRO, 2014, p. 71)

Assim, apesar de ter nascido após o período de helenização, em sua trajetória o orador teve profundo contato com as filosofias gregas que foram cruciais para a construção do seu pensamento político. A corrente que mais influenciou Cícero foi o estoicismo. Escola de pensamento inaugurada no final do século II a. C por Zenão de Cício, tinha como principal conceito a virtude que seria o “movimento natural de todo animal em se auto preservar e viver segundo a natureza” (MOURA, 2012). E não apenas na vida de Cícero, mas também no contexto de formação romana a cultura grega teve extrema importância. Roma não sucedeu à Grécia, mas sim se desenvolveu paralela ao helenismo (Cf. GRIMAL, 1993).

A respeito da doutrina estoica Françoise DomimiqueValéry (2011) afirma que:

Segundo relata Paulo Nader (2000), sob a influência de Heráclito, os estóicos adotaram uma filosofia panteísta, sustentando que o universo seria conduzido por um princípio geral, logos, a razão. Assim sendo, o mundo da matéria estaria impregnado de racionalidade, e o homem seria essencialmente racional. Assim como os cínicos, os estóicos pensavam que o homem deveria viver de acordo com a natureza, em busca de aperfeiçoamento espiritual e racional, superando as suas paixões e os condicionamentos sociais externos. “Estando o universo animado pela razão, esta seria a fonte suprema a orientar os homens e suas leis” (NADER, 2000, p. 113). (VALÉRY, 2011, p. 96)

Valéry ainda menciona que essa escola de pensamento propiciou uma defesa do homem sábio que seria aquele que buscasse o acúmulo do conhecimento, o equilíbrio, uma vida harmoniosa com a natureza, uma vida pautada pela ética, mas também favoreceu para o surgimento de uma ética despreocupada com a esfera política da vida por trazer as reflexões para o campo do subjetivo, do pensamento individual e introspectivo (Cf. VALÉRY, 2011). Sobre a recepção do estoicismo em Roma, Françoise Valéry diz que

Constata-se assim que o estoicismo, enquanto atitude mental de aceitação do destino, gerou no ser humano uma busca pela realização racional e espiritual, interna e individual, utilizando-se de técnicas voltadas para a introspecção. Separados espiritual e intelectualmente do convívio com outros homens, os adeptos da nova filosofia procuravam o isolamento, ostentando certo desprezo pelas questões políticas. Apesar disto, contribuíram para a reflexão sobre o pensamento jurídico romano e para o fortalecimento de uma ética jurídica, com sua compreensão de direito como um conjunto de normas éticas, universalmente válido, atemporal, graças à interpretação que Cícero deu dos ensinamentos estóicos. (VALÉRY, 2011, 98)

Apesar da grande presença das ideias gregas no contexto romano é de notar que a postura do Senado em relação a esses pensamentos era de profunda desconfiança, especialmente no que tange o pensamento democrático ateniense. Isadora Bernardo (2012) diz que o Senado mantinha a república de forma que mesmo o povo sendo livre, poucos assuntos eram debatidos por ele, de modo que os assuntos eram geridos pela autoridade, instituição e costumes do senado, onde teoricamente o cônsul tinha poder pelo período de um ano, mas na prática era quase régio (2012, p. 46). Quando foi solicitado pelo povo mais potestade, foram instituídos os tribunos da plebe, para pleitear com isso a diminuição do poder do senado, como aponta Isadora Bernardo (2012).

Entender a dinâmica política de Roma é fundamental para entender a defesa de Cícero não apenas em relação a Archias, mas também em relação ao ensino, pois as esferas da política e da educação caminham juntas. Deste modo, falar sobre o ensino e sobre o pensamento filosófico romano é falar sobre a maneira que se procedia a política e as artes. Para os romanos, a cidadania era uma temática de suma importância, sendo a *libertas* um conceito chave para entender o proceder em Roma. A *libertas* estava associada a pertencer a cidade, era assegurada por lei e não era extensiva ou universal como a visão que se tem na contemporaneidade, era assegurada apenas dentro da *gens*, da família. Para além do pertencimento a cidade, ser livre em Roma implicava, também, em uma boa con-

duta moral. Ao abordar a temática da liberdade, Isadora Bernardo (2012) afirma:

Ser livre é agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza, isto é, no caso do homem, ser um concidadão virtuoso. De acordo com o Brunt, quando trata dos diversos sentidos de liberdade em Roma, o homem é livre para realizar suas ações de acordo com a natureza, isso quer dizer que o homem não é livre para fazer tudo que ele quer, pois fazer o que ele quer pode implicar em ações viciosas e agir de acordo com a paixão não é ser livre. (BERNARDO, 2012, p. 40)

Ao longo dos escritos de Cícero é possível reparar a introdução da ideia de artes excelente, ou artes liberais, que para o autor era o que definia a cidadania, ser versado nas artes livres. Para ele a essência de ser humano é a cultura. Não bastava ser um aristocrata, se não fosse capaz de admirar as artes, as letras, a literatura. Tendo em mente que o próprio Cícero era um “novo homem”, ou seja, tinha origem pobre e conseguiu ascender socialmente, pregar que o que faz com que um indivíduo se torne um ser humano é a busca pela sabedoria, pela instrução é validar a si próprio dentro da sociedade, não apenas o poeta que defendia. Pode-se dizer que o discurso de Cícero é mais político que jurídico.

3. *Pro Archia: uma tradução filológica*

Maria Luísa Fernandez Miazzi em seu livro “Introdução à linguística românica” afirma que se atribui o nome de filologia românica aos estudos das línguas e literaturas românicas, desde as origens mais remotas até os dias atuais. Segundo Miazzi (1976, p. 19) “os estudos românicos surgiram no século XIX, como aplicação do método da gramática comparada, lançada por Franz Bopp”. Ele estabeleceu, segundo o critério genealógico, um parentesco das línguas. Com o sistema de Conjugação do Sânscrito, onde em comparação com o grego, persa, germânico, latim, da Gramática comparada do Sânscrito, zend, armênico, grego, lituânico, latim, antigo eslavo, gótico e alemão, que Bopp demarcou o início da Linguística (Cf. MIAZZI, 1976). Deste modo, a tradução feita neste trabalho segue a tradição filológica, buscando uma tradução termo a termo e em comparação com a língua portuguesa.

A respeito da defesa de Cícero a professora da Faculdade de Letras de Lisboa Maria Isabel Rebelo Gonçalves, ao desenvolver uma tradução comentada da obra “Em defesa do poeta Árquias”, de Cícero, inicia esse trabalho com uma introdução onde traz algumas informações a respeito de Árquias. Segundo a autora, Árquias era um poeta grego que

por esforços próprios e por ter amigos influentes (os Luculos) obteve a cidadania em Heracleia, aliada de Roma (Cf. GONÇALVES, 1986). Contudo, por motivos não encontrados o poeta é acusado de ter falsificado sua cidadania e com isso passa por um processo legal que conta com a ajuda de seu antigo pupilo Cícero (Cf. GONÇALVES, 1986).

O fragmento a seguir é o quinto parágrafo da defesa de Cícero. Para desenvolver a tradução, foi destacado inicialmente os verbos para facilitar o processo de localização das orações. Em seguida, cada uma das orações foram formadas. Sabendo que, apesar do português se originar na língua latina, são línguas distintas ao passar um texto de uma para outra foi preciso fazer algumas alterações para que o sentido seja mantido.

No primeiro, segundo e terceiro parágrafo, o orador capta a benevolência do público. Diz que se há algum engenho, algum talento nele isso se deve a formação que recebeu de seu antigo mestre Archias. Pede ainda que concedam a ele permissão para defender seu antigo instrutor de uma forma diferente, discorrendo mais sobre os estudos humanísticos e literários, algo que ele diz ser um “estilo oratório quase novo e inusitado” (GONÇALVES, 1986, p. 19). A partir do quarto parágrafo o autor começa a falar sobre o réu. Inicia sua fala abordando a trajetória de Archias de sua infância e origem em família rica de Antioquia (Cf. GONÇALVES, 1986). Em todo tempo Cícero reforça o empenho de Archias nos estudos das artes liberais e a fama que começou a se criar acerca de seu nome.

Cícero Pro Archia, 5:

*Erat Italiatunc plena Graecarum artium ac disciplinarum, studiaque haec et in Latio vehementius tum **colebantur** quam nunc eisdem in oppidis, et hic Romae propter tranquillitatem rei publicae non **neglegebantur**. Itaque hunc et Tarentini et Regini et Neopolitani civitate ceterisque praemiis **donarunt**; et omnes, qualiquid de ingeniis **poterantiu dicare**, cognitione atque hospitio dignum **existimarunt**. Hac tanta celebritate famae cum **esset** tam absentibus **notus**, Romam **venit** Mario consule et Catulo. **Nactus est** primum consules eos, quorum alter res **ad scribendum** maximas, alter cum res gestas tum etiam studium atque auris **adhibere** posset. Statim Luculli, cum praetextatus etiam tum Archias **esset**, eum domum suam **repperunt**. Sic etiam hoc non solum ingeni ac litterarum, verum etiam naturae atque virtutis, ut domus, quae huius adulescentiae prima **fuit**, eadem **esset** familiarissima senectuti.*

Tradução própria:

A Itália era naquele período, cheia de artes e disciplinas gregas, esses estudos estavam sendo cultivados no Lácio mais do que agora, e eram os mesmos ensinamentos nas cidades, de modo que, até aqui em Roma, para o bem da tranquilidade da República eles não eram negligenciados. Por causa

disso, os Terentinos, os Reginos e os Napolitanos o recompensaram com a cidadania e outras honras, e todos eles, que eram capazes de julgar qualquer coisa sobre talento acreditaram que ele era digno de conhecê-los e de se hospedar. Por causa do grande crescimento de sua reputação, a qual mesmo estando longe o precedia, ele veio a Roma no consulado de Mário e Catulo. Coube a ele, estes dois cônsules, os quais podiam oferecer-lhe, o primeiro, elevados temas sobre os quais veio a escrever, e o segundo, não apenas ações, mas também incentivos ao estudo e ouvidos atentos. Mesmo Archia ainda usando a toga de orla púrpura, foi de imediato apoiado pelos Luculos que o receberam em sua casa. Assim, ele não era apenas um gênio das letras, mas também um homem virtuoso por natureza, de forma que a casa que o acolheu na adolescência continuou sendo para ele muito familiar até mesmo na velhice.

O “naquele período” do início da tradução, faz referência ao quarto parágrafo onde Cícero fala a respeito da fama do professor. É de se notar que o orador faz questão de falar sobre a valorização das ciências no Lácio e seu declínio em importância. Neste fragmento é possível observar que a intenção do autor é muito maior que a defesa do mestre, ao falar que as ciências eram mais valorizadas anteriormente em Roma ele reforça sua posição política. De modo que, defender Archia em seu discurso é também defender a importância do ensino das artes liberais.

Na oitava linha, em *consules eos* observa-se o uso estilístico do pronome, isto porque *eos* seria equivalente a “eles”, contudo, na tradução o melhor termo a usar seria “estes”. Assim, o uso desse *eos* é para que o texto não fique repetitivo, mostrando assim uma grande versatilidade e erudição de Cícero. Outro termo a se notar é o “ac” na décima primeira linha, *ac* tem o mesmo sentido de *et*, mas é pouco usado sendo recorrente apenas em textos clássicos. O *praetextatus* da décima linha, seria algo como pré togado, este termo se refere a toga de orla púrpura, ou toga *praetexta*, que era usada pelos jovens que ainda não alcançaram a maioridade. Algo interessante de pontuar é o fato desta vestimenta ser o símbolo de cidadania, apenas os homens da cidadania romana podiam usar esta roupa, assim nesta sociedade a distinção social era bem demarcada. De forma que mesmo Archia alcançando a vida adulta, ainda não usava as roupas de distinção dos cidadãos maduros.

No pensamento político ciceroniano, podem-se observar quatro elementos do estoicismo presentes, são eles: a ideia de que a meta fundamental da vida é viver de acordo com a natureza, o pensamento de que somos feitos para viver em comunidade, a noção de que temos que pensar no universo todo como uma única entidade política, e por fim, que os homens sábios devem ser engajados na vida ativa, na política, e devem ser homens políticos (Cf. BEERNARDO, 2012, p. 17). Este engajamento

deveria passar pelo cultivo das artes e filosofias que tornavam o homem virtuoso. A ampla formação filosófica de Cícero, bem como sua defesa às Artes Liberais, trouxe diversas contribuições para o contexto romano, Isadora Bernardo afirma a respeito disso que:

Deste modo, temos que considerar que a filosofia passou a ser expressa em latim dentro de uma tradição republicana em que os políticos também eram homens sábios o estoicismo foi eleito para fundamentar a reflexão sobre a *respublica*. Podemos observar na obra de Cícero – que opera constantemente com a questão da virtude do ponto de vista prático e teórico, seguindo lições de Panécio – que a virtude dos homens se aproxima da dos deuses na conservação e na fundação das *ciuitates*. Em Roma, para Cícero, a figura do sábio não estava afastada da vida política, pois escrever era útil a república, assim como agir e ter um cargo público. Desse modo, elabora-se uma nova figura do homem sábio, educado Nas artes liberais, nos costumes romanos e na vida pública. Assim, a figura do sábio é a figura do sábio político, aquele que participa na vida pública, como Cipião (BERNARDO, 2012, p. 20)

Não apenas nas defesas de Cícero, mas também em outras obras como “A república” a visão do orador de cidadão passa pelo homem que é formado nas artes liberais, que é dotado não apenas de conhecimentos, mas principalmente de virtude. Defender o direito à cidadania do seu mestre é defender, em certa medida a sua própria posição social. Outro aspecto importante do discurso ciceroniano é que seu pensamento político reflete diretamente na sua concepção de educação.

4. As artes liberais e a fundação do humanismo baseado no pensamento ciceroniano

Pode-se dizer que o embrião do humanismo está na obra de Cícero, que por sua vez defendia o empenho nos estudos das artes livres. Elas estavam presente no desenvolvimento intelectual romano, mas foram fundadas nas escolas de pensamento gregas. Nas correntes pedagógicas gregas predominantes encontravam-se as ideias de Platão e em contraposição as ideias de Isócrates. A escola de Platão defendia a filosofia como meta dos estudos enquanto Isócrates defendia a retórica e a persuasão política. O modelo que prevalece em Roma foi o de Isócrates, sobre a ótica desses princípios que Cícero e Quintiliano escreveram suas obras (Cf. NUNES, 1975). No caso de Cícero, contando ainda com o estoicismo e alguns princípios aristotélicos.

Para obter uma maior compreensão nos estudos das Artes Liberais Ruy Afonso da Costa Nunes propõe uma divisão em duas partes

temporais distintas: uma que compreende desde a Queda do Império Romano em 476 d. C. até o século XII; e a outra que corresponde ao período do século XII até o advento do humanismo renascentista no final do século XIV. As Artes Liberais correspondiam ao Trívio e o Quadrívio. O Trívio seria, como o nome indica, os saberes triviais a todos, que eram: a Gramática, a dialética (lógica) e a retórica. Já o Quadrívio era composto pela geometria, pela aritmética, pela música e pela astronomia.

Após a queda do império romano, o que se observa no mundo é o início de uma Era que posteriormente ficou conhecida como Medieval. O historiador Hilário Franco Júnior na introdução do seu livro “A Idade Média: nascimento do Ocidente” fala sobre o (pré)conceito em relação a Era Medieval, discorre sobre a visão negativa que os renascentistas do século XVI direcionavam a este período. O próprio termo “Idade Média” é preconceituoso se considerar que é *a posteriori* já que os próprios coevos não se denominavam desta maneira, afinal chamar essa temporalidade de “média” era uma forma de dizer que mediava dois expoentes: a antiguidade clássica e o renascimento. Um dos pensamentos que os renascentistas mantinham em relação a Era Medieval era de “Idade das trevas”, “uma interrupção no progresso humano, inaugurado pelos gregos e romanos e retomado pelos homens do século XVI” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 10).

Hilário Franco Júnior (2001, p. 9-10) afirma que “Opunha-se o século XVI, que buscava na sua produção literária utilizar o latim nos moldes clássicos, aos séculos anteriores, caracterizados por um latim “bárbaro”” Se por um lado os intelectuais do Renascimento, inicialmente por uma questão filosófica, rotulam este período como atraso por outro ignoram o fato de que o seu dito “progresso” e “cultura” não seria possível sem a produção medieval, tanto nos monastérios beneditinos e suas cópias dos textos clássicos, e as produções intelectuais das Artes Liberais e gramáticas como de Prisciano. Contudo, esse conhecimento era restrito aos estratos sociais mais altos e estava desvinculado da vida cotidiana (Cf. VALVERDE, 2003), deste modo o surgimento do movimento renascentista trouxe uma inovação em relação ao que havia se observado ao longo da Idade Média, durante o Renascimento:

Renascimento, a ciência e a erudição, a tecnologia e a arte diferenciavam-se numa medida relativamente pequena da vida cotidiana [...] a dissolução do sistema de ordens sociais liquidou a associação entre a ciência e o privilégio. Deste ponto de vista, a organização da Academia Platônica em Florença constituiu um acontecimento que marcou uma época; era a primeira escola de filosofia independente do velho enquadramento da Igreja e da universidade e, além disso, inteiramente secular e aberta, no sentido

de que estava em princípio aberta a qualquer homem pensante, pelo menos a todos que pensavam de maneira platônica. (HELLER, 1982 *apud* VALVERDE, 2003, p. 64)

O humanismo renascentista só foi possível graças ao acesso a obras filosóficas como as obras platônicas e discursos como o de Cícero que traziam em si diversos valores e princípios que foram basilares para fundação de uma nova forma de se relacionar com a educação, ou melhor, um refinamento do pensamento que desde a época clássica já se ouvia falar. A exemplo disso, pode-se notar que nas obras de Cícero há uma defesa das artes livres como forma de alcançar a virtude, mais do que isso, como algo que é inerente a humanidade, ideia que chega ao pensamento humanístico do renascimento. O orador aponta no parágrafo 2:

Cícero, *Pro Archia*, 2:

Ac ne quis a nobis hoc ita dici forte miretur, quod alia quaedam in hoc facultas sitingeni, neque haec dicendi ratio aut disciplina, ne nos quidem huic uni studio penitus umquam dediti fuimus. Etenim omnes artes, quae ad humanitatem pertinent, habent quoddam commune vinculum, et quasi cognatione quadam inter se continentur.

Tradução própria:

E para que ninguém de nós, por acaso, se maravilhe com o que está sendo dito, tendo ele aptidão inata e não apenas ao exercício deste estudo (retórico), digamos que nunca nos dedicamos totalmente a este único saber. Pois todas as artes, que são pertinentes a humanidade, possuem um vínculo comum e estão ligadas por uma certa relação de parentesco.

Cícero demonstra que ao longo de sua trajetória, não apenas ele, mas Archias também, se dedicaram a várias artes, pois todas elas possuem uma relação e são cruciais a construção da cultura que define o ser humano. O autor aponta sua forma de escrever como uma nova maneira de ler a oratória, uma forma nova de discursar.

Cícero, *Pro Archia*, 3:

Sed ne cui vestrum mirum esse videatur me in quaestione legitima et in iudicio publico – cum res agatur apud praetorem populi Romani, lectissimum virum, et apud severissimos iudices, tanto conventu hominum ac frequentia – hoc uti genere dicendi, quod non modo a consuetudine iudiciorum, verumetiam a forensi sermone abhorreat; quaeso a vobis, ut in hac causa mihi detis hanc veniam, ad commodatam huic reo, vobis (quem ad modum spero) non molestam, ut me pro summo poeta atque eruditissimo homine dicentem, hoc concursu hominum literatissimorum, hac vestra humanitate, hoc denique praetore exercente iudicium, patiamini de studiis humanitatis ac litterarum paulo loqui liberius, et in eius modi persona, quae propter otium ac studium minime in iudiciis periculisque tractata est, uti prope novo quodam et inusitato genere dicendi.

Tradução própria:

Contudo, pode parecer a vocês surpreendente que - em uma audiência pública discutindo assuntos legais julgados por um pretor romano, eminentíssimo varão, e ante juízes severísimos e perante tal assembleia e multidão de pessoas - eu use um estilo oratório, que não é por costume empregado em tribunais de justiça, nem em discursos forenses. Por isso imploro, que nesta causa me concedam tal uso a este réu. Vocês, (a quem espero) não incomodar, ao pedir que ao defender este poeta eruditíssimo e orador talentoso, ante multidão tão letrada possa rogar que me concedam a bondade e generosidade, de poder discorrer, com tal pretor a presidir o julgamento, mais livremente sobre os assuntos humanísticos e literários. Permitindo-me falar a favor de alguém que por seu ócio e estudo, jamais se envolveu com atribuladas questões judiciais, empregando um novo tipo de arte e estilo incomum de oratória.

O próprio ineditismo da oratória de Cícero demonstra como sua defesa vai muito além de questões judiciais, se configurando como uma defesa da própria arte. O orador inaugura uma forma nova de discursar que serviu posteriormente de base para fundação da escola do pensamento humanístico. O incentivo ao estudo de diversas áreas chegou até Erasmo de Roterdam que em seus escritos defendia a educação, a respeito deste pensador Sidnei do Nascimento (2007) afirma:

Erasmus de Roterdam, filósofo, teólogo, educador, conselheiro do Imperador Carlos Quinto, simpatizante da Reforma e dos luteranos, mas, ao mesmo tempo, convicto de sua adesão à Igreja Oficial de Roma. Um homem de letras que sabia o latim, o grego, um aprendiz do idioma hebraico que recorria à veritas hebraica de Jerônimo e aos saberes hebraizantes de seu tempo, tais como os de Ecolompádio e os de Capiton. Era a favor de uma educação liberal que privilegiasse as disciplinas como a poética, retórica, história, o conhecimento da Antigüidade, aritmética, geografia, ética, política e as ciências naturais. (NASCIMENTO, 2007, p. 49)

Em suas obras, Erasmo oferece um novo método de ensino para favorecer o interesse dos discentes e auxiliar no seu desenvolvimento intelectual e moral. Neste modelo, para ensinar a escrever o autor acredita que a gramática reclamava para si o primeiro lugar, assim, dentre os gramáticos gregos ele cita Teodoro de Gaza e ConstantimLascaris, e, entre os latinos, Diomede, Nicolas Perotti e Donato (Cf. NASCIMENTO, 2007). Sidnei do Nascimento ainda aponta que:

E para falar corretamente, Erasmo considera a conversação essencial. O professor deve se utilizar das obras de Luciano, Demóstenes e Heródoto, entre os poetas: Aristófanes, Homero, Eurípedes, Menandro; entre os latinos: Terêncio, as comédias de Plauto, desprovidas de obscenidades, Virgílio, Horácio, Cícero e César. Para tirar proveito mais rapidamente e de maneira mais completa desses autores, Erasmo propõe ao professor que

indique aos seus alunos Lourenço Valla, para que se espelhem em sua elegância e no refinamento da língua latina. Depois de aprender a falar, o espírito deve se aplicar à inteligência das coisas: o conhecimento científico. (NASCIMENTO, 2007, p. 50)

Cícero não apenas serviu de base para formação de Erasmo de Roterdam como era para ele um autor que devia ser passado adiante pela qualidade de suas obras. Erasmo ainda defendia que “para o primeiro contato com a Filosofia, é necessário estudar os pensadores gregos antigos, como Platão, Aristóteles, seu discípulo Teofrasto, depois Plotino” (NASCIMENTO, 2007, p. 51). É perceptível que para este pensador renascentista muito além de aprender com Cícero, era fundamental também se instruir com os autores que o próprio orador leu.

5. *Considerações finais*

Conclui-se que o pensamento ciceroniano, desenvolvido ao longo de sua formação nas escolas de pensamento grego, tinha como base a defesa das artes liberais. Para o orador, as artes são muito mais do que manifestações culturais, elas são aquilo que caracteriza o “ser” humano. A *humanitas* de Cícero pode ser lida como os conhecimentos que se cultivam ao longo da vida no cuidado zeloso ao aprender as artes liberais que caracteriza o homem como cidadão e como um ser virtuoso. Tal defesa as artes não apenas continuou existindo ao longo da Idade Média como foi desenvolvido até o advento do Renascimento humanista que usou os escritos de Cícero e de vários outros autores clássicos para fundar uma metodologia de educação.

No ensino humanístico os diferentes saberes, que hoje separamos em áreas e disciplinas, não apenas eram vistos como necessários como também eram tidos como complementares. Cícero defendia que as artes tinham uma origem comum e que estudar um pouco de cada uma delas era importante, algo que o humanismo traz como forma de pensar a educação. A metodologia desenvolvida por Erasmo de Roterdam e por vários autores humanistas ao longo dos séculos não apenas sobreviveu ao tempo, como até hoje pode ser observado nas instituições de ensino superior. Assim, falar sobre os autores clássicos não é resgatar uma forma de pensamento não mais existente, e sim entender a dinâmica da própria produção de conhecimento científico hoje, pois tais ideias passaram por algumas transformações, mas em nenhum momento da história viveram um processo de descontinuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Isadora. *O De Re Publica, de Cícero*: natureza, política e história. Universidade de São Paulo, 2012

CASTRO, Roberto C. G. A Grécia antiga: uma visão panorâmica. *International Studies on Law and Education* 17, mai-ago 2014.

CÍCERO, Marcus Tullius. *E defesa do poeta Árquias*. Introdução, tradução e notas de Maria Isabel Rebelo Gonçalves. 2. ed. Lisboa: Editora Inquérito Lda. 1986.

COELHO, João Paulo Pereira. PEREIRA MELO, José Joaquim. *A constituição histórica da humanitas latina em Cícero e Sêneca*. Universidade Estadual de Maringá. Maio de 2012

GRIMAL, Pierre. *A civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 1993

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de Historiografia Linguística*: estudos selecionados. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

LIMA, Nelci Vieira de. Historiografia Linguística: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *Caderno de Pós-Graduação*, v. 16, n. 1, São Paulo: Mackenzie, 2016.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. *Introdução à linguística românica*. S. Paulo: Cultrix, 1976

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Erasmo de Roterdam e a educação Humanística Cristã. *Rev. Filos.*, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007

NUNES, Ruy Afonso da Costa. As Artes Liberais na Idade Média. *Revista de História*, v. LI, n. 101, 1975.

SOUZA, Osmar Martins de, PEREIRA MELO, José Joaquim. *O Helenismo*: consolidação de uma nova ordem social e de uma nova mentalidade. In: VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Universidade Estadual de Maringá. Publicado em agosto/2010

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, v. 44-45, 2014

_____. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, 2012.

TROLLOPE, Anthony. *The Life of Cicero*. New York, 1881. (Vol. I)

VALÉRY, Françoise Dominique. Influência do Estoicismo sobre Marco Túlio Cícero e o Pensamento Jurídico Romano. *FIDES*, v. 2, n. 2, Natal, jul./dez. 2011

VALVERDE, Antônio José Romera. Humanismo, ciência, cotidiano sob o Renascimento. *MARGEM*, n. 17, p. 63-71, São Paulo, jun.2003.

**CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O USO
DE APLICATIVOS EM SALA DE AULA**

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)

paulohg@ifto.edu.br

Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)

marcondes.feitoza@ifam.edu.br

Douglas Ferreira Chaves (FAIARA)

douglaschaves87@gmail.com

Haryson Huan Arruda da Silva Santos (IFTO)

harysonhuan@gmail.com

Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)

luislla@gmail.com

RESUMO

O presente artigo demonstra perspectivas do uso de aplicativos como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que as novas tecnologias estão presentes na vida das pessoas e, principalmente, dessa nova geração de estudantes, transformando o cotidiano de todos. Objetivou-se analisar os discursos da contribuição dos aplicativos na formação escolar discente, bem como a melhoria nas estratégias de ensino. A metodologia ocorreu com base na revisão bibliográfica, nas considerações conceituais e nos recortes de postagens nas redes sociais. Tem-se como resultado alcançado o reconhecimento da necessidade de o professor apresentar domínios sobre as ferramentas e tecnologias que for usar, além de criatividade para desenvolver atividades com aprendizagem efetiva e entretenimento.

Palavras-chave:

Aplicativos. Discursividade. Ensino e tecnologia.

ABSTRACT

This article demonstrates perspectives on the use of applications as a tool to support the teaching and learning process. It is observed that new technologies are present in people's lives and, mainly, in this new generation of students, transforming everyone's daily life. The objective was to analyze the speeches of the application's contribution in student education, as well as the improvement in teaching strategies. The methodology was based on literature review, conceptual considerations and clippings of posts on social networks. As a result, the recognition of the teacher's need to present mastery of the tools and technologies they will use, as well as creativity to develop activities with effective learning and entertainment, has been achieved.

Keywords:

Applications. Discourse. Teaching and technology.

1. Considerações iniciais

Para Morin (1986), a informação é fator preponderante de poder e mudança social. Dentre os aspectos importantes dessa nova sociedade tem-se a tecnologia da informação e seus aplicativos. E por isso, a frequente evolução dos elementos tecnológicos na sociedade capitalista revoluciona significativamente o modo de viver, pensar, agir e comunicar, alterando a estrutura da sociedade baseada nos modelos tradicionais de produção, o que não seria diferente com o processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia é dinâmica e evolui com celeridade. O seu desenvolvimento nunca é finalizado. A rapidez no seu desenvolver dificulta identificar como as novas formas de organização funcionarão no futuro. Existem inúmeras formas de inovação, com diferentes tipos de efeitos competitivos e o assunto tem sido um tema importante na literatura que trata do assunto, porém urge uma preocupação com os rumos tomados na educação, face às modificações da tecnologia (Cf. GOODMAN, 1990).

Nesta perspectiva, acreditando que as tecnologias móveis podem promover a ampliação e o enriquecimento das oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes, é necessário fazer estudos aprofundados. Várias diretrizes, por exemplo, foram divulgadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de auxiliar os formuladores de políticas a compreender melhor o significado de aprendizagem móvel e quais os benefícios que podem ser usados para permitir o progresso da inclusão e educação para todos (Cf. GROSSI; FERNANDES, 2014).

O presente artigo se justifica em analisar os discursos da contribuição dos aplicativos na formação escolar discente, bem como a melhoria nas estratégias de ensino. Precisa-se compreender e reconhecer a necessidade de o professor apresentar domínios sobre as ferramentas e tecnologias que for usar, além de criatividade para desenvolver atividades com aprendizagem efetiva e entretenimento.

2. Percorso metodológico da pesquisa

O presente artigo levou em considerações as perspectivas sociolinguística, bibliográfica e discursiva. O caminho metodológico ocorreu com base na revisão bibliográfica, e em estudos de

pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo por meio de recortes de postagens nas redes sociais.

Sobre a revisão bibliográfica, Gatti (2017) estabelece que um ponto enfático é a abordagem interdisciplinar em busca do referencial teórico, que relaciona outras áreas, o que de uma forma geral tende a ser muito enriquecedor no resultado da pesquisa.

Para Orlandi (1999), no tocante à perspectiva metodológica, a Análise do Discurso é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta ou acabada. E por isso, ao se observar os elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará simultaneamente alçando os dispositivos metodológicos.

Trata-se do objeto (*corpus*) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois a teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo serem separadas (Cf. ORLANDI, 2002).

A este respeito, enfatiza-se que:

Em Análise do Discurso, a metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição e interpretação em que se examina, por exemplo, posições, sujeitos, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017 p. 20)

Por sua vez, a utilização de recortes de redes sociais, observa-se que nesses fragmentos, o analista pode ponderar cada enunciado, pois segundo Foucault (1995), fica a idealização de um elemento suscetível de ser separado e capaz de entrar em jogo de relações com outros subsídios semelhantes a ele. Segundo o autor, o enunciado é uma pequena fração que precisa de um apoio material, tem uma data e lugar, e é determinado por um indivíduo em seu contexto.

3. A dinamicidade nas inovações tecnológicas e no ensino

De acordo com Fantin (2007), a revolução técnica e científica, provocou mudanças, também, na relação escola-aluno, propondo como desafio a inserção das ferramentas midiáticas na educação. Sobre essa nova prática desafiadora para o ensino, em especial para a escola pública, face às vulnerabilidades sociais encontradas.

Vale o destaque de que as novas tecnologias, por si só, não são capazes de desenvolver o conhecimento dos educandos, entretanto, podem ser facilitadores do aprendizado. É possível utilizar muitas ferramentas tecnológicas para auxiliar no aprendizado dentro e fora da sala de aula, conforme estabelece Souza (2011). Pode-se citar como exemplo, o fato de se ter os recursos audiovisuais que conseguem estimular a linguagem oral e escrita, explorar a capacidade visual e auditiva, porque são recursos que favorecem a motivação e o bom relacionamento entre os envolvidos.

Para Silva (2010), outra exemplificação diz respeito ao uso dos recursos midiáticos, que podem revolucionar a educação, desde que escola e os educadores entendam que a tecnologia de informação e comunicação compreende recursos tecnológicos que envolvem computadores e redes, em destaque a internet, e que, por conseguinte, deverão estar à disposição dos educadores e também dos alunos para que o processo se desenvolva mais adequadamente, entre eles os diversos aplicativos, inclusive de celulares.

Chamada de TIC, a Tecnologia da Informação e Comunicação é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum, como o ensino e a aprendizagem, consoante à conceituação de Warschauer (2006).

Além de beneficiar a produção industrial, a TIC, pode também ser muito útil na potencialização dos processos de comunicação e na revolução do ensino e das pesquisas científicas, como se observa a seguir:

As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos. Quanto às escolas, as tecnologias da informação e comunicação e principalmente seu estudo devem permear o currículo do indivíduo e sua disciplina. (ALMEIDA, 2011, p. 36)

Almeida (2011) estabelece ainda que o uso das TIC, com propósito da criação de uma rede de conhecimentos, favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional, independente da faixa etária em análise.

Kenski (2007) apresenta a tecnologia dos celulares, aliada com a internet, que é capaz de modificar os hábitos e atitudes humanas. No

cotidiano, vê-se o uso da internet e de vários recursos por meio do aparelho celular. Esta realidade é vista nos mais diversos ambientes, dentre eles a sala de aula, na qual tem se tornado muito exigido o celular como recurso tecnológico. E por isso, alinhar essa tecnologia aos conteúdos pedagógicos, tornou-se uma necessidade e um grande desafio para os professores, pois exige deles planejamento e treinamento previamente determinados para cumprir o fim que se propõe.

4. Perspectivas do processo de ensino e aprendizagem

Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido respeitando a singularidade dos alunos, seguindo os fundamentos do trabalho educativo e do desenvolvimento da aprendizagem, dando sentido aos sujeitos envolvidos nessa ação (Cf. SAVIANI, 2002).

Ao se analisar a situação atual da prática educativa nas escolas, identifica-se problemas como: a grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução (Cf. ROGERS, 2007).

Para Mizukami (2006), a solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando. Ainda para Mizukami (2006), nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção é que o processo de ensino-aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. Entende-se que este estudante ao se deparar diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua

inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas (Cf. PIAGET, 1975).

O processo educativo se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que junto com a cognitiva permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por fim a formação multilateral da personalidade do homem (Cf. ALMEIDA, 2007).

5. O ensino presencial e o ensino remoto: breves considerações

Considerando-se um cenário de grande uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), as modalidades de ensino com uso das redes digitais são evidenciadas como habilitadas a atender educandos de forma flexível, além de possibilitar a potencialização da aprendizagem (Cf. CARVALHO, 2013)

E por isso, junto a esse debate, questiona-se a qualidade do ambiente virtual, o enfoque da educação, a formação docente para uso específico dessas metodologias ativas e a capacidade da internet de acesso dos professores e alunos (Cf. SANTOS, 2020).

Destaque que em meio a uma pandemia da Covid-19, as instituições educacionais tiveram que fechar suas portas temporariamente e deslocar as aulas presenciais para o ambiente virtual, o que se configurou como um desafio para a comunidade pedagógica (Cf. PALÁCIO, 2020).

Na conjuntura pandêmica, surge a discussão sobre as diferentes modalidades de ensino por meio das TIC's e as modificações que decorrem dessa transição do presencial para o que chamamos de remoto. Sabendo que as mudanças causadas pela pandemia foram repentinas, não houve tempo para planejamento e adaptação no âmbito educacional, o que sugere um descontentamento em relação ao processo de ensino-aprendizagem nos meses iniciais de aulas virtuais, que pode ser visto em redes de instituições privadas e públicas (Cf. DA ROCHA, 2020).

Para Santos (2019), todas as modalidades supracitadas usam a tecnologia ao seu favor, seja como forma de potencializar, ou como meio de disponibilizar esse ensino-aprendizagem para aqueles que não podem estar presencialmente em uma instituição. Contudo, essa manutenção tecnológica para usos pedagógicos exige um processo de inclusão digital

que supõe um deslocamento do que é palpável para o universo que há dentro do ciberespaço.

Nota-se que os discentes e docentes precisam ter um conhecimento sobre informática básica, como uso de planilhas, acesso aos portais de ensino e pesquisa, e outros, conforme é observado a seguir:

Além de infraestrutura adequada de comunicação, de modelos sistêmicos bem planejados e projetos teoricamente bem formulados, o sucesso de qualquer empreendimento nesta área depende, fundamentalmente, de investimentos significativos que deverão ser feitos na formação de recursos humanos, de decisões políticas apropriadas e oportunas, amparadas por forte desejo e capacidade de realização. (MARQUES; SOUZA, 2016, p. 1)

Segundo Campos (2019), educar é responsabilidade da família, de ajudar o estudante em seu desenvolvimento pessoal, profissional e sua construção de identidade, enquanto o papel da escola está no ensinar, no qual se refere à cultura, leis e o processo de desenvolvimento. Lembrando que cada um ensina e aprende à sua maneira, independentemente de ensino presencial ou remoto.

6. O uso de aplicativos: uma breve análise discursiva em sala de aula

Conceituando a Análise do Discurso, observa-se que é uma vertente da linguística que se ocupa em estudar o discurso e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia. E por isso, tem-se:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua, discurso e ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 1999, p. 17)

Logo, os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala Mariani (1999). E, por conseguinte, corrobora Soares (2007), ao observar que se busca entender quais são os sentidos construídos, uma vez já ditos ou reconstruídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos próprios do discurso.

Consoante a Baylon e Mignot (1999), a teoria da Análise do Discurso configura-se como uma atividade cotidiana inseparável do exercício da linguagem. O indivíduo “analisa” seu jornal, a carta que acaba de receber, a conversa à mesa vizinha, o que escuta no rádio, um cardápio de restaurante, dentre outros. E logo, esta análise, muitas vezes, é praticada inconscientemente, pode demandar um esforço mais considerável, às vezes percebido como tal, no momento em que palavras e textos parecem esconder um sentido não imediatamente acessível e se dirigem a pessoas difíceis de identificação.

Portanto, evidenciam-se as teorias aqui discutidas e sua relação com a prática dos estudantes que se utilizam de aplicativos para a sua rotina de ensino e aprendizagem, conforme a análise que segue na figura 1:

Figura 1: Postagem sobre uso de celular na escola.



Fonte: Pesquisa de campo (2021)

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 27 de outubro de 2014, tendo um total de 90 (noventa) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 11 (onze) compartilhamentos, e ainda 11 (onze) comentário a, em que ocorre divergências quanto ao uso ou não do celular e seus aplicativos em sala de aula.

Um dos comentários favoráveis estabelece: “Acho que devemos saber lidar com as novas tecnologias. Proibir é pensar fora da caixa! O professor precisa ir além da repetição”. Por sua vez, um dos comentários contrários cita: “Deveria ser proibido. Às vezes é necessário ter regras para podermos aprender. Não digo turmas de adultos onde cada um já sabe de si mas para crianças e adolescentes”.

Nota-se, entretanto, que além de expandir o espaço de aprendizagem para o ambiente virtual, os aplicativos educacionais abrem

novas possibilidades de estudos na sala de aula. Fazer o uso dos recursos disponíveis para uma geração que já nasceu submersa nas novas tecnologias pode ser mais produtivo e eficiente, uma vez que, produzindo e reproduzindo mídias, essas poderão ser facilmente entendidas e compartilhadas no meio virtual (Cf. NAGUMO, 2019).

Nota-se que mesmo que o uso inadequado possa prejudicar o rendimento dos alunos, essas tecnologias e equipamentos, quando utilizados com objetivos específicos e bem definidos, são capazes de promover a interação entre os alunos e toda a turma e auxiliar também no processo de ensino–aprendizagem (Cf. MACHADO, 2016).

A importância de se compreender os discursos é fundamental, conforme anteriormente, pois para Pêcheux (1990), a Análise do Discurso, pelo fato de estar no entremeio das ciências humanas e sociais, a análise discursiva trabalha com o imaginário, sendo esse, um dos pontos a serem analisados pelo analista do discurso, que tem como um dos objetivos identificar de que forma o imaginário é retratado e vivenciado.

Analisar o discurso é determinar as condições de produção textuais, pois de acordo com Foucault (2004), a enunciação pode ser reconstruída pelas marcas espalhadas no enunciado; é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza.

Assim, ainda conforme Nagumo (2019), as análises discursivas fazem a compreensão de quem em uma era cujo conhecimento é fortemente veiculado por tecnologias inteligentes, capazes de nos auxiliar poderosamente nas ações dedicadas ao saber para o então, aprender, esse princípio torna-se ainda mais evidente.

7. Considerações finais

Concluiu-se que a Análise do Discurso é relevante pelo fato de fornecer métodos teóricos eficientes para a análise de todo tipo de discurso, como também nos auxilia a ultrapassar a superficialidade da primeira leitura de um texto.

Ficou evidenciado também que o processo de ensino e aprendizagem passa por mudanças com certa frequência. As aulas devem ser mais criativas, de forma que retratem a realidade dos alunos. A aplicação de exercícios onde eles possam visualizar e raciocinar devem substituir as antigas atividades de memorização.

Apreendeu-se no tocante à tecnologia que não há motivos para rejeitar um recurso que pode ser um forte aliado no processo de construção de aprendizagem do aluno, mesmo sabendo que os recursos tecnológicos apresentam desafios iniciais de utilização.

Destaque à conclusão de que a capacitação dos professores é fundamental. Isso ocorre, inclusive, pela memória de que o uso da internet na escola também passou por toda essa dinâmica de discussões, debates, avaliações porque apresentava algumas demandas a serem incorporadas na rotina da escola. O que não foi diferente com o celular, nem com outras ferramentas ou aplicativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola*. 2011. p. 69-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 21set 2021.

ALMEIDA, J. L. V. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

BAYLON, C.; MIGNOT, X. *La communication*. 2. ed. aumentada. Paris: Nathan Université, 1999.

CAMPOS, A. M. A. de. *Jogos matemáticos: uma nova perspectiva para discalculia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CARVALHO, A. H. *A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos*. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4653/1/MD_EDUM_TE_II_2012_01.pdf. Acesso em 14out2021.

DA ROCHA, G. K. As ciências em tempos de coronavírus. *Cadernos Cajuína*, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2020.

FANTIN, M. Alfabetização Midiática na Escola. In: VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a 13 de Julho. Campinas-SP, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em: 10out2021.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *Ética, sexualidade, política* (Original publicado em 1984). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

GATTI, B. *Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais*. *ECCOS – Revista Científica*, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71511277007.pdf>. Acesso em: 03out2021.

GOODMAN, P. *Technology and organizations*. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1990.

GROSSI, M. G. R.; FERNANDES L. C. B. E. Educação e tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. *EccoS – Revista Científica*, n. 35, p. 47-65, set./dez. São Paulo, 2014

KENSKI, V.M. *Educação e tecnologias*. O novo ritmo da informação. 2. ed, Papirus, 2007.

MACHADO, J. L. de A. *Celular na sala de aula: O que fazer?* 2016. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br. Acesso em: 25set2021.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa; o imaginário sobre os comunistas nos jornais*. Rio de Janeiro, Campinas: Revan/UNICAMP, 1998.

MARQUES, C. L.; SOUZA, A. M. Políticas públicas educacionais no ensino profissionalizante a distância: um olhar sobre a inclusão social. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU Editora Pedagógica Universitária, 2006.

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

NAGUMO, E. O uso do aparelho celular dos estudantes na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2019.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E.P. A análise de discurso e seus entremeios: notas sobre a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 21-40, Campinas, jan./jun. 2002.

PALÁCIO, M. A. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade*,

Ciência & Tecnologia, v. 8, n. 2, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>. Acesso em: 08out2021.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio. 3. ed., 1975.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo horizonte: Interlivros, 2007.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, A. *Coronavírus faz educação à distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperience dos alunos*. Informe Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2020. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portalemsp/informe/site/materia/detalhe/48741>. Acessado em: 10out2021.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, J. C. da; ARAÚJO. A. D. de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. *Grau Zero: Linguagem, Educação e Democracia*. Revista de Crítica Cultural, v. 5, n. 1, 2017.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. *APASE*, Ano XI, n. 26 – outubro de 2010.

SOARES, A. S. F. O discurso jornalístico e seus rituais. *Revista ECO-PÓS*, v. 10, n. 2, jul/dez, 2007.

SOUZA. R. P. F. *Tecnologias digitais na educação*. Campina grande: EDUEPB, 2011.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

**DE RASCUNHO A DOCUMENTO DE PROCESSO: O DESVELAR
DO TEXTO EM AMBIENTE ESCOLAR SOB AS LENTES
DA CRÍTICA GENÉTICA**

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)
rogeriobortolin@hotmail.com

RESUMO

Elevar o *status* dos rascunhos escolares a documentos de processo reveladores do ato de criação e, sobretudo, a conscientização de que o texto é resultado de trabalho, em uma força tarefa conjunta entre aluno e professor, são alguns dos objetivos da Crítica Genética em ambiente escolar. Nesse cenário, o professor acaba se tornando coautor do texto em uma situação de polifonia, visto que sua voz se faz presente quando se analisam tais documentos de processo, fazendo-se perceber a interação docente-estudante. O presente trabalho busca analisar como as interferências do professor nos textos dos alunos, e também as atitudes dos estudantes frente a tais apontamentos, contribuem para a construção do texto, em um estudo comparativo entre suas versões e intervenções, por meio das lentes da Crítica Genética, baseando-se nos postulados de Salles (2006; 2008), Panichi e Contani (2003) e Calil (2008), e pautando-se, também, nos dizeres de Bakhtin (2002) no que concerne à polifonia, e Ruiz (2013), sobre as correções textual-interativas.

Palavras-chave:

Polifonia. Crítica genética. Produção textual.

RESUMEN

Elevar el estatus de los borradores escolares para procesar documentos que revelen el acto de creación y, sobre todo, la conciencia de que el texto es el resultado del trabajo, en un grupo de trabajo conjunto entre alumno y docente, son algunos de los objetivos de la Crítica Genética en un ambiente escolar. En este escenario, el docente acaba convirtiéndose en coautor del texto en una situación de polifonía, ya que su voz está presente cuando se analizan estos documentos de proceso, haciendo percibida la interacción profesor-alumno. El presente trabajo busca analizar cómo las interferencias del docente en los textos de los estudiantes, y también las actitudes de los estudiantes hacia tales notas, contribuyen a la construcción del texto, en un estudio comparativo entre sus versiones e intervenciones, a través de los lentes de la Crítica Genética. , basado en los postulados de Salles (2006; 2008), Panichi y Contani (2003) y Calil (2008), y también basado en los dichos de Bakhtin (2002) sobre polifonía, y Ruiz (2013), sobre correcciones textual-iteractivas.

Palabras clave:

Polifonía. Crítica genética. Producción textual. Polifonía.

1. Introdução

Em ambiente escolar, a Crítica Genética pode contribuir para as aulas de Produção de Texto, uma vez que ela desvela e corrobora o entendimento de que o texto é resultado de um processo de idas e vindas, sendo feitos ajustes nesse projeto do dizer até que chegue “em um ponto suportável para seu criador” (SALLES, 2008, p. 122).

Aliado às teorias da correção textual interativa (Cf. RUIZ, 2013) e da polifonia (Cf. BAKHTIN, 2002), o presente estudo também compreende o texto como resultado de um processo dialógico, colaborativo entre aluno e professor altamente polifônico, visto que as versões do escrito revelam um jogo de vozes e vontades de professor e aluno, fazendo do docente coautor do texto.

Nesse sentido, pautado nos pressupostos da Crítica Genética, da correção textual interativa e da polifonia, o presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior que trata da produção textual em ambiente escolar, e de como as interferências do professor ao não apenas se colocar como corretor e revisor do texto, mas como colaborador dessa produção, contribuindo para que o gênero produzido alcance os seus objetivos sociocomunicativos com eficácia pode resultar em um texto processual, construído em solidariedade, altamente dialógico e polifônico.

2. Crítica genética: dos manuscritos literários às produções em ambiente escolar

Grésillon (1991) aponta que os estudos genéticos tiveram início na França, em 1968, quando os pesquisadores do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) criaram uma equipe de pesquisa que intencionava organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que haviam chegado à Biblioteca Nacional da França. No início, o grupo teve dificuldades de cunho metodológico para lidar com tais materiais, passando a Crítica Genética por alguns momentos (germânico-ascético, 1968–1975, e associativo-expansivo, 1975–1985), quando houve a aproximação deste grupo com outros que também se interessavam por tal abordagem, estudando os manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert.

No Brasil, a Crítica Genética foi introduzida por Philippe Willemart, que já vinha estudando os manuscritos de Flaubert, e organizou o I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno e as Edições, na U-

niversidade de São Paulo, em 1985. Neste mesmo evento foi criada a Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML), que em 1990 fundou a revista *Manuscrita*, voltada à difusão de pesquisas em Crítica Genética. Em 2006, tendo em vista a abrangência dos estudos dos processos de criação e as mudanças com quais o campo de pesquisa vinha se deparando, a maioria dos sócios da então APML decidiu propor um novo nome: Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética – APCG (WILLEMART, 2008).

Desde então, a Crítica Genética encontra-se em constante expansão. O grupo de pesquisa que se ocupa dessa área na Universidade Estadual de Londrina, liderado pela professora doutora Edina Regina Pugas Panichi, por exemplo, já realizou estudos no meio jornalístico audiovisual (Cf. OLIVEIRA, 2017), na área da publicidade (Cf. DUARTE, 2010), estudos culturais (Cf. BARBOSA, 2007), teatro (Cf. SILVA, 2020), cinema (Cf. FRANCISCO, 2016; DIAS, 2019), dança (Cf. ROSA, 2016), fotografia (Cf. DUARTE, 2015) e também naquelas que têm o texto escrito como escopo, como a literatura (Cf. SILVA, 2020), o texto jurídico (Cf. CANEZIN, 2018), a música (Cf. FANTINELLI, 2020) e os produzidos em ambiente escolar (Cf. MAROCOLO, 2014). Todas as pesquisas citadas buscavam traçar o percurso do movimento criador, compreender o processo da criação e se debruçaram sobre os mais variados documentos de processo para percorrer o caminho do texto de sua gênese à sua publicação. Sobre essa ampliação no campo de pesquisa da Crítica Genética, Salles (2006) afirma:

Se, por um lado, os estudos genéticos ganharam em extensão na ampliação dos limites de manuscrito para além da literatura, por outro lado, na procura por princípios de natureza geral, os estudos das singularidades ganham na profundidade de seus resultados. Esse projeto de ir ao encontro de uma possível morfologia do ato criador levou a uma revisão de perspectiva dessas pesquisas. (SALLES, 2006, p. 128)

É com o objetivo de revelar as múltiplas facetas do ato criador que a Crítica Genética tem cada vez mais ampliando seu leque de possibilidades. Todas elas são movidas pelo desejo de compreender o processo da criação e suas imbricações, trajetões, propostas, analisando o texto em seu devir e contrastando com o que se tornou público.

As contribuições da Crítica Genética para a sala de aula podem ser vistas nos trabalhos de Gozzo (2001), Grando (2001), Calil (2008), Marocolo (2014) e Dikson (2017), por exemplo. São pesquisas que se voltam para os manuscritos dos alunos e uma abordagem genética para a

produção textual em sala de aula. Os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. De acordo com Calil (2008),

[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de *aluno*. Em outra palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (CALIL, 2008, p. 24-5) (grifos do autor)

Desse modo, o manuscrito escolar seria todo texto produzido em ambiente escolar, na qual o seu enunciador está condicionado à posição de aluno. O manuscrito escolar, portanto, não ocorre somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que têm o texto (gêneros discursivos) como cerne do trabalho, mas em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem a fim de registrar o processo de ensino e aprendizagem.

As idas e vindas no texto fazem parte de sua construção. Lapidações, adaptações, correções, substituições, ampliações, cortes, tudo está intrínseco nesse processo, e sua percepção se torna possível quando se toma o texto não apenas como produto, mas como um processo em contínua construção em rede.

Tais pilares da Crítica Genética, ao considerarem o texto como resultado de um processo em rede, são de grande valia para o contexto escolar, seja na orientação de construção de documentos de processo para se chegar à versão tida como acabada, seja na verificação das idas e vindas no escrito e nas alterações que ocorrem nele durante o processo de criação.

Busca-se, neste estudo, olhar para esse processo de construção para identificar a polifonia no texto do aluno, mais especificamente as interferências do professor que se coloca como coautor ao sugerir alterações, supressões, ampliações, substituições e, sobretudo, levar o estudante a refletir sobre sua produção, por meio de indagações, provocações e questionamentos. Tal polifonia só é percebida por meio da análise acurada das versões produzidas pelos alunos, bem como as interferências do professor, contrapostas à versão entregue como definitiva. Essa verificação pode servir para uma melhor conscientização do professor como co-

autor do texto do aluno e ampliar a ótica de autoria e polifonia em contexto escolar, em um viés de que a voz do professor também é percebida em tal produção, sendo um fator relevante nessa construção em rede de interações – internas e externas ao texto e suas versões.

3. Polifonia: o jogo de vozes e vontades no texto

De acordo com Roman (1992-93, p. 207), a polifonia é um “conceito muito caro para a linguística contemporânea”, visto que não há, uma homogeneidade em sua conceituação. Ela foi especificada pelas lentes da psicanálise (inconsciente) por Lacan, pela heterogeneidade das formações discursivas por Authier, e pelo sociointeracionismo da linguagem por Bakhtin, pelas lentes da semântica argumentativa de Ducrot e, no Brasil, até mesmo pela intertextualidade, por Koch. Esta pesquisa se apoia no viés bakhtiniano de polifonia, uma vez que corrobora o entendimento de linguagem como prática social, um produto social, histórico e coletivo, resultado das interações comunicativas. Bakhtin (2002) ampara a essência da polifonia

[...] no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2002, p. 34)

A polifonia, pela ótica de Bakhtin, configura-se pela combinação não apenas da multiplicidade das vozes em um texto, mas na combinação das vontades individuais coexistindo dentro dele em dialogismo.

Por meio das análises aqui realizadas, busca-se comprovar que o texto do aluno é altamente polifônico – não somente no sentido etimológico da palavra, como multiplicidade de vozes, mas, principalmente, na multiplicidade de vontades que somente são percebidas mediante as análises das versões do texto, através das quais são trazidas à superfície o dialogismo entre professor e aluno no texto produzido, as vontades que ali concorrem e o caráter multifacetado, dialógico e polifônico do texto.

4. Sobre a correção textual-interativa

As correções textual-interativas apresentam um maior engajamento do professor com o escrito do aluno, colocando-o em uma posição não

apenas de revisor e corretor, mas de coautor do texto, de modo que ele pode não apenas fazer interferências de ordem textual e normativa, mas também no plano do dizer e na eficácia da função comunicativa do gênero produzido. Não se trata apenas de “limpar” o texto, mas de procurar se aproximar ao máximo da eficiência comunicativa, podendo fazer apontamentos nos níveis temáticos, composicionais e estilísticos do gênero discursivo. De acordo com Ruiz (2013):

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Esses bilhetes, em geral têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2013, p. 47).

O trabalho com a produção textual exige atitudes responsivas não apenas por parte do professor, mas, e principalmente, por parte do aluno, posto que, quando a correção é trabalhada sob um prisma dialógico e interativo (textual-interativa), no qual o docente se coloca como coautor do texto, agindo assim em solidariedade e de forma colaborativa, o estudante é levado a repensar o seu escrito por meio das interferências, questionamentos e provocações feitas pelo professor. Dessa forma, o protagonismo e o engajamento do aluno frente a sua produção é maior, mais ativa, consciente e reflexiva do que quando o professor se coloca apenas como corretor e revisor, apontando os erros, limpando o texto e, muitas vezes, fazendo ele próprio as alterações necessárias, na maioria das vezes, referentes apenas à forma e não ao conteúdo do escrito.

5. *Análise da produção de uma notícia como amostragem do processo*

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, que tem como objetivo analisar, por meio dos aportes da Crítica Genética, da polifonia e da correção textual-interativa diversos gêneros discursivos produzidos durante uma Oficina de Produção Textual, ofertada em um colégio particular na cidade de Arapongas, Paraná, no ano de 2019, para alunos, do Ensino Médio, mas que também contava com a presença de convidados que pertenciam à comunidade escolar.

A oficina tinha como propósito a elaboração de um livro-portfólio individual, contendo as produções de oito gêneros do discurso: capa, car-

ta pessoal, relato pessoal, relato de viagem, notícia, texto instrucional, texto dissertativo-argumentativo e poema autorretrato. Todos os comandos para a produção se abriam para diversas interpretações, valorizando a criatividade do aluno, seu senso crítico e de tomada de decisão. Tais gêneros foram escolhidos por possibilitarem o manejo de diferentes sequências textuais, bem como diversos elementos composicionais, a reconfiguração de seus planos pré-formatados (Cf. ADAM, 2011) e também tendo em mente a instrumentalização do aluno, por se tratarem de gêneros exigidos em concursos e exames de vestibular. Para efeito de amostragem, foi selecionada para análise uma notícia produzida por um desses alunos.

O gênero notícia foi escolhido para produção, tendo como finalidade o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre as nuances no campo do narrar. Enquanto gêneros como relato autobiográfico e de viagem, por exemplo, são altamente subjetivos e possuem alto grau de narrativização (Cf. ADAM, 2011), a notícia, apesar de possuir sequências narrativas como predominantes, se distancia dessa subjetividade, uma vez que preza pela objetividade do texto, com foco nos fatos e não na opinião ou expressão de sentimentos de quem a escreve, contudo, como será possível verificar a seguir, ainda possui um alto grau de narrativização.

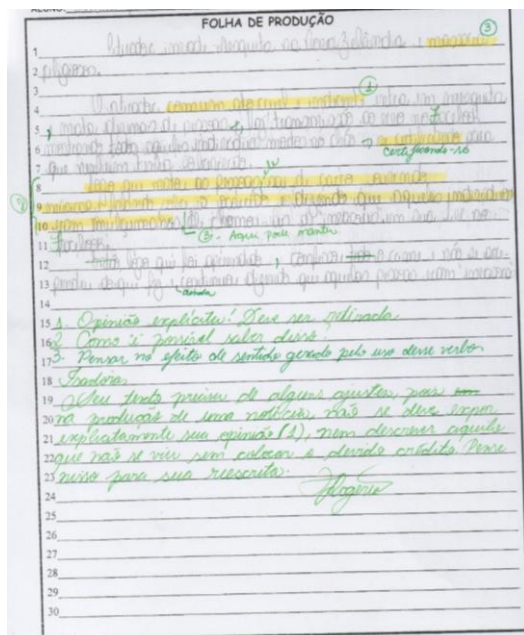
Realizadas elucidações e também trabalhadas as especificidades desse gênero no que se refere ao tema, composição e estilo, bem como a leitura e análise de um texto exemplo, os alunos foram solicitados a produzir uma notícia com o seguinte comando:

Produção: gênero notícia.

Comando para produção: Escreva uma notícia sobre um fato relevante para o nosso cotidiano e que retrate o nosso atual momento histórico e social.

Com o comando em mãos, uma aluna produziu o seguinte texto:

Figura 1: Primeira versão de uma notícia produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

Atirador invade mesquita na Nova Zelândia e massacra religiosos

O atirador com um ato cruel e indecente entra em mesquita e mata dezenas de pessoas e faz transmissão ao vivo no facebook mostrando todos aqueles indivíduos mortos no chão e se certificando para que nenhum tenha sobrevivido.

Logo que matou as pessoas sai do carro ouvindo música e falando sobre o ocorrido e dizendo que aqueles indivíduos eram muçulmanos. Ele chamou as de "invasores" em sua live no facebook.

Então, logo que foi apreendido confessou todo o crime e não se arrependeu do que fez e continuou dizendo que aquelas pessoas eram "invasoras".

Em sua produção, a aluna aborda o massacre em mesquitas na Nova Zelândia. Na época, um atirador invadiu dois templos muçulmanos, deixando 49 mortos e 48 feridos em Christchurch, na Nova Zelândia, e fez a transmissão ao vivo, pelo *Facebook*, de seu atentado, no dia

15 de março de 2019, de acordo com o portal de notícias G1. O atentado chocou pessoas ao redor do mundo, principalmente pela frieza do assassino ao transmitir o massacre pela rede social, fato esse que levou a aluna a incorporá-lo em seu livro-portfolio, por meio do gênero notícia.

Na primeira versão de sua notícia, ela relata que o atirador mata dezenas de pessoas, fazendo a transmissão ao vivo de seu ato pelo *Facebook*, dando detalhes de sua “live” – que ele sai do carro ouvindo música, proferindo ofensas aos muçulmanos e, quando apreendido, confessou o crime e continuou afirmando que eles eram invasores.

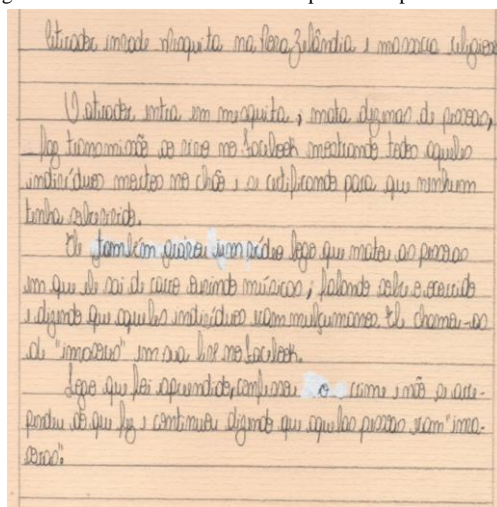
Por meio da correção textual-iterativa (Cf. RUIZ, 2013), são feitas inúmeras indicações e sinalizações no texto da aluna. Para o uso da palavra “massacre” (linha 1) no título da notícia, é feita uma provocação para que ela pense nos efeitos de sentido desse verbo, pois ele é altamente argumentativo. A opinião explícita é sinalizada no trecho “o atirador com um ato cruel e indecente” (linha 4) e solicitada que a retire, uma vez que a notícia não deve expor explicitamente julgamentos de valor.

Outro trecho também sinalizado é o “Logo que matou as pessoas, sai de carro ouvindo música e falando sobre o ocorrido e dizendo que os indivíduos eram muçulmanos”, (linhas 8 a 10) e a aluna foi provocada para que apresentasse a veracidade desses fatos (“Como é possível saber disso?” linha 16). No bilhete pós sinalizações, é solicitado para que ela não faça descrições daquilo que não se viu, sem colocar os devidos créditos (linhas 21 e 22). Na devolutiva desse texto, a aluna acrescentou o trecho “em sua *live* no *Facebook*”, que poderá ser visto na versão final.

Algumas inserções foram feitas diretamente no corpo do texto, como o acréscimo de vírgulas (linhas 5 e 12), e de palavras (“ele” – linha 8 – e “ainda – linha 13), correções ortográficas e gramaticais (letra maiúscula na palavra *Facebook* – linhas 5 e 11 – o uso da ênclise em “certificando-se” – linha 6), e supressões (conjunção “e” – linha 5 – e a interjeição “então” – linha 12).

Em seguida, tem-se a versão final desse texto:

Figura 2: Versão final de uma notícia produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Em sua versão final, a aluna atende algumas intervenções feitas pelo professor, porém, não todas. Ela retira a opinião explícita de seu texto (linha 4 da versão 1) e mantém agora o foco no fato, como se lê em “O atirador entra em mesquita, mata dezenas de pessoas” (linha 3). Outro trecho que sofre alteração nessa versão é o segundo parágrafo (linhas 7 a 10) “Ele também gravou um vídeo logo que matou as pessoas em que ele sai do carro ouvindo música, falando sobre o ocorrido e dizendo que aqueles indivíduos eram muçulmanos. Ele chamou-os de ‘invasores’ em sua live no Facebook”. Nesse trecho, a aluna explicita a fonte dos fatos, a própria transmissão pelo assassino, atendendo, dessa forma, ao questionamento feito pelo professor.

Para outras sinalizações feitas, a aluna decidiu por sua manutenção, como acontece com o uso do verbo “massacra” no título do texto (linha 1), talvez por estar de acordo com a magnitude do ato, também com relação ao uso da próclise em “se certificando” (linha 5) não acrescentando a palavra “ainda” (linha 12), talvez por distração ao reescrever seu texto.

As sequências narrativas estão presentes na composição do texto, uma vez que a aluna faz a narração de fatos reais (Cf. ADAM, 2011). Ela utiliza o presente do indicativo na construção do texto, aproximando o leitor do fato noticiado, e também utiliza marcadores locais (mesquita,

Nova Zelândia) para situar o ocorrido. Apesar de o texto ser mais objetivo, percebe-se sua narrativização (Cf. ADAM, 2011) por conta do encaideamento dos fatos (começo, desdobramentos e fim), ou, nas palavras de Adam (2011, p. 225) “antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e depois do processo (m5)”. Sendo assim, a narrativização, em consonância com os dizeres de Adam (2011), não ocorre somente em textos ficcionais, mas em todos aqueles que possuam sequências predominantemente narrativas e passam pelo processo elucidado pelo autor.

A voz do professor, ao fazer interferências de cunho textual e do dizer, propondo supressões, acréscimos e reestruturações, é percebida no texto da aluna e pode ser apreendida no comparativo das versões da notícia produzida. Dessa forma, há uma coautoria do professor e um texto escrito em solidariedade, visto que ele novamente não se coloca apenas como revisor do texto, fazendo sinalizações normativas e estruturais, mas segue as especificidades exigidas pelo gênero – como a supressão de opinião explícita, sugestão de modalizações e acréscimos, fatores intrínsecos à notícia para que ela tenha mais credibilidade – almejando, assim, alcançar o propósito comunicativo com maior eficiência.

6. Considerações finais

Produzir textos não é uma tarefa fácil. São vários os conhecimentos ativados no momento de sua construção, sejam eles linguísticos, textuais, interacionais e de mundo (Cf. KOCH; ELIAS, 2012). É necessário pensar em todas as adequações contextuais para que o dizer atinja seu objetivo comunicativo de maneira eficiente e que as margens de interpretação sejam delimitadas de maneira responsiva.

Essa atividade, em contexto escolar, ganha contornos ainda mais peculiares. Longe de apenas instrumentalizar os alunos com relação às características do gênero proposto, como tema, composição e estilo, bem como seus elementos contextuais, gramaticais, estilísticos, multimodais, semânticos e discursivos, ela deve ser uma prática significativa para os estudantes, em outras palavras, um texto que circule e faça uso da língua e da linguagem, mobilizadas em sua composição como verdadeira prática social.

A Crítica Genética possibilitou, nesse caso, observar as atitudes do aluno frente às interferências do professor, desde seu atendimento à sua rejeição. Também foi por meio delas que a construção de um texto

polifônico e dialógico pôde ser verificada, o que não seria possível quando se toma o texto apenas como produto e analisa-se somente sua última versão.

A polifonia, a coautoria (ou rede de autoria) e a construção do texto em solidariedade são ações, como mostra este estudo, que se configuram no texto do aluno, quando o professor se coloca não apenas como mero revisor e corretor, mas quando assume o papel de colaborador no projeto do dizer desse escrito, contribuindo para que os objetivos socio-comunicativos dessa produção sejam alcançados de maneira eficiente.

Por meio de uma metodologia de correção textual-interativa (Cf. RUIZ, 2013), o professor consegue dialogar com o estudante em seu texto, propor alterações, supressões e acréscimos, levá-lo a refletir sobre seu escrito e seu processo de produção, elogiar, intervir, corrigir, interferir, agir de maneira mais global com relação à produção e, principalmente, contribuir. É esse diálogo entre aluno e professor, que pode ser contactado ao se compararem as versões do texto (metodologia da Crítica Genética), possibilitando verificar que o texto final (ou a versão tida como final) é o resultado de um jogo de vozes e vontades de professor e aluno, em que aquele deixa de lado o papel de corretor, revisor e avaliador, e assume a coautoria do texto, escrito a quatro mãos, em uma atitude responsiva e colaborativa com o aluno.

Um dos objetivos desse trabalho era justamente este: conscientizar o professor de seu papel frente ao escrito do aluno. Levá-lo a assumir também a responsabilidade por essa produção e tirá-lo do papel de mero avaliador. Ainda há muito o que se percorrer nesse sentido, mas se este estudo puder contribuir para o desbravamento desse caminho, ele cumpre seu papel de pesquisa que visa contribuir/consolidar conhecimentos e práticas aplicáveis na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARBOSA, Juliana dos Santos. *A transmutação de formas e o jogo de linguagens no processo de criação do Carnaval 2007: a Viradouro vira o*

jogo. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. 164f.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CANEZIN, Claudete Carvalho. *O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha sob a ótica da Estilística Léxica*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) PPGEL – UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

DIAS, Luiz Antônio Xavier. *Animação Digital e Crítica Genética: o processo de criação em Shrek 2 (2004)*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DIKSON, Dennys. Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação. *Revista Manuscrita*, n. 32, p. 48-60, 2017. Disponível em <http://www.revistas.ufflch.usp.br/manuscritica/article/view/2716/2393>. Acesso 20 mar. 2020.

DUARTE, Thaís Priscilla Papa Jerônimo. *A gênese da criação publicitária: um estudo sobre a evolução da propaganda, sua linguagem e o processo criativo de uma agência*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. 131f.

_____. *Aspectos comunicativos da criação artística: o universo das imagens de Vik Muniz*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. 165f.

FANTINELLI, Mariana Rodrigues Ferreira. *Análises genética e estilística em letras de Pedro Valença e do grupo Vocal Livre*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. 120f.

FRANCISCO, Eva Cristina. *Tradução como recriação: o texto cinematográfico*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. 200f.

GOZZO, Vera Maria P. Crítica genética e educação – transposições de resultados de estudos da crítica genética para o ensino de redação. *Revista Manuscrita*, n. 9, p. 177-92, 2001. Disponível em: <http://www.revis.tas.ufflch.usp.br/manuscritica/article/view/929>. Acesso 20 ago. 2020.

GRANDO, Cristiane. A importância da crítica genética para as aulas de produção de texto. *Revista Manuscrita*, n. 9, p. 193-208, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/929>. Acesso 20 ago. 2020.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética. Trad. Isabel Rupaud. *Estudos avançados*, n. 11(5), p. 7-18, 1991. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8593/10144>. Acesso 25 jul. 2020.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAROCOLO, Denise Aparecida Calegari. *Gênese textual em análise: a produção de alunos no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014. 112f.

OLIVEIRA, Livia Sprizão de. *A gênese da reportagem: estilo e movimento criador no telejornal*. Dissertação de Mestrado do Programa de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. 107f.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, n. 41-42, Curitiba: UFPR, 1992-93.

ROSA, Wagner. *Nos rastros da linguagem da dança: Conversão de Formas no Espetáculo HG*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. 200f.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

_____. *Crítica Genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SILVA, José Francisco Quaresma Soares da. *Atos de transformação: elementos conectores entre narrativa e dramaturgia em Nelson Rodrigues*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. 184f.

WILLEMART, Philippe. A crítica genética hoje. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 1, Rio de Janeiro, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 out. 2020.

Outra fonte:

HOMEM armado invade duas mesquitas na Nova Zelândia e deixa 49 mortos. G1, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/15/homem-armado-invade-duas-mesquitas-na-nova-zelandia-e-deixa-49-mortos.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2019.

**DESCRIÇÃO DA ORTOGRAFIA PORTUGUESA OITOCENTISTA
EM GRAMÁTICOS BRASILEIROS: A PRESCRIÇÃO
DO PRINCÍPIO ETIMOLÓGICO**

Alexandre Xavier Lima (UERJ)

alexandrex1@gmail.com

Angélica de Oliveira Castilho Pereira (UERJ)

aocastilho@gmail.com

Karine da Silva Costa André (UERJ)

karine0127@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve a prescrição da norma gráfica portuguesa em gramáticos brasileiros da segunda metade do século XIX, com intuito de reconhecer, neste saber metalinguístico, quais eram os ideais de escrita. Para o período, considera-se o princípio etimológico presente em grafemas consonantais como um valor de prestígio. Olhar para os textos metalinguísticos seria a possibilidade de captar esse valor e apurar em qual medida estava presente nas práticas gráficas. Para isso, fez-se necessário reconhecer testemunhos que fossem representativos do período, da região e do grupo social, bem como comparar a transmissão em cada gramática, em pelo menos 3 edições, como forma de observar a consistência das prescrições em um momento em que ainda não havia uma ortografia uniforme para os redatores de Língua Portuguesa e predominava uma espécie de “ortografia usual”. Por fim, os resultados apontam para o consenso na prescrição de formas mais usuais e um detalhamento maior por parte dos gramáticos da corrente científica.

Palavras-chave:

Gramática. Ortografia. Princípio etimológico.

ABSTRACT

This article describes the prescription of the Portuguese graphic standard for Brazilian grammarians in the second half of the 19th century, with the aim of recognizing, in this metalinguistic knowledge, what the ideals of writing were. For the period, the etymological principle present in consonant graphemes is considered as a prestige value. Looking at metalinguistic texts would be the possibility of capturing this value and ascertaining to what extent it was present in graphic practices. For this, it was necessary to recognize testimonies that were representative of the period, region and social group, as well as compare the transmission in each grammar, in at least 3 editions, as a way to observe the consistency of the prescriptions at a time when there was still no uniform spelling for Portuguese language writers and a kind of “usual spelling” predominated. Finally, the results point to a consensus in the prescription of more usual forms and a greater detailing by the grammarians of the scientific current.

Keywords:

Grammar. Orthography. Etymological principle.

1. Introdução

Os textos da modalidade escrita são muitas vezes as únicas fontes para o estudo de normas em sincronias passadas. Através dessas fontes, analisam-se fenômenos sintáticos, morfológicos e até mesmo fenômenos fonético-fonológicos. Se esses fenômenos são importantes para a reconstrução da norma culta, vale considerar a relevância dos fenômenos gráficos, visto que ortografia²⁰ possuía o mesmo destaque que fonologia, etimologia e sintaxe nas gramáticas. Muitas vezes, a ortografia até precedeu a abordagem de outros assuntos gramaticais em função de sua relevância para a padronização da língua escrita, tão importante para a produção dos impressos (Cf. AUROUX, 1992).

Por esse caminho, descreve-se a norma gráfica prescrita em gramáticas escolares, adotando como recorte a inserção do princípio etimológico. Acredita-se que o princípio etimológico indexa nas suas realizações valores de erudição gráfica. Dessa forma, apura-se em que medida esse valor fez parte das prescrições das gramáticas.

A variedade gráfica brasileira é analisada em sua fase de elaboração, que corresponde aos últimos 30 anos do século XIX, quando os tratados ortográficos passaram a ser propostas de unificação e simplificação ortográficas (Cf. KEMMLER, 2001). Dessa forma, avalia-se a inserção do princípio etimológico na prescrição gráfica através dos grafemas consonantais etimológicos. Entende-se por grafemas etimológicos as unidades gráficas mínimas e polivalentes, formadas por um caractere (simples) ou mais caracteres (complexas) que agregam valor etimológico à palavra que formam. Os grafemas etimológicos <ll> de <allegar>, <ph> de <pharmacia>, ou ainda <ct> de <facto>, exemplificam o conceito, pois são unidades gráficas que agregam valor etimológico à palavra que fazem parte.

Assim é possível avaliar o quanto os gramáticos foram capazes de sistematizar o uso do princípio etimológico, num momento em que não havia um padrão ortográfico uniforme. Trata-se, pois, de uma questão da Historiografia Linguística à medida que procura entender como se estabeleceu a metalinguagem acerca da orientação gráfica. Reconhece-se nesse empreendimento que “todo saber é produto histórico que resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto” (AUROUX, 1992, p. 14).

²⁰ Grafia selecionada de acordo com um determinado princípio ortográfico que consta na obra de Maria Filomena Gonçalves.

Este trabalho inicia-se com a menção à contribuição da Historiografia Linguística que norteia a reflexão sobre as ideias ortográficas. Na sequência, são expostos os passos metodológicos para a construção de *corpus* representativo do século XIX, capaz de expressar as prescrições/descrições gráficas no período de elaboração da ortografia portuguesa. A seguir, faz-se análise dos testemunhos sobre as prescrições ortográficas dos oitocentos, destacando a coexistência de norma se o valor assumido pelo princípio etimológico. Por fim, analisa-se a norma gráfica predicada nas gramáticas para se reconhecer quais os principais índices de erudição gráfica tomados de forma consensual pelos gramáticos.

2. *Pressupostos teóricos*

Este trabalho apoia-se nos estudos oriundos da Historiografia Linguística, subárea das ciências da linguagem que procura narrar a história do conhecimento sobre linguagem e línguas (Cf. BATISTA, 2011). Essa subárea “não se ocupa da linguagem verbal em si mesma, mas dos registros discursivos e das representações ideológicas que dela se constroem” (SILVA, 2006, p. 64).

Silva ainda aponta os principais interesses:

[...] a Historiografia Linguística preocupa-se antes com o sistema lingüístico inserido em uma complexa conjuntura social, por meio da qual constrói-se um imaginário lingüístico permeável a épocas distintas e que surge a partir de condições contextuais igualmente variáveis: processos de recepção e de institucionalização, acessibilidade do público leitor, códigos de uso e práticas de leitura, condições de legibilidade etc. (SILVA, 2006, p. 64)

Bastos e Palma consideram que seu objeto de estudo é a seleção, a ordenação e a reconstrução do conhecimento lingüístico baseados na ciência, sob perspectiva histórica, social e cultural (Cf. BASTOS; PALMA, 2004, p. 18). A sua prática, segundo Batista (2013), requer descrição, análise e interpretação dos saberes sobre linguagem e línguas ao longo do tempo (Cf. BATISTA, 2013, p. 39).

Vale mencionar que, no Brasil, muitos pesquisadores têm buscado orientação teórica em três importantes nomes: Koerner (1989), que considera a Historiografia Linguística como um modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princípios teórico-metodológicos; Swiggers (1997), que procura entender como se desenvolveu o conhecimento lingüístico em um contexto; e Auroux (1992), que considera a observação dos conhecimentos lingüísticos em si mesmos como produtos

das atividades que os produziram, sob orientações epistemológicas das estruturas e da diversidade dessas atividades.

Este último apresenta como princípios da Historiografia Linguística: (a) a definição puramente fenomenológica do objeto; (b) a neutralidade epistemológica; (c) o historicismo moderado. Enfatiza que o objeto deve ser estudado considerando a consciência da época. É necessário abandonar os juízos sobre o que seria ciência, percebendo que todo saber é um produto histórico. Além disso, os fenômenos não são conhecimentos fechados, isolados. São resultados de diferentes confrontos de estratégias que se renovam no eixo temporal. O objeto é o “saber metalinguístico constituído e/ou em via de constituição, qualquer que seja sua proximidade (linguística popular) ou sua distância em relação à consciência epilinguística” (AUROUX, 1992, p. 16).

Ao abordar a ortografia oitocentista, este trabalho objetiva narrar a história de um conhecimento, considerando os registros que o estabeleceram e as representações ideológicas que o fundamentaram. Considera-se essencial o resgate às condições contextuais de produção, bem como de recepção e difusão desse saber. O olhar teórico-metodológico é mais do que necessário. Mais ainda: deve ser um olhar capaz de reconhecer os valores de uma dada sincronia, capaz de fazer emergir as práticas de escrita e de leitura de cada tempo.

3. Metodologia

O primeiro passo metodológico para a presente pesquisa foi estabelecer os critérios para seleção de *corpus*. Como a intenção era descrever a norma gráfica subjetiva da segunda metade do século XIX no Brasil, a partir do princípio etimológico, buscou-se levantar os materiais metalinguísticos que fossem expressão de prescrição/descrição de seu tempo. Entende-se por norma gráfica subjetiva como sendo um ideal linguístico descrito e/ou prescrito como modelo a ser seguido por escreventes que tiveram acesso à cultura escrita de sua época.

Dentre as possibilidades disponíveis para o século estudado, destacaram-se as ortografias (propostas de reforma), os dicionários (monolíngues) e as gramáticas escolares. Cada material, a seu modo, permite recuperar os saberes acerca do conhecimento metalinguístico. Optou-se como critério de escolha de material a difusão da obra, isto é, o impacto que um determinado material alcançou em seu tempo. Acredita-se que quanto maior a difusão de um material, maiores são as chances de repre-

sentar o pensamento de sua época. Por esse critério, reconhece-se a capacidade de sistematização das ortografias, bem como o testemunho dos valores que os usos representavam, no entanto, percebe-se que a circulação desses textos era bem restrita comparada a outros materiais. Já o dicionário, apesar de ser um material de consulta e, portanto, disponível para além do domínio escolar, não apresentava caráter sistematizador, apresentava simplesmente a maneira como as palavras deveriam ser grafadas. Quanto à gramática escolar, dispunha de caráter sistematizador e era vinculada às instituições de ensino, isto é, há referências de sua rede de difusão, por isso, a preferência por tal material.

Mesmo adotando as gramáticas como *corpus* os testemunhos dos dicionários e ortografias serão fundamentais para o reconhecimento de valores em seu tempo e serão oportunamente citados neste trabalho.

A simples escolha da gramática como material de estudo ainda não foi suficiente para se definir o *corpus*. Um breve levantamento de gramáticas oitocentistas apontou para a fecundidade da produção meta-lingüística em terras brasileiras. Por isso, considerou-se para a seleção de gramáticas o reconhecimento da gramática pela tradição historiográfica, como sendo um material que expressasse o saber lingüístico de seu tempo. A propósito, considerou-se também o período de publicação da gramática, segunda metade do século XIX, bem como a indicação de sua adoção em instituições de ensino no Brasil. Por fim, foi fundamental escolher gramáticas em que fosse possível controlar a sua tradição. Em outras palavras, as gramáticas selecionadas deveriam ter alcançado repercussão a ponto de merecerem pelo menos três edições. Na comparação entre edições de um mesmo gramático, seria possível observar como a norma gráfica foi transmitida, se a transmissão trouxe alterações e se as alterações impactaram no próprio texto desses materiais.

Uma outra questão concernente à escolha de gramáticas, leva em consideração o seguinte testemunho:

[...] cada gramática, e cada dicionário apresenta seu sistema próprio, poucas vezes justificado, ou mesmo explicado, afora as diverjências na escrita de inúmeros vocábulos, assistemáticos, ou em desacordo com os sistemas seguidos, isto quando mesmo os seus autores adoptaram ou inventaram algum. (VIANA, 1904, p. 1)

Aniceto Gonçalves Viana (1840–1914), filólogo português responsável pelas bases dos acordos ortográficos no século XX, aponta para a inexistência de uniformidade na prescrição gráfica no século XIX. Assim, cada gramática poderia apresentar seu próprio sistema. Isso impli-

cou, para a pesquisa, decidir se caberia descrever uma gramática, destacando a sua singularidade, ou descrever um grupo de gramáticas, apontando consensos e dissensos entre as obras. Como o trabalho descreve a inserção do princípio etimológico em materiais metalinguístico, julgou-se mais pertinente a segunda opção, que permite reconhecer, em mais de um testemunho, os valores de seu tempo e a pertença desses autores a uma tradição de escrita.

Por esse caminho, as gramáticas escolhidas foram: *Grammatica Portugueza* (1871), de Sotero dos Reis (1800–1871), *Grammatica da Lingua Portugueza* (1894), de Pacheco da Silva Jr. (1842–1899) e Andrade (1897), *Grammatica Portugueza* (1881), de Julio Ribeiro (1845–1890), *Grammatica Portugueza* (1888–1894), de João Ribeiro (1860–1934) e *Grammatica Portugueza* (1897), de Alfredo Gomes (1859–1924). São gramáticas brasileiras consideradas relevantes para os estudos das ideias linguísticas, consoante à historiografia gramatical (Cf. FÁVERO; MOLINA, 2006; CAVALIERE, 2001).

Foi fundamental realizar um controle de perfis sociais dos gramáticos estudados. A intenção foi identificar o período de atuação desses autores, os espaços e deslocamentos realizados ao longo da vida, como indicadores de difusão de seu material, as atividades que desenvolveram, como possibilidade de reconstruir as redes sociais que participaram, a formação e os referências teóricos, que influenciaram suas produções metalinguísticas.

Além do controle do gramático, registram-se alguns aspectos materiais sobre cada gramática a fim de relacionar traços do contexto de produção ao conteúdo gráfico reconhecido no material. Dessa forma, coube controlar as edições e a data de publicação, os editores de cada edição, o local de publicação e o seu público-alvo.

O segundo passo metodológico foi estabelecer os pontos de análise do conteúdo gráfico presente nas gramáticas. Para cada gramática, procurou-se identificar alguns aspectos gerais, como orientação da gramática (filosófica ou científica)²¹, conceitos fundamentais (gramática e

²¹ Consideramos a periodização proposta por Cavaliere (2002) baseada na representatividade da obra e fontes teóricas. Assim, temos os períodos: embrionário (1595 a 1802), racionalista (1802 a 1881), científico (1881 a 1941) e linguístico (1941 até nossos dias). As gramáticas estudadas nesta pesquisa localizam-se nos períodos racionalista (também conhecido como filosófico), com destaque para Sotero dos Reis (1877), que retrata “as primeiras manifestações do estudioso brasileiro sobre fatos da língua como expressão de uma nacionalidade emergente” (CAVALIERE, 2001, p. 58); e científico, na sua fase inaugu-

língua) e divisão da gramática (Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por exemplo). Além desses aspectos gerais, procurou-se descrever a organização do conteúdo gráfico-normativo, identificando a seção e o posicionamento da seção em relação aos demais conteúdos. Identificaram-se os assuntos abordados nessa seção, bem como o elenco de grafemas etimológicos apresentados por cada gramático. Por fim, verificou-se ainda se houve alguma alteração no conteúdo gráfico-normativo entre as reedições das gramáticas estudadas.

4. *Orthographia ou ortografia oitocentista*

Como afirmado anteriormente, são as gramáticas que formam o *corpus* dessa pesquisa. São delas as regras “ortográficas” e os grafemas consonantais etimológicos analisados. Contudo, os outros materiais auxiliaram na compreensão do valor atribuído ao princípio etimológico e até mesmo na compreensão sobre o que era “ortografia nos oitocentos”.

Na tentativa de se observar “interação das tradições e do contexto” (AUROUX, 1992, p. 14), essa seção inicia-se apontando o conceito de “ortografia” que a tradição trouxe até o século XX (e por que não século XXI?):

[...] conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc. (HOUAISS, 2001)

A definição presente no Dicionário Houaiss indica que ortografia se ocupa basicamente de transmitir um modelo de “grafia correta das palavras”, posicionamento ajustado à etimologia da palavra em que se tem o antepositivo de origem grega *orthós*, que significa “reto, direito, correto, normal, justo, levantado, teso, direto etc.” à frente do pospositivo de mesma origem *graphê*, “escrita” (Cf. HOUAISS, 2001). Isso pressupõe um modelo fixo, unificado, estabelecido e disponível aos escreventes de uma língua, realidade construída no século XX²² para os escreventes lusófonos. No entanto, não havia um modelo fixo para o século XIX. O

ral, com destaque para Julio Ribeiro (1881), que representa a atualização dos estudos brasileiros através do método histórico-comparativo desenvolvido na Europa.

²² A construção de um acordo ortográfico lusófono é discutida por Ivo Castro e outros autores em *A Demanda Ortográfica* (1987) e retomado por diversos autores em *Ortografia da Língua Portuguesa* (2009).

Dicionário de Moraes Silva (1813) ratifica essa afirmação, como é possível observar a seguir:

Não busques vocábulos com Ç em principio de Artigo, que todos reduzi à Lettra S. O que não achares com *ph* busca com *f*, e vice versa: ás vezes se escreve com *g* antes de *e*, *i*, o que outras vezes se achará com *j*: a tudo obriga a incoherencia da actual Orthografia. (MORAES SILVA, 1813, p. viii)

Esse trecho encontra-se na introdução do dicionário. Ali o autor relata a tentativa de sistematização das sibilantes e as dificuldades para representar as palavras. Moraes Silva vai apontar para a “incoherencia da actual Orthografia”. Esse trecho é muito simbólico, por apresentar duas palavras (‘incoherencia’ e ‘actual’) sob o princípio etimológico e uma palavra (‘Orthografia’) sob o princípio fonético. Nesse dicionário, é possível localizar o verbete “ORTHOGRAPHÍA” em que diz:

ORTHOGRAPHÍA, s. f. Arte, que ensina a representar bem com letras os sons, e as modificações deles, nas vozes, ou palavras, de que usamos. V. *Orthografia*. §. A Arte do desenho; o desenho feito. §. Perfil : t. de Fortif. (MORAES SILVA, 1813, p. 373)

Nessa definição, percebe-se a associação do conteúdo gráfico à palavra “Arte”, palavra muito recorrente nas definições de gramáticas e que está associada à ideia de “técnica”, ou conhecimento. Utilizar a ortografia significa se apropriar de um saber e aplicá-lo em sua prática. Tanto na definição de Houaiss quanto na definição de Moraes Silva é um saber que “ensina”, isto é, serve de referência aos escreventes.

Curiosamente, na mesma página, na mesma coluna, um pouco mais abaixo do verbete ORTHOGRAPHÍA, encontra-se o seguinte verbete:

ORTOGRAFÍA, s. f. João de Barros, na sua Grammatica, diz que assim devemos escrever esta palavra, não obstante pedir a Etymologia, que se escreva que orthographia; porque havemos de escrever como pronunciamos. Veja-se o Discurso da LinguaPortugueza de Severim, porque na ultima Edição da Grammatica de Barros, p. 184, linha 23, erradamente se imprimir Orthographia. (MORAES SILVA, 1813, p. 373)

Neste caso, não mais uma definição é apresentada, e sim um comentário sobre a forma de escrever a palavra do verbete. Para isso, encontra autoridade em João de Barros, um dos primeiros normatizadores da Língua Portuguesa, ao preferir escrever tal palavra de acordo com a pronúncia, muito embora se encontre em sua gramática a palavra escrita conforme o princípio etimológico, ou seja, mesmo assumindo um princípio, deixa transparecer uma tendência do período.

As propostas de reforma ortográfica apontam também para a coexistência de normas. Jozé Barbóza Leão, cirurgião de brigada do exército e erudito português que encaminhou uma proposta de reforma à Real Academia de Ciências portuguesa na década de 70 dos oitocentos, afirmava que, “segundo os especialistas, <<orthographia>> é a parte da gramática que ensina a escrever sem erros>>” (BARBÓZA LEÃO, 1878, p. 2-3). Definição que se aproxima da tradição que chega ao século XX e também é observável no século XVI, na gramática de João de Barros, quando este diz “ciencia de eſcreuer dereitamente” (BARROS, 1540, p. 40). Contudo, Barbóza Leão faz o seguinte relato:

Aceitamos a definição: mas o peor é que elles não nos dão regras certas, em virtude das quaes se possa afirmar que se escreve certo ou errado. (BARBÓZA LEÃO, 1878, p. 2-3)

Barbóza Leão reconhece a tradição relacionada ao conceito de ortografia, ao mesmo tempo, percebe a sua inaplicabilidade por não existir naquele momento regras que pudessem guiar as práticas gráficas. O mesmo problema aponta Gonçalves Viana:

Se há certa uniformidade nas palavras e formas gramaticais mais usuais e correntes, deixa de havê-la logo que tais formas ou palavras são mais raras, e neste caso as contradições e arbtrios dependem do critério de cada escritor, de cada redactor, de cada amanuense, ou de um director, raras vezes mais competente que o seu subordinado para resolver questões destas. (VIANA, 1904, p. 3)

Nesse testemunho, Gonçalves Viana não só ressalta as dificuldades de uniformidade nas palavras, como aponta para a prática dos escritores baseada no princípio usual. Segundo o filólogo, havia uma certa estabilidade na representação gráfica de palavras recorrentes e uma instabilidade na representação gráfica de palavras raras.

Uma leitura dos testemunhos deixados pelos gramáticos analisados neste trabalho reforça as afirmações feitas por João Moraes Silva, Jozé Barboza Leão e Gonçalves Viana. Julio Ribeiro vai afirmar em sua gramática que “não está ainda fixa a orthographia da lingua portugueza” (RIBEIRO, 1881, p. 22). Esse gramático vai ainda dizer que prevalece o elemento etimológico. Isso acena para coexistência de princípios e destaca a relevância do etimológico frente aos princípios disponíveis na época. Maria Filomena (2003) vai explicar a preferência pelo princípio etimológico:

[...] a etimologia é o princípio matricial no qual se reconhecem, pelo menos em parte, sistemas com origens ou patrimônios comuns. Por isso, esse princípio ortográfico parece evado de marcas semânticas, e até simbólicas, cuja função, à luz da filiação no latim, era valorizada pelos chamados <<etimologistas>>, tanto os que defendiam a vigência do vínculo com a matriz, alinhando na corrente etimológica que remontava ao século XVI, como os que militavam no comparativismo, já em pleno século XIX, vindo na conservação das grafias antigas uma importante fonte filológica. (GONÇALVES, 2003, p. 397)

Sabe-se que a representação com base em sua origem já era praticada nos textos contemporâneos a João de Barros. Nas últimas décadas do século XIX, o princípio etimológico parece ter se tornado ainda mais relevante. Nesse sentido, Pacheco da Silva Jr. e Andrade afirmam que os eruditos sistematicamente começaram a vaziar as “fórmulas portuguesas em moldes latinos” (SILVA JR.; ANDRADE, 1894, p. 124), em consonância à busca por elementos clássicos da cultura greco-romana.

João Ribeiro, ao procurar apresentar o conteúdo gráfico em sua gramática, vai dizer que “nenhum dos *systemas orthographicos* pôde obter a unidade *graphica* da *escripta*” (RIBEIRO, 1898, p. 51). Isso significa que também reconhece a coexistência de princípios/sistemas. E ainda mais: de que não há unidade gráfica.

Ricardo Cavaliere (2000), ao estudar as gramáticas oitocentistas, vai apontar nos grupos antagônicos que representam um determinado princípio a “inaplicabilidade de um sistema ortográfico em que não existem parâmetros bem definidos de uso das letras e sinais gráficos” (CAVALIERE, 2000, p. 213).

João Ribeiro acreditava que a “*orthographia*” alcançaria a simplificação “no sentido de fidelidade maior à prosodia” (RIBEIRO, 1898, p.52), mas “os próprios *phonetistas* não estão de acordo quanto à extensão da reforma” (RIBEIRO, 1898, p. 49). Nessa fala, apresenta o outro princípio concorrente do etimológico: a pronúncia.

Por essa inconsistência nos modelos de ortografia, muitos vão seguir a orientação de Sotero dos Reis: “melhor é seguir a *orthographia* dos *escriptores contemporaneos* de melhor nota” (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 277). Reconhece-se nessa afirmação a intenção de sistematizar os usos, tendo como referência redatores considerados modelares de sua época. Como cada autor é um modelo, ainda não era uma solução definitiva para o problema de representação.

Os gramáticos estudados reconhecem a existência de três princípios: fonético, etimológico e usual. O princípio fonético acompanharia a

pronúncia dos vocábulos, em muitos casos, estabelecendo a relação unívoca entre som e símbolo. O problema desse princípio é a existência de variação na pronúncia. Sotero dos Reis já tinha a consciência de que a língua varia “em cada provincia, e em cada seculo” (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 275), o que demandaria várias ortografias. Por esse caminho, a pesquisadora Maria Helena Mira Mateus procurou argumentar sobre a base fonológica que deveria orientar o estabelecimento de uma ortografia:

Um dos problemas que dificulta a aprendizagem de qualquer ortografia resulta de ser impossível que uma ortografia represente, de forma exaustiva, a variação contextual dos elementos fonológicos. (MATEUS, 2006, p. 10)

Mateus (2006, p. 11) percebe que alguns sons são pouco produtivos, o que torna desnecessário representar por duas letras diferentes.

Já o princípio etimológico procuraria representar os sons da fala de acordo com a palavra de origem. Rita Marquilhas, ao observar esse princípio em textos do século XVIII, já ponderava que “a etimologização será a expressão de uma regra ortográfica derivada de considerações pragmático-gráficas e estético-gráficas, e não de estruturas do sistema fonológico” (MARQUILHAS, 1991, p. 80).

Sua limitação está justamente na oposição entre forma e pronúncia dos termos derivados. As formas etimológicas se afastam de tal forma da pronúncia que dependem de um grau elevado de conhecimento para a representação.

Por fim, o princípio usual ou misto comungaria dos dois princípios anteriores, imprimindo nas palavras elementos etimológicos, quando não ocorresse a oposição com a pronúncia, tendo a vantagem de melhor acomodar as modificações que as palavras sofrem no tempo, de contemplar o léxico popular e erudito e de se aproximar dos usos modelares de seu tempo. Rolf Kemmler, ao analisar os sistemas ortográficos oitocentistas, reconhece a relevância da ortografia usual:

Até finais do século XIX, o sistema ortográfico predominante, tanto em Portugal como no Brasil, era a ortografia usual, uma norma reconciliadora entre as tendências etimologizante e fonética, incluindo ainda fortes traços pseudoetimológicos. (KEMMLER, 2009, p. 53)

Nessa análise de Kemmler, nota-se não só a presença de elementos etimológicos e da pronúncia, mas também pseudoetimológicos, ou seja, na tentativa de se filiar a uma tradição de escrita, era comum o redator criar formas latinizadas sem fundamento etimológico. A consistente apli-

cação do princípio etimológico dependia do grau de contato dos redatores com textos modelares de sua época.

Os gramáticos oitocentistas estudados concordam sobre a aplicação desse terceiro princípio, apesar de possuir as mesmas limitações dos princípios a que recorre.

Nesta seção, procurou-se recuperar os testemunhos do período estudado sobre o saber ortográfico. Esses testemunhos concordam sobre a coexistência de princípios e a dificuldade para se estabelecer unidade gráfica. Constituem um discurso menos inflamado do que as propostas de reforma. Para isso, recorrem a descrição dos usos de seu tempo.

5. Análise da norma gráfica subjetiva

As gramáticas estudadas, em sua maioria, procuram atualizar os estudos da língua inserindo na metodologia uma perspectiva científica, advinda do método histórico-comparativo. A bipartição do estudo das gramáticas (geral e particular) é consenso em todos os gramáticos. A diferença, portanto, entre a gramática científica e filosófica, em termos gráficos, anota-se no caráter especulativo desta última, o que relega à ortografia uma posição marginal (final da gramática) e autônoma (sem relação com as outras partes da gramática). Mesmo nas gramáticas científicas, o assunto embora integrado à fonologia ou à morfologia não é central na gramática. É tratado como propedêutico.

A comparação do conteúdo gráfico-normativo em edições diferentes da mesma gramática revela um ponto de contato entre os gramáticos: o que pode ser ensinado em termos gráficos. Observamos, pelo menos, dois polos: a descrição e o ensino. Os autores que não conseguem encontrar uma sistematização coerente para o ensino de ortografia ou abandonam a prescrição, ou simplesmente abordam o essencial para um iniciante. Nos autores em que a descrição tem relevância mais significativa que propriamente o ensino, há alterações de ordem editorial que demonstram a distância entre o que foi prescrito e o que está sendo praticado pelos editores. Podemos observar isso nas alterações do conteúdo gráfico-normativo em Julio Ribeiro, por exemplo, com um caso de flutuação de caractere. Na primeira edição da gramática, o vocábulo <subtilizar> é grafado com <z>. Na última edição com autor em vida, o vocábulo passa a ser grafado com <s> (<subtilisar>). Essa correção deixa o vocábulo de acordo com a etimologia da palavra (do latim, *subtilis*). Já na edição póstuma de 1909, os editores retornam à grafia com <z>.

A exposição do elenco consonantal etimológico reproduz a mesma tendência encontrada no cotejo entre as edições. Assim, autores que aplicam o método histórico-comparativo, tendo o objetivo maior de descrever a língua, adotam uma exposição alfabética ou articulatória. Os autores, cuja principal preocupação é o ensino coerente, adotam a exposição de casos especiais e indispensáveis aos iniciantes. A “Orthographia deve ser adquirida pela pratica de ler e escrever” (RIBEIRO, 1894, p. 11). Nesse processo, o professor exerce a função de conduzir o estudo, selecionando textos considerados modelares.

Em relação à prescrição dos grafemas etimológicos consonantais, todos os autores estudados utilizam a regra propriamente dita. É chamada de “regra propriamente dita” a prescrição que sistematiza o uso de determinado grafema em função de segmentos formadores. Em Julio Ribeiro, por exemplo, observa-se esse tipo de regra, quando o autor afirma que se dobra o caractere <t> toda vez que o vocábulo derivado de compostos latinos iniciar por <t> e for precedido do prefixo latino <ad>, alterado em português para <at>. Lima (2014, p. 187) distingue três tipos de regras gráficas: regra propriamente dita (conforme explicado acima), lista de palavras (quando a regra é unicamente a listagem de palavras com determinado grafema etimológico) e misto de regras (quando há regra propriamente dita e lista de palavras que vão além da sistematização da regra propriamente dita). No entanto, os gramáticos que só adotam esse tipo de regra apresentam um elenco limitado. Já os gramáticos com um elenco diversificado utilizam outros tipos de regras para apresentar todos os grafemas. Portanto, todos procuram sistematizar os usos gráficos, porém esbarram nas inconsistências de suas próprias regras.

O principal resultado dessa análise é a escala de consenso. Essa escala distingue grafemas etimológicos, desde os casos prescritos por todos os gramáticos até os casos que são apresentados por um gramático. A existência dessa escala é uma evidência de que os grafemas não possuem a mesma inserção na norma gráfica subjetiva:

Gramáticos	Lista	Regra	Misto
Consenso total	ll, ch [k], ph	ll, ch [k], ph	ll
4 Consensos	cc [s], mm, tt, cc [k], bb, ct, th, h, k,	cc [s], mm, tt, cc [k], bb, ct, th, h, k,	mm, tt, cc [k],
3 Consensos	cç, pt, ps, mn, gm, gn, rh,	cç, pp, nn, pt, ps, mn, gm, gn, rh,	pp
2 Consensos	cqu, bd, cd, dd, dh, gd, gh, sc, x [s], bt, phth, sch, gg,	dd, x [s], ff, gg,	

Dissenso total	bh, kh, kkh, sh, zz, rrh	pn, w, pç	
-----------------------	-----------------------------	-----------	--

Faixas de consenso entre os gramáticos, relacionadas aos tipos de regra.

grafemas descritos em todos os gramáticos sugerem que utilizar uma grafia com base etimológica é usar *geminadas*, *compostos* por <h>²³. Se estendermos aos casos quase unânimes, incluiremos também os *compostos mudos*. Contudo, o fato de alguns grafemas receberem atenção de todos os gramáticos não significa que a descrição é a mesma. A tabela acima demonstra que um mesmo grafema pode ser apresentado de formas diferentes (lista, regra propriamente dita ou misto de regras).

Há grafemas descritos por apenas um gramático. Podem ser interpretados como decisões particulares de cada gramático. Ao mesmo tempo, acenam para o refinamento da descrição. Se essa descrição procura reproduzir os usos gráficos da época, essas mesmas descrições apontam para aquilo que é esperado de redatores com alto grau de contato com a cultura escrita de seu tempo. Para pesquisadores interessados em reconhecer parâmetros de erudição gráfica, essa constatação parece ser substancial para se estabelecer uma distinção em termos de contínuo de letramento.

Levando em consideração a normatização gráfica observada nesses gramáticos, somos inclinados a pensar que os redatores de perfis variados (eruditos, semieruditos, medianos etc.) dos oitocentos tinham como modelo nas gramáticas o sistema gráfico misto, tendo como base a etimologização gráfica. As aproximações e as divergências gráficas entre os gramáticos nos sugerem que a diferença entre os redatores será a abrangência e refinamento do repertório etimológico e a consistência dos usos. Todos os tipos de grafemas etimológicos aparecem em quase todos os gramáticos. Portanto, não é o tipo de grafema que determina a aplicação por todos os tipos de redatores ou restrição a um grupo seletivo, mas o próprio grafema, tendo em vista sua frequência e recorrência.

²³ Geminadas (como <ll>, de <allegar>) e compostos por <h> (como th, de <methodo>), assim como compostos mudos (como <gm>, de <augmentar>), grafemas simples (como <h>, de <sahir>) e grafemas mistos (como <phth>, de <diphthongo>) são tipos de grafemas etimológicos que fizeram parte da prescrição e da prática gráficas oitocentistas. Adotamos essa tipologia a fim de identificar características comuns entre grafemas de constituição semelhante.

6. *Considerações finais*

O estudo das normas gráficas oitocentistas permite-nos entender não só como se estabeleceu o código gráfico uniforme da língua portuguesa, como também compreender o papel das gramáticas como sistematizadoras desses usos.

O assunto ortografia nas gramáticas brasileiras ocupava posição marginal. Havia a consciência da existência de pelo menos 3 sistemas ortográficos e todos eles expostos a limitações. Observou-se que as regras propriamente ditas não foram suficientes para sistematizar a prática gráfica. Muitos casos foram reunidos em listas de palavras, ou sequer foram mencionados pelas gramáticas. Através da escala de consenso, nota-se que há faixas diferenciadas de prescrição. De acordo com o consenso total entre gramáticos, a base do sistema etimológico é utilizar geminadas e compostos por <h>. O modelo misto (ou usual) era o sistema oferecido pela gramática brasileira que melhor expressava vínculo com a tradição gráfica e com a atualização com a língua vernácula. A falta de abrangência das regras gráficas delegou o conteúdo gráfico aos cuidados dos professores.

Por esses indícios, sugere-se que cabia ao professor apresentar os modelos de escrita, geralmente tomados de escritores contemporâneos consagrados. Esses modelos objetivos expressam uma prática corrente, não limitada ao espaço escolar e que colaborava para a inserção em tradições de escrita. O leitor precisava conhecer os textos modelares e levar para sua prática essa experiência grafo-visual. Os gramáticos faziam parte desse grupo de leitores que, na tentativa de sistematizar os usos, testemunharam a diversidade gráfica. O diferencial dos gramáticos desse estudo foi não ter militado em prol do princípio fonético ou do etimológico, mas sim reconhecer a dinamicidade daquilo que efetivamente foi praticado em seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

BARBÓZA LEÃO, Jozé. *Colêção de estudos e documentos a favor da refôrma da ortografia em sentido sónico*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

BARROS, João de. *Gramática da Língua Portuguesa, seguida de Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Lisboa: Luís Rodrigues, 1540.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Todas as Letras – Revista de Línguas e Literatura*, v. 13, n. 1, p. 112-27, Mackenzie, 2011.

_____. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel (Org.). *A demanda da ortografia portuguesa: comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa: João Sá da Costa, 1987.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Revista Alfa*, n. 45, p. 49-69, São Paulo, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia. *As concepções linguísticas no Século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOMES, Alfredo. *Grammatica Portugueza*. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria de J. G. de Azevedo, editor. 1897.

GONÇALVES, Maria Filomena. *As idéias ortográficas em Portugal: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734–1911)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KEMMLER, Rolf. Para uma história da ortografia portuguesa: o texto metaortográfico e a sua periodização do século XVI até à reforma ortográfica de 1911. *Lusorama: Revista de Estudos sobre os Países de Língua Portuguesa*. n. 47-8, p. 130-319, Portugal: Instituto Camões, out. 2001.

_____. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso e representações*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 53-94

KOERNER, David Ernst Frideryk Konrad. *Practicing linguistic historiography: select essays*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1989.

LIMA, Alexandre Xavier. *Descrição da ortografia portuguesa: a inserção do princípio etimológico na prescrição e na prática gráficas oitocentistas*. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARQUILHAS, Rita. *Norma Gráfica Setecentista: Do Autógrafo ao Impresso*. Lisboa: INIC, 1991.

MORAES SILVA, Antonio de. *Diccionario da linguaportugueza*. 2. ed. Lisboa: Typ. Lacérdina, 1813.

MATEUS, Maria Helena Mira. *Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa*. Lisboa: FLUL, 2006.

SILVA, Maurício. Gramática e historiografia linguística: reflexões acerca de alguns princípios metodológicos. *Revista do GEL*, [S. l.], v. 3, 2006, p. 59-66. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/325>. Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA JUNIOR, Manoel Pacheco; ANDRADE, Lameira de. *Grammatica da Lingua Portugueza*. Rio Janeiro; São Paulo: Livraria Classica de Alves & C. 1894.

SWIGGERS, Pierre. *Histoire de la Pensée Linguistique. Analyse du Langage et Réflexion Linguistique dans la Culture Occidentale, de l'Antiquité au XIX^e Siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SOTERO DOS REIS, Francisco. *Grammatica portugueza*. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Classica Alves & comp, 1888.

_____. *Grammatica Portugueza: curso primario*. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves e C, 1894.

_____. *Grammatica Portugueza*. 14. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves e C., 1898.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Teixeira & irmãos editores, 1881.

VIANA, Aniceto R. Gonçalvez. *Ortografia Nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viuva Tavares Cardoso, 1904.

**DISCURSO, MÍDIA E PODER NA REDE:
DIÁLOGO À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Alan Eugênio Dantas Freire (UFRN)

alandfreire@gmail.com

Danielle Brito da Cunha (SEEC/SME)

professoradanibrito@gmail.com

Guianezza Saraiva Meira (UERN)

guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

A rapidez das informações e os constantes câmbios ideológicos, fruto das multimodalidades das redes, mostram a influência da cibercultura nas mídias televisivas e digitais, movendo-se sob e sobre as tensões identitárias, através de constantes arenas de diferentes vozes discursivas. Nesse sentido, esta comunicação tem como proposta contribuir na reflexão sobre as dinâmicas políticas da contemporaneidade, a partir das contribuições da teoria discursiva do Círculo de Bakhtin. Para tanto, visa-se promover a análise dos discursos, através do debate de questões políticas diversas, viabilizadas por páginas dispostas nas redes sociais digitais, plataformas de *streaming* ou mídias televisivas.

Palavras-chave:

Discursos políticos. Relações de poder. Mídias televisivas e digitais.

ABSTRACT

The speed of information and the constant ideological changes, resulting from the multimodalities of the networks, show the influence of cyberculture in television and digital media, moving under and over identity tensions, through constant arenas of different discursive voices. In this sense, this communication proposes to contribute to the reflection on the political dynamics of contemporaneity, based on the contributions of the discursive theory of the Bakhtin Circle. Therefore, the aim is to promote the analysis of discourses, through the debate of various political issues, made possible by pages displayed on digital social networks, streaming platforms or television media.

Keywords:

Political speeches. Power relations. Television and digital media.

1. Considerações iniciais

Podemos dizer que, nos moldes do que Bauman (2000) nomeia como modernidade líquida, as fronteiras entre o público e o privado, o presencial e o virtual têm se esmaçado cada vez mais, deixando à linguagem um papel crucial na (des)construção das identidades. As informações surgem, se cruzam e se dissolvem para dar lugar a novas, em

uma rapidez imensurável, impulsionadas por constantes câmbios ideológicos, fruto das multimodalidades das redes. O pertencimento e o não-pertencimento se intercalam, se confundem e se mesclam dentro da quantidade de novos grupos sociais que despontam nesse múltiplo universo.

Mediante esse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre as dinâmicas políticas e sociais da contemporaneidade, através do debate de questões políticas diversas, viabilizadas por páginas dispostas nas redes sociais digitais, com foco no *Instagram*, de reportagens também veiculadas em mídias televisivas. Nos discursos escolhidos para compor o *corpus* deste artigo, interessa-nos verificar as mudanças socioculturais e tensões identitárias à guisa das contribuições do estudo das Ciências Humanas e da Linguagem, orientados por autores como: Bauman (2000), Moita Lopes (2013), Hall (2006), Moita Lopes (2013) Cunha (2020) e Bakhtin (2010), entretanto, focará, principalmente, nas noções de liquefação das identidades, sob a ótica da teoria discursiva do Círculo de Bakhtin.

Os resultados nos levam para o que podemos considerar como uma influência da cibercultura nas mídias televisivas e digitais, movendo-se sob e sobre as tensões identitárias, através de constantes arenas de diferentes vozes discursivas, conforme evidenciaremos nas análises deste texto. Ademais, o fluxo de intercâmbio de informações acelera os processos de solidificação e liquidificação dessas identidades.

2. Análise sob a ótica do Círculo de Bakhtin: Algumas Noções Basilares

Para entender o Círculo de Bakhtin, é preciso rememorar o que, entre 1919 a 1929, se formava como um grupo multidisciplinar de intelectuais que se reuniam. Estudiosos, filósofos, artistas que pensavam a linguagem sob uma nova perspectiva, unindo essas áreas, preambulando e dialogando entre elas. Dentre os nomes que compunham esse grupo, ou esse Círculo, estão: o filósofo Matvei I Kagan, o biólogo Ivan I Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudante de literatura Lev V. Pumpianiski. Entretanto, os três principais expoentes eram, sem dúvidas, o Professor Valentin N. Voloshinov, o filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin e o também professor Pavel N. Medvedev.

Assim, analisar pelo viés dos postulados do Círculo Bakhtiniano é pensar em uma proposta teórico-analítica gerada, envolvida e direcionada ao diálogo. Nessa direção, não engessada em uma teoria limitadora, monofônica, pois, na filosofia do Círculo não cabe em uma única voz; pelo

contrário, ela deve ser entendida como uma teoria/análise que nunca se fecha, não vem pronta e está longe de estar acabada.

Todavia, é válido lembrar que seu diálogo com diversas teorias, não implica em apagar os rastros dessas teorias, pois o diálogo pressupõe o respeito às peculiaridades de todas elas. Dessa forma, é preciso ficar atento a alguns conceitos empregados em uma análise dialógica, entre elas, respectivamente Signo e Enunciado.

Partindo dessa premissa, Bakhtin/Voloshinov afirmam que “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 59), ou seja, o signo é um elemento ideológico, fruto de constante interação, que embora neutro e sua origem como código, é orgânico e, assim, axiológico e semiótico, como propõe o próprio Bakhtin, o indicador mais sensível em toda e qualquer mudança social.

Na visão de Cunha (2020),

[...] é, pois, a palavra transformada em enunciado concreto, vinda de sujeitos reais e únicos, que possibilita o surgimento das relações dialógicas, onde as vozes sócias, enquanto posicionamento valorado desses sujeitos, serão ouvidas. (CUNHA, 2020, p. 55)

Dessa forma, chegamos ao segundo conceito, o enunciado, o que Bakhtin aponta como “unidade da comunicação discursiva”. Para o filósofo da linguagem,

[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. [...] [e o] que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 289) (grifo nosso)

Ora, se o signo é ideológico, o enunciado é a cadeia que alimenta, move e relaciona essa ideologia. Como nosso *corpus* mostrará, palavras como “democracia” ganham novas perspectivas e cores a depender de quem a utiliza e para que finalidade a utiliza, dentro de um determinado enunciado. Isto é, “a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social” (BAKHTIN, 1990, p. 71).

Se conceitos como Signo e Enunciado são primordiais em uma análise do Círculo, é preciso também atentar para duas premissas que estão implícitas nessas análises: a Não neutralidade e o Dialogismo. Isto é,

o discurso, o dito sobre determinado objeto, é sempre “perturbado” e “tenso”, tecido dialogicamente pelos julgamentos, contribuições e interações complexas, “fundindo-se ou isolando-se” de outros discursos. Nessa direção, pensar em uma possível neutralidade, mesmo em gêneros discursivos como “notícias” ou “reportagens” seria no mínimo ingênuo.

Quando o enunciado é produzido ou lido pelo sujeito, os signos já não podem ser tidos como neutros, eles despontam como ferramenta da identidade frente à reflexão e à refração da realidade, como um movimento de diálogo de “eu-para-mim” e de “eu-para-outro”.

Acerca disso, Cunha (2020) explica que

[...] o diálogo é a desconstrução efetiva do monólogo, pois a própria consciência é responsiva, ela existe em diálogo com o outro. A linguagem é, dessa forma, o fio condutor na interação entre essas consciências. Seriam o diálogo e o enunciado, por esse caminho, dois termos complementares, visto que essa consciência aqui apresentada seria o próprio sujeito que se manifestaria no enunciado produzido, ora permitindo/provocando, ora recebendo respostas ao enunciado do outro. (CUNHA, 2020, p. 54)

A autora mostra como o diálogo é uma faceta importante e caminha em conjunto com o enunciado, não como mera resposta em níveis gramaticais, de réplicas às perguntas dirigidas ao sujeito, mas como uma camada muito mais profunda e dinâmica que, embora situada no tempo e espaço, não está nunca totalmente acabada, como veremos a seguir, nas análises.

É justamente pensando no enunciado situado, histórico e espacialmente, que o notamos como um campo que promove uma arena de vozes em que se dão os embates sociais. E, é nesse embate de vozes, que verificamos a luta e as relações de poder e a formação das Identidades.

Sendo, pois, a crise acunhada por Hall (2005), referente à descentralização do indivíduo e, portanto, a sua fragmentação, fruto dessa tensão e embate social. Assim como Bauman (2000), Hall (2005) também faz referência às estruturas em que nossa sociedade se instaura, a tensão é, dessa forma, também um processo de mudança que desestabiliza e desloca essas mesmas estruturas que são centrais nas sociedades.

Para Woodward,

[...] as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. (WOODWARD, 2000, p. 25)

Isto é, as identidades modificam o mundo e são modificadas por ele em diferentes níveis e formas. Pensar em identidade é também pensar em práticas sociais. Nessa direção, entendemos que ambas cooperam e se unem, ora para se desfazer, ora para se reconstruir. No jogo de pertencimento, no qual os sujeitos se unem, ou se distanciam de outros, para assim poderem chegar à formação identitária, pensar o entorno e as forças externas que cooperam para essa formação, ou mesmo fragmentação é de suma importância.

Nessa direção, como veremos, neste artigo, o *corpus* é composto de textos extraídos de canais de notícias, entre eles, o canal “sensacionalista”, que expõe de maneira sátira uma releitura de notícias, principalmente políticas, no Brasil. Por utilizar a estrutura do gênero discursivo notícia, para os desavisados, poderia passar facilmente por mais um jornal corrente e que se exime da subjetividade. Entretanto, esse canal, em particular, tem por objetivo não a informação, mas a exposição de conteúdo humorístico, o que nos leva a outros dois conceitos caros ao Círculo de Bakhtin: noção de gênero discursivo (o gênero híbrido nesse caso) e a carnavalização.

Outro importante ponto quanto à utilização do riso para Bakhtin, é que ele atende a um impacto linguístico marcado cultural e historicamente, ou seja, mesmo sendo o riso um artifício universal, que estaria presente em toda e qualquer cultura, ele seria provocado pelo risível socialmente demarcado, uma vez que, para entender a mensagem passada pelo discurso, como o exemplo do jornal aqui analisado, em que o sujeito precisaria estar consciente da realidade político-social em que o Brasil se encontra, para, finalmente, provocar o riso.

Ainda nessa direção, vemos que, no Círculo de Bakhtin, a noção de gênero discursivo está atrelada a sua condição em serviço da sociedade, ou seja, eles são reconhecidos e estudados a partir do lugar de circulação, das esferas de atividade humanas. Em uma conjuntura política e social caótica em que o Brasil se encontra, a produção de piadas, por vezes se confunde com a própria realidade, ganhando a “roupagem” de notícias, formando um novo gênero, que nos conceitos do Círculo seria híbrido.

Nessa direção, a partir da ideia de que os gêneros são determinados a partir dos critérios das esferas de atividades humanas que vão elencar as características relativamente estáveis dos gêneros, podemos apontar não somente a notícia piada, presente nesse artigo, como também a escolha das imagens que acompanham essas notícias, uma vez que edita-

das, ganham também uma nova leitura, que nem é a imagem notícia, comum ao meio da imprensa, nem é necessariamente o “meme” gênero relativamente novo.

Sendo assim, em uma sociedade cujas fronteiras entre o real e o virtual, o ridículo real e aquele produzido para provocar humor estão cada vez mais diluídos, e gêneros híbridos como os produzidos pelo “Sensacionalista” tem se multiplicado.

Para Maia (2006), as mídias ocupam um lugar importante nesse processo, pois, esses espaços por vezes servem como “palco”, “arena”, “fórum” de disputas políticas e de negociação de sentidos e a negociação desses sentidos, essa negociação é feita por meio da linguagem, como já mencionava Bakhtin/Voloshinov (2002) ao tratar da ideologia e as relações interindividuais. O processo de (des)(re)construção identitária está intimamente sujeito a essas “arenas”.

Com efeito, o mundo virtual é um ótimo espaço para o que Bakhtin e seu Círculo chamam de “carnavalização”, visto que, por ser relativamente aberto a todos e, até certo ponto, livre das coerções sociais, os indivíduos se sentem livres para expor o que convencionalmente estariam constrangidos ou inibidos de falar, principalmente aqueles que se escondem em perfis “fakes”.

Dessa forma, nesses enunciados de caráter híbrido, veiculados nas redes sociais, podemos encontrar o riso em suas diferentes formas de manifestação: paródia, humor, ironia etc. No caso das notícias do “Sensacionalista”, o riso tem um caráter ambivalente que se zomba para renovar, enquanto também procura a ridicularização (para Bakhtin o riso ritual procura ridicularizar as autoridades, como por exemplo, as atitudes dos soldados romanos frente ao imperador durante o Triunfo), mas além das notícias piadas, também encontramos o riso, nos comentários feitos pelos internautas nas referidas postagens, o que podem ser tanto “atitudes responsivas”, uma reação ao discurso que pode ser verbal ou não, ou, ainda, uma “compreensão ativa responsiva”, em que o efeito do discurso vem de maneira mais lenta.

3. *Análise sob a ótica de Bakhtin: Discurso, mídia e poder na rede, uma trajetória de pertencimento identitário*

Como veremos abaixo, o discurso projetado pelas mídias, principalmente, aqueles lançados na rede, por terem a possibilidade de resposta

instantânea de seus seguidores, também são uma cadeia de relações de poder, ou “arenas sociais” em que as identidades colidem. Dessa forma, estudar esses discursos nos permite verificar a (des)(re)construção das identidades, sua trajetória de pertencimento e a “atitude responsiva”, ou “compreensão ativa responsiva” aos discursos de outrem.

Nessa primeira postagem abaixo, verificamos o processo de carnavaização apresentado por Bakhtin, em que se estabelece a inversão, ou a dessacralização do poder daquilo que seria sério ou oficial.

Postagem 1.



Fonte: @jornalsensacionalista no *Instagram*.

Não se trata de deslegitimar os poderes, ou simplesmente “brincar com coisa séria”, mas um caminho para uma “libertação transitória”, a ridicularização da situação traz a libertação das amarras do medo.

Com efeito, a situação de ter tanques nas ruas de um país que sofreu durante anos sob a ditadura militar, ao mesmo tempo em que o atual presidente (ex militar) discursa sobre a possibilidade de não haver eleições e ameaças a representantes do judiciário, ao mesmo tempo em que o Congresso se omite sobre tal situação, poderia gerar apenas uma notícia como a que vemos nas postagens 2 e 3, mais adiante. No entanto, é preciso pontuar o diálogo entre as três postagens, uma vez que a “notícia piada” é gerada a partir das notícias reais, ou seja, a primeira é uma resposta as duas outras, em uma profunda relação dialógica.

Entretanto, é preciso pontuar que a notícia piada, como um gênero híbrido, não tem a obrigação de narrar objetivamente os fatos, ela nasce

da necessidade de libertação, de exposição do ridículo, é a vivência da “cosmovisão carnavalesca” de transpor a linguagem do lugar familiar, dos encontros dos amigos, da praça pública, para o que seria oficial, é a quebra das relações hierárquicas, para dar conta da “crise identitária”. O diálogo entre as três postagens não implica necessariamente uma concórdia.

Postagem 2.



Fonte: @cnnbrasil no *Instagram*.

Postagem 3.



Fonte: @cnnbrasil no *Instagram*.

Nas postagens 2 e 3, por serem o gênero secundário “notícia” cujas estruturas formais e fixas já estão consolidadas socialmente, a linguagem ganha caráter oficial e há a tentativa de objetividade ao narrar os fatos. As notícias veiculadas primeiramente na mídia televisiva e, posteriormente, reproduzidas na rede social do jornal (CNN Brasil) mostra a ameaça, em forma de pedido de *impeachment*, feita pelo presidente Jair Bolsonaro ao poder judiciário, na figura do Ministro Alexandre de Moraes (postagem 2), assim como o apoio de Alguns governadores solidários ao Ministro Alexandre de Moraes (postagem 3).

Ainda que tenha um caráter mais sério e objetivo, fruto do gênero, ainda podemos notar, através das escolhas lexicais o posicionamento do jornal, através de seus títulos. Na postagem 3, por exemplo, o título que se encontra em fonte maior, com destaque, centralizado e posicionado

em frente a imagem da estátua representando a justiça diz “Governadores divulgam nota em apoio ao Supremo Tribunal Federal”, o que poderia criar uma falsa impressão de que todos os governadores do país estariam apoiando todos os ministros do Supremo Tribunal Federal.

Entretanto, ao ler a notícia com cuidado, verificamos que dos vinte e sete estados, apenas trezes governadores participaram da construção da nota. Outro fator interessante é não foram todos os Ministros que sofreram ataques diretos do presidente, mas ao colocar a instituição como título, temos uma ameaça ainda mais substancial e perigosa à democracia.

Postagem 4.



Fonte: @quebrandotabu no *Instagram*.

Postagem 5.



Fonte: @jornalsensacionalista no *Instagram*.

Assim como podemos verificar o diálogo entre as postagens 1, 2 e 3, é também possível notar o diálogo entre as postagens 4 e 5. No entanto, o diálogo não está apenas entre as duas notícias. Se na postagem 5 vemos nitidamente a presença da notícia sobre os canais suspensos de monetização descritos na postagem 4, também podemos notar outras notícias que dialogam entre si, como é o caso do pedido feito pelo presidente de que as eleições de 2022 fossem através do voto impresso.

Além da notícia piada (postagem 5) trazer em um único enunciado diferentes acontecimentos noticiados pela mídia, ela também faz uso da imagem como uma legitimadora de seu discurso, assim como a notícia veiculada na rede do jornal Estadão (postagem 4). Contudo, diferente da notícia apresentada na postagem 4, a notícia piada, não se obriga a trazer uma imagem que esteja cronologicamente ligada ao acontecimento que pretende expor.

A imagem reproduzida pelo jornal Sensacionalista, na postagem 5, também reflete o riso carnavalesco apresentado por Bakhtin, quando a composição mostra o sujeito alvo da notícia (Allan dos Santos), vestido com a camisa oficial da CBF (Confederação Brasileira de futebol- Federação desportiva), símbolo utilizados pelos apoiadores do presidente Bolsonaro, segurando uma folha de papel impressa, diante de um microfone. A sátira é uma resposta evidente ao pedido do presidente e seus apoiadores, mostrando, claramente o posicionamento dos que compõem o jornal “Sensacionalista”, isto é, o pertencimento ao grupo contrário ao do presidente, pois ridiculariza, através da inviabilidade de se fazer vídeos impressos, a possibilidade de uma eleição por meio de votos impressos.

Postagem 6.



Fonte: @cnnbrasil no Instagram.

Comentários abaixo reproduzidos:

C1:

A roubalheira tá garantida

C2:

Curta aqui se você não apoia o governo Bolsonaro 👍

Por fim, chegamos à última postagem (postagem 6) em que destacamos dois comentários feitos a partir da leitura da notícia apresentada pelo jornal.

É possível verificar tanto “atitudes responsivas” não verbais, através da quantidade de curtidas e de não-curtidas que a postagem recebeu, como também de “compreensão ativa responsiva”, nos comentários. Em ambos os casos, podemos perceber o jogo de pertencimento e de formação dessas identidades.

No primeiro comentário destacado (C1), o sujeito está, em seu enunciado, se posicionando contra a medida aprovada em Senado, para esse sujeito, essa medida está vinculada ao roubo. Assim, o outro, aquele que se posiciona favorável à medida, ou quem a conduziu, ou mesmo quem a aprovou é, portanto, associado imediatamente ao grupo dos ladrões, grupo com o qual, o sujeito não se identifica e precisa se diferenciar deste através da linguagem, dando conta da sua crise identitária.

Já em C2, o sujeito não apenas se identifica com o grupo que apoia a medida, a conduz ou a aprova, como também vê a necessidade se posicionar como quem “não apoia o governo Bolsonaro”. Seu pertencimento ao grupo que não apoia o governo lhe coloca imediatamente contra o grupo daqueles que apoiam o governo. Não obstante, ele ainda tenta produzir um engajamento de outros sujeitos a essa ideia, através da particularidade que acompanha esse tipo de mídia, ou rede social, que é o botão de “curtir”.

Nessa direção, embora a palavra em si possa ser neutra, a partir do momento que ela é utilizada pelo falante, passa a ter uma carga ideológica, não existindo, portanto, uma possibilidade de neutralidade, ou “inocência” para o sujeito. Cada escolha lexical, cada imagem, cada tanto de “atitudes responsivas” ou “compreensão ativa responsiva” gerada ou geradora da crise identitária, se desdobra na arena de vozes para dar conta ou impulsionar a fragmentação identitária do sujeito, e essa arena social acontece pela, na e com a linguagem, no enunciado, o “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003. p. 289).

4. Algumas considerações finais

Ao verificarmos a conjuntura político-social atual do Brasil, é perceptível que conceitos como “democracia”, “reportagem”, ou mesmo o que seria o “humor” tem passado por revoluções sociais. Diante

das mudanças socioculturais, aqui descritas, é possível inferir que o humor nas postagens de plataformas como o “Sensacionalistas”, bem como as notícias apresentadas em canais de prestígio como “O Estadão” ou a “CNN Brasil”, nos levam a crer que conceitos antes instituídos e vistos como sólidos, também passam por uma liquefação.

Os resultados indicam, assim, que, na modernidade líquida, a carnavalização ainda é um ritual, como aponta Bakhtin, para aliviar as tensões identitárias, principalmente, levando em consideração a tensão produzida pela polarização política em que o país está mergulhado.

Por fim, é importante lembrar a inacabada tarefa de todo e qualquer pesquisador, em vista da não estanque fonte. Assim, intencionamos desenvolver trabalhos futuros que contemplem as mudanças políticas e sociais e seus impactos nas identidades e relações de pertencimento proporcionados pelos discursos veiculados nas redes sociais e em mídias televisivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. Contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981. p. 181-215 (Original russo, 1926)

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do Romanço*. Trad. de Aurora Fornoni e equipe. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio: Forense Universitária, 2003a.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. Dialogismo. In: RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin*. Trad. de Marcos Marcionilo]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. p. 101-20

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, Danielle Brito da. *Penso e (re)posto, logo existo*: Uma Análise Dialógica das Identidades através do Signo #Enemfeminista. Tese (Doutorado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2020. 203f.

_____. *Análise crítica da (des)(re)construção identitária em produções de narrativas de mulheres vítimas de violência de gênero*. Dissertação (Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. 151f.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro]. Rio de Janeiro: DP e A, 2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAIA, R. Mídia e Vida Pública: Modos de abordagem. In.: MAIA, R.; CASTRO, M. P. C. S. (Org). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 11-46

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Identidades Fragmentadas. In: _____. da. *A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*: A perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA REPÚBLICA TCHECA
(A LÍNGUA PORTUGUESA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO
E DE CONHECIMENTO)**

Iva Svobodová (Universidade de Masaryk)
9255@mail.muni.cz

RESUMO

O presente artigo tem por objetivomapear a situação relacionada com o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira na República Tcheca. O alvo da pesquisa é verificar tanto os motivos que contribuem para a promoção da língua portuguesa no país como também realçar a importância dos laços históricos e culturais luso-tchecos. Para os efeitos da pesquisa foi distribuído, entre os alunos do programa de Licenciatura e de Mestrado de Filologia Portuguesa, nas Universidades de Masaryk (em Brno) e Carolina (em Praga) um inquérito, cujo pretexto foi revelar, igualmente, os maiores obstáculos que dificultam, em diferentes níveis da língua, o processo de ensino e de aprendizagem. Supondo estes serem provocados pelas interferências linguísticas, tratamos, na parte da análise contrastiva, das respectivas diferenças tipológicas que existem entre as línguas em questão.

Palavras-chave:

Motivação. Relações luso-tchecas. Português como língua estrangeira.

ABSTRACT

This article aims to map the situation related to the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language in the Czech Republic. The aim of the research is to verify both the reasons that contribute to the promotion of the Portuguese language in the country and to highlight the importance of historical and cultural relations between the Czech Republic and Lusophone countries. For research purposes, a survey was distributed among students of the degree and master's program in Portuguese philology at the Masaryk (Brno) and Charles University in Prague whose pre-text was to reveal, equally, the greatest obstacles that hamper the teaching and learning process at different levels of the language. Assuming these are caused by linguistic interference, we deal, in the contrastive analysis part, with the respective typological differences that exist between the languages in question.

Keywords:

Motivation. Luso-Czech relations. Portuguese as a foreign language.

1. Introdução

O ensino do Português como Língua Estrangeira tem gozado de uma grande popularidade nos últimos trinta anos na República Tcheca. A sua posição entre as outras línguas estrangeiras ensinadas tem-se tornado

cada vez mais visível em todo o país e isso, sobretudo, a nível do ensino superior.

O objetivo do presente artigo é revelar as razões desta crescente tendência e os principais fatores motivacionais que levam os alunos a optarem pelos programas da língua e literatura portuguesas no âmbito do ensino superior. No entanto, ao mesmo tempo, pretendemos investigar, em mais detalhe, alguns aspetos relacionados com o processo de aprendizagem, sobretudo, aqueles que constituem o maior obstáculo ao longo do estudo. Isso com base num inquérito distribuído entre os alunos dos cursos de filologia portuguesa tanto de licenciatura como de mestrado nas Universidades de Masaryk (em Brno) e Carolina (em Praga). Partindo-se da hipótese de as maiores dificuldades serem causadas pelas interferências linguísticas e divergências tipológicas que existem entre a língua de destino e a língua-alvo em vários níveis (cf. ELLIS, 2008; WEINREICH, 1974), incluiremos, no presente artigo, também, uma breve introdução à comparação, das duas línguas, focalizando, sobretudo, os níveis fonológico e morfológico.

O trabalho é, portanto, dividido em três partes principais. Na primeira secção, apresentamos os dados relacionados com o ensino da língua portuguesa no país. A segunda parte vai consistir na análise contrastiva e na abordagem de alguns aspetos linguísticos relevantes para a análise dos resultados do inquérito, a serem discutidos na terceira parte.

2. *Ensino de PLE na República Tcheca*

A República Tcheca²⁴ é um país democrático, situado no centro da Europa. A sua extensão geográfica é de 78 666 km² e, o número de habitantes, 10 500 000. O país é limitado ao norte pela Polónia, ao leste, pela Eslováquia; ao sul, pela Áustria e ao oeste, pela Alemanha. Praga, capital do país, é sua maior e mais populosa cidade. A Tchécua consta de três partes: a Boémia, que está situada na parte ocidental do país, a Morávia, que se encontra na parte oriental e, a Silésia, na região nordeste. Apesar da pequena dimensão geográfica do país, existem nele 7 centros de ensino da língua portuguesa, nomeados na seguinte Tabela 1:

²⁴ O país tem dois nomes oficiais: a República Tcheca (ou a República Checa em português europeu), que consta na sua Constituição, e a Tchécua (ou a Chécua em português europeu), usada mais a nível internacional.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Tabela 1: Distribuição dos centros de ensino institucional na República Tcheca.

<i>parte do país</i>	<i>centros de ensino</i>
Boémia	Praga (Universidade Carolina, Instituto Camões, Academia Diplomática, Escola superior de Economia e Sociedade Cívica/Centro de Língua Portuguesa) Hradec Králové (Universidade de Hradec Králové) Pilsen (Academia de Economia, Liceu de Rokycany) České Budějovice (Universidade da Boémia de Sul)
Morávia	Brno (Universidade de Masaryk), Olomouc (Universidade de Palacký e a Universidade de Medicina)
Silésia	Ostrava (Universidade da Silésia)

Quanto ao número dos alunos, os dados proporcionados pelo Instituto Camões mostram que no primeiro semestre do ano acadêmico 2020–2021 foram inscritos 547 alunos nos centros institucionais (veja-se a Tabela 2, adaptada às necessidades de publicação, destacando, em negrito, os centros com cursos de filologia portuguesa).

Tabela 2: Número dos alunos entre no ensino institucional no ano letivo 2020–2021 (semestre de outono).

Cidade	Instituição	LP Língua de Graduação	LP Língua Curricular	Cursos Livres de Língua e Cultura Portuguesas	Nº alunos / Formandos TOTAL	Nº de alunos em disciplinas efetivamente lecionadas pelo próprio
Praga	Universidade Carolina	50	31	0	81	50
Praga	Soc. Cívica Lusofonia Aberta/CLP	0	0	106	106	8
Praga	Academia Diplomática - MNE	0	0	7	7	
Praga	Escolinha Portuguesa (pré-primária)	0	0	27	27	
Praga	Escola Superior Economia	0	22	0	22	
Brno	Universidade de Ma-	53	47	0	100	

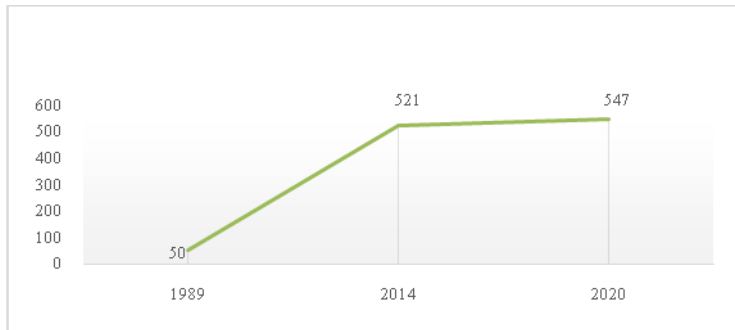
	saryk					
Olo-mouc	Univer-sidade de Palacký	38	19	0	57	
Olo-mouc	Faculda-de de Medicina	0	17	0	17	
Hra-dec-Kralo-vé	Univer-sidade de H. Kralové	0	25	9	25	
Pilsen	Obchod-niakade-mie	0	0	5	5	
Pilsen	Liceu Roky-cany	0	0	9	9	
České-Budě-jovice	Univer-sidade da Boé-mia Sul	0	16	0	16	
Ostra-va	Univer-sidade da Silé-sia	0	8	9	17	
					489	58

Fonte: Instituto Camões, Praga.

Dos dados do Gráfico 1, que mostram a tendência crescente do número dos alunos de PLE nos últimos trinta anos, pode-se deduzir, que aumento mais significativo de interesse pela língua portuguesa no país se registou entre os anos 90 do século passado, quando houve aproximadamente 50 alunos universitários em todo o país²⁵, e a segunda dezena do século 21, quando, no fim do ano de 2014, estavam oficialmente inscritos 521 alunos de PLE (cf. SVOBODOVÁ, 2016). Durante os últimos seis anos (2014–2020) o número tem subido apenas levemente, atingindo o valor de 547, segundo os dados proporcionados pelo Instituto Camões, que monitora com regularidade anualmente o ensino de português no país.

²⁵ O número exato não é possível verificar por causa da falta de digitalização de dados nesses tempos.

Gráfico 1: Número dos alunos entre 1989 e 2020.



Fonte: Svobodová (2016, p. 146).

Os motivos do marcante crescimento na primeira fase referida, evidentemente, estão associados ao contexto histórico e cultural do país e isso, sobretudo a dois acontecimentos. O primeiro é a Revolução de Veludo, que sucedeu em 1989 e derrubou o regime comunista, que tinha dominado o país na sua vertente soviética a partir dos anos cinquenta do século passado bloqueando, restritamente, durante quase quarenta anos, as fronteiras com o Ocidente. Durante esse tempo todo, as oportunidades de conhecer as culturas e as línguas existentes no *sota-espaço* atrás da cortina de ferro eram, praticamente, reduzidas a exílio e emigração. O segundo momento é a entrada da República Tcheca na União Europeia – em 2003, que abriu as portas para inúmeras oportunidades de colaboração acadêmica, designadamente para os projetos e programas de intercâmbios e estágios (p. ex. *Erasmus, Socrates e Freemoover*).

No entanto, importa recordar que um potencial terreno para o desenvolvimento das relações luso-tchecas se tinha criado ainda antes destes dois momentos decisivos e antes do regime totalitário. Durante a história dos dois países encontramos várias referências nas crônicas, nos manuscritos e mais tarde, também, na imprensa que documentam as relações históricas entre os Boêmios, portugueses e brasileiros. Entre outros podemos mencionar a participação dos Boêmios na batalha de Alcácer-Quibir em 1578, nas guerras contra a Espanha, para além da presença dos jesuítas tchecos em Portugal, que faziam partes das missões na Índia (Goa) e em Macau (cf. KLÍMA, 1996, p. 72-83). Na história das relações luso-tchecas exerceram um papel muito importante várias personalidades, p. ex. Václav Havel, Jorge Listopad, Alberto Vojtěch Frič, Jan Antonín Bafá, Juscelino Kubitschek de Oliveira ou Vilém Flusser quem, no seu ensaio

“Da língua portuguesa”, descreveu três fases de aprendizagem e de conhecimento de língua estrangeira que resumiremos de seguida.

Vilém Flusser dedicou a sua obra, sobretudo, a uma vasta gama de questões filosóficas, mas, no livro “Língua e realidade” (1963), ele abordou vários aspetos associados ao uso da linguagem, apresentando a sua visão da língua como um cosmo, que reflete e implica a estrutura da realidade, cuja concretização se vê condicionada pela sua realização fonética. O autor publicou os seus trabalhos (livros e ensaios) em várias línguas, flutuando entre o alemão, tcheco, francês e, sobretudo, o português. A língua portuguesa ocupava um lugar distinto na vida dele, e, no seu ensaio “Da língua portuguesa”, que publicou em 1960 na *Revista Brasileira de Filologia*, confessa encontrar-se na *affaire* de amante em relação a ela, apontando, no entanto, para diversos momentos inquietantes que tinha vivenciado durante a sua aprendizagem. Concretamente, referiu três fases de conhecimento da língua portuguesa.

A primeira fase compara-a ao conhecimento de nova realidade, à aproximação “de um barco linguístico das praias da nova terra”, que acarretava momentos de fascinação por algo novo (o autor destaca o carácter exótico da língua portuguesa com as suas melodias estranhas) como momentos inquietantes, isso porque os seus esforços não correspondem exatamente às suas expectativas, momento em que se sente deprimido como um “selvagem no asfalto nu”. Neste contexto, a língua portuguesa manifesta-se para ele como “(...) um mundo novo, cujos habitantes, se transferidos para a terra da nossa língua, estariam perdidos como indígenas no meio de uma cidade moderna”. Esta primeira fase é tão difícil como para uma dona de casa usar “o avião a jato para ir às feiras” (FLUSSER, 1960, [s.p.]).

A segunda fase consiste na transformação da antipatia em simpatia porque, finalmente, depois de tantos esforços, se consegue penetrar no sistema da língua e nas “regras supercomplicadas” da “sua engrenagem”, que, aos poucos, vai adquirindo vida: as suas diferentes componentes se transformam em órgãos do corpo humano, “(...) as rodas se transformam, sutilmente, em braços e pernas, as alavancas em órgãos internos, as corneas em músculos, as chaves em nervos” (*Ibidem*).

A terceira fase é uma fase romântica, e nela não se fala senão do amor e da paixão. A língua portuguesa, na sua forma personificada, é vista como um amante, que toca a alma e o coração da nossa personalidade, “(...) a ser transformada em partes do Eu”. Ao ser comparada com outras suas concorrentes, até passa a ter ciúmes. Flusser abre completamente o

seu coração à língua portuguesa, sonhando com que fosse abraçado por ela, com que a possuísse e com que deste amor nasçam filhos.

A descrição psicológico-emocional e, nalguns momentos, romântica e exuberante, do processo de conhecimento da língua não materna por Vilém Flusser, em grande parte condiz com o modo como encaram a língua portuguesa os alunos eslavos, não só os respondentes do inquérito como também os participantes do projeto “O que te aproxima da língua portuguesa”, realizado pelo Instituto Camões em Praga na ocasião do Dia Mundial da Língua Portuguesa (cf. <https://youtu.be/7trNUeyOqRw>²⁶), em que a língua portuguesa é descrita pelos alunos como uma língua exótica, como uma onda de mar que traz consigo bossa-nova e uma melodia bonitíssima, sendo comparada a um espelho que reflete o calor e o brilho dos seus falantes, do povo sorridente da sua fascinante cultura. É considerada, ao mesmo tempo, como um desafio para os amantes de linguística. Na ocasião do evento *Language and Culture as a guarantee of multi-polar and more tolerant future: the strategic, political, diplomatic and economic value of the Portuguese language*, (Praga em 2021), definimos a língua portuguesa como uma ferramenta que nos possibilita conhecer e adotar diferentes modos de pensamento e que nos ajuda a pôr nome ao desconhecido:

A língua portuguesa ensina-nos a sair da nossa hermeticidade, dos nossos estereótipos, motiva-nos a exteriorizarmos o nosso pensamento de um modo sofisticado, a sermos mais abertos e intelectualmente mais ricos, mais sinceros e, enfim, mais humanos. Com o artigo definido e indefinido aprendemos a ser mais empáticos, com o modo conjuntivo tornamo-nos menos assertivos e mais subjetivos sem termos que mudar de entoação, os conectores sintáticos e os marcadores portugueses conduzem-nos a pensar de modo coerente e lógico, as polissemias, a sermos mais flexíveis, os provérbios a sermos mais sábios e, as saudades, a sermos mais nostálgicos. (SVOBODOVÁ, 2021)

Como poderemos observar nos resultados do nosso questionário, os motivos de chegar a conhecer uma nova cultura, literatura e língua na verdade, superam, significativamente, os motivos pragmáticos apesar da vantajosa posição económica do português e da sua “engrenagem” complicada.

No processo de aprendizagem, um dos fatores relevantes é o grau de proximidade entre a língua materna e a não materna como já se referi-

²⁶ A referência do projeto intitulado “O que te aproxima da língua portuguesa”, elaborado pelo Instituto Camões em Praga, na ocasião do Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 de maio de 2021).

una parte introdutória do artigo, sendo as transferências linguísticas que decorrem da língua-materna à língua-alvo tanto positivas como negativas (cf. ODLIN, 1989). Por isso, dedicar-nos-emos, nas seguintes páginas, à comparação das duas línguas, sobretudo, em dois níveis: o morfológico e o fonológico, sendo o critério sintático omitido, porque as línguas comparadas possuem propriedades de organização sintática semelhantes e, praticamente, a mesma ordem dos constituintes da sentença, sujeito (S), verbo (V) e objeto (O) segundo a tipologia de Greenberg (1966).

3. *Análise contrastiva das línguas tcheca e portuguesa*

Existem várias teorias relacionadas com a classificação tipológica das línguas apresentando “grau de elaboração muito variado” (cf. BATORÉO, 2017) de acordo com os critérios a ser considerados: o estrutural ou de tipo morfológico e sintático (proposto, p. ex., por Skalička), o genealógico (estabelecido por August Schleicher) e, também cognitivo (p. ex. elaborado por Leonard Talmy). Ao mesmo tempo, vão surgindo teorias relacionadas com a tipologia fonológica das línguas (cf. Gordon 2016 ou Souza 2020).

3.1. *Comparação morfológica*

Quanto à classificação tipológica das línguas, no contexto de linguística tcheca, habitualmente, é seguido o modelo de Vladimir Skalička, apesar de não ser a única possibilidade de classificação tipológica de natureza morfológica existente (cf. COMRIE, 1981, MORAVCSIK, 2007 e 2011). Skalička divide as línguas em isolantes e afixais, sendo as últimas de dois tipos: aglutinantes e flexionais. As línguas flexionais são sujeitas a mais uma subcategorização apresentando propriedades sintéticas, analíticas e polissintéticas.

Veja-se as principais características brevemente descritas de cada um dos (sub)tipos e, à continuação, o Esquema 1 na página seguinte,

As línguas isolantes (amórficas) são caracterizadas por exprimirem as funções gramaticais pela ordem das palavras na frase e as novas palavras são formadas pela composição dos radicais (p. ex. o chinês clássico).

As línguas afixais são caracterizadas por exprimirem categorias gramaticais pelos afixos, e segundo o modo como são aplicados classificam-se em línguas aglutinantes e flexionais.

Nas línguas aglutinantes (e.g., o turco) existe um repertório muito rico de afixos porque cada uma das categorias é expressa por um afixo diferente, podendo-se acumular, numa palavra, vários afixos para exprimir diferentes funções gramaticais.

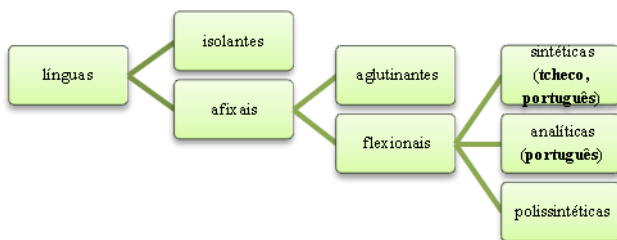
Nas línguas flexionais (fletivas) – as categorias gramaticais também são expressas por meio dos afixos. Segundo o modo da sua utilização, estas línguas subdividem-se em sintéticas, analíticas e polissintéticas.

As línguas sintéticas são representadas, sobretudo, pelo latim, ou pelas línguas eslavas. Num afixo podem acumular-se várias categorias gramaticais. Por exemplo, na palavra *ženami* (traduzido tipicamente como *com as mulheres*, há um radical *žena* (*mulher*) e um único sufixo – *ami*, que transmite a informação sobre o gênero feminino, o número plural, o caso ablativo-locativo.

As línguas analíticas são representadas, sobretudo, pelas línguas germânicas e, parcialmente, também, pelas línguas românicas, que podem exprimir as suas categorias gramaticais, para além das desinências, também, por morfemas separados (artigo, preposições, verbos auxiliares, que veiculam a informação sobre TMA nos tempos compostos).

Nas línguas polissintéticas, por outro lado, as categorias gramaticais nem sempre podem ser expressas por um morfema gramatical, por isso, tem que se recorrer ao uso dos meios lexicais. Por exemplo, no chinês contemporâneo, a palavra *kei* (que significa *dar*, *oferecer*) pode representar tanto o morfema lexical como gramatical (dativo). A telicidade pode ser expressa pelas palavras *wan* (*terminar*), *č'êng* (*acabar*, *terminar*) ou *ting* (*estabelecer*, *fixar*) (cf. PRŮŠEK, 1938 *apud* POPELA; VYKYPĚL; BOČEK, 2006). Neste grupo pertencem, por exemplo, as línguas inuítes, pala asiáticas, línguas maias, o guarani, línguas de Cáucaso, etc.

Esquema 1: Classificação tipológica das línguas segundo VladimírSkalička.



Importa salientar que muitos linguistas adverte-m do facto de as línguas apresentarem traços tipologicamente diferentes. A metodologia da classificação tipológica é, portanto, impossível de ser ortodoxa. Por um lado, são elaborados os *construtos ideais*, isto é, tipos ideais. Por outro lado, nenhuma das línguas pertence apenas a um único tipo, e a sua classificação é dada pelas propriedades dominantes em cada uma das classes lexicais. As línguas românicas, geralmente, são caracterizadas como línguas flexionais e sintéticas, embora possuam, igualmente, propriedades das línguas analíticas como já exemplificámos e como podemos observar na seguinte Tabela 3, que mostra as diferentes tendências tipológicas na formação das categorias gramaticais em diferentes classes lexicais, comparadas com o tcheco.

Tabela 3: Categorias gramaticais nas classes lexicais em tcheco e em português.

	PORTUGUÊS		TCHECO	
Nome	Número: singular, plural	II	Número: singular, plural	II
Flexão	Gênero: feminino, masculino (sintético)	II	Gênero: feminino, masculino (sintético)	II
Diferenças entre PT e TCH	- Não existe	X	Gênero: neutro (sintético) <i>Genusnominí</i> (animado, não animado) (semântico)	XXX
	Caso (preposicional - analítico)	II	Caso (7 casos) (sintético)	II
adjetivo flexão	Número: singular, plural	II	Número: singular, plural	II
	Gênero: feminino, masculino	II	Gênero: feminino, masculino	II
	Grau: positivo, comparativo, superlativo	II	Grau: positivo, comparativo, superlativo	II
Diferenças entre PT e TCH	- Grau	X	Gênero: neutro (sintético)	X
	- Comparativo (analítico)	X	Grau	X
	- Superlativo absoluto (sintético)	X	- Comparativo (sintético)	X
	- Superlativo relativo (analítico)	X	- Superlativo absoluto (analítico)	X
			- Superlativo relativo (sintético)	X

Artigo Flexão (morfema analítico)	Número: singular, plural Gênero: feminino, masculino (formação do número e Gênero: sintética)	X X	- Não existe	X
Pronome	Número: sg., pl. Pessoa, 1- 6 (Sintético)	II II II	Número: sg., pl. Pessoa, 1-6 (Sintético)	II II II
Diferenças entre PT e TCH	Caso (preposicional- analítico) Dativo, acusativo (sintético)	X II	Caso (7 casos)- sintético	X II
Numeral	Gênero (parcialmente)	II	Gênero (masculino, neutro, feminino)	II
	-	X	Caso	II
Verbo	Pessoa (sintético) Número (sintético) Tempo (sintético e analítico) Aspetto (sintético e analítico) Modo (sintético)	II II II II II	Pessoa (sintético) Número (sintético) Tempo (sintético) Aspetto (sintético) Modo (sintético)	II II II II II
Advérbio	Sintético e analítico	II	Sintético e analítico	II
Conjunção	Não flexional			
Preposição				
Interjeição				
Partículas				

Nota explicativa:

II – convergente; X divergente

Como podemos observar, a maior diferençatipológica, em termos de morfologia, existe nas classes lexicais variáveis das duas línguas. Em tcheco, nas classes nominais, i.e., de nomes, adjetivos, pronomes e numerais, as categorias gramaticais são expressas em cada um dos sete casos por afixos diferentes. Estes, por cima, diferem de acordo com o Gênero. Ao contrário, em português, as relações casuais são expressas por preposições, sendo as únicas formas sintéticas casuais as pronominais clíticas (*lhe, lha, lhes, lhas, o, a, os, as*). Quanto ao Gênero, a língua tcheca conta, para além do feminino e do masculino, também, com o Gênero neutro. No caso dos adjetivos, exprime-se o grau de comparação e os superlativos de modos diferentes: enquanto na língua tcheca predomina a aplicação dos meios sintéticos (*hezký = bonito, hezcí= mais bonito, nejhezčí = o mais bonito*), na língua portuguesa, o único meio de expressão desta categoria é o analítico (salvo algumas formas irregulares). Mas no que diz respeito ao superlativo absoluto, ocorre o contrário. Enquanto este é expresso, na língua portuguesa, sinteticamente, sendo formado pelo afixo *-íssimo*, em tcheco, só existe o superlativo absoluto analítico (*velmkrásný – muito bonito*). Quanto ao sistema verbal, a conjugação, em princípio, ocorre de modo flexional em ambas as línguas, mas, como veremos mais adiante, o sistema modotemporal nem sempre coincide: em tcheco não existe o conjuntivo e os tempos relativos. Antecipe-se que o sistema ver-

bal apresenta uma das maiores dificuldades no processo de aprendizagem de português e ainda voltaremos a referir alguns aspetos associados a esta classe verbal na secção dos resultados do inquérito.²⁷

3.2. *Comparação fonológica das línguas tcheca e portuguesa*

Quanto aos aspetos fonológicos, do ponto de vista contrastivo consideramos relevante referirmos as sílabas, os sistemas consonântico e vocálico e o acento.

Das descrições tipológicas acima referidas podemos deduzir que nas línguas tcheca e portuguesa, prevalecem palavras polissílabas devido aos processos de afixação, enquanto nas línguas isolantes predominam os morfemas lexicais que são, na maior parte, monossilábicos. Há a notar que em ambas as línguas se registam tentativas de identificar palavra mais longa. Assim, na língua tcheca, a palavra mais longa tem 17 sílabas (*nejzdevětadevadesáteronásobitelnějšiho*), e, na língua portuguesa, até 20 sílabas (*pneumoultramicroscopicossilicovulcanoconiótico*). Na parte experimental do questionário, o nosso intuito foi verificar se a natureza silábica das línguas comparadas se reflete, de algum modo, na intuição linguística dos respondentes. Aos alunos foi pedido indicarem alguma palavra favorita em português, inspirando-nos em várias fontes, como Koyfman (2018) ou Reyzer (2021), que incluiu na lista das 80 palavras provenientes de diversos idiomas que possuem “mellifluoussound” quatro palavras portuguesas: *felicidade*, *carinho*, *saudade*, *nefelibata*. Curiosamente, entre as palavras mais favoritas dos respondentes encontram-se: palavras dissilábicas (6): *fixe*, *xixi*, *porque*, *casa*, *sorte*, *avô/avó*; trissilábicas, que foram as mais numerosas (9): *beija-flor*, *beleza*, *texugo*, *cidade*, *estrela*, *pequeno*, *saudade*, *fofinho*, *linguagem*; tetrassilábicas (7): *obrigada*, *madrugada*, *separação*, *abacaxi*, *saca-rolhas*, *borboleta*, *libélula*, e palavras de cinco (2) ou seis sílabas (2): *felicidade*, *desassossego* / *diversificação*, *inimaginável*. Há a notar que conforme a pesquisa “Problema na fonologia de palavra tcheca”, realizada sob o apoio da Academia Tcheca das Ciências (cf. BIČAN, 2015), são precisamente as palavras trissilábicas que prevalecem nas classes lexicais tchecas, sobretudo nas classes nominais variáveis, i.e., nome, adjetivo, verbo e advérbio), seguidas logo pelas palavras dissilábicas ou tetrassilábicas (cf. BIČAN,

²⁷ Para saber mais sobre a comparação tipológica das línguas checa e portuguesa, leia-se SVOBODOVÁ, Iva. “Comparação tipológica das línguas checa e portuguesa segundo VladimírSkalička”. *Etudes romanes de Brno*. Brno: Masaryk University, 2012, n. 33, v. 1, p. 385-99.

2015, p. 101). Num contexto de transferências linguísticas, pressupomos que este fator possa, igualmente, ter algum impacto no processo de aquisição da língua segunda ou estrangeira.

Quanto à estrutura da sílaba, em tcheco, tal como em português, prevalecem as sílabas abertas (em até 69,44% das palavras). No entanto, na língua tcheca, o seu núcleo pode ser constituído não só pelas vogais como também pelas consoantes *ler* (p. ex. *vlk* – lobo, *čtvrtek* – quinta-feira) acumulando-semais consoantes não só numa única palavra (p. ex. *scvrnkls* 8 consoantes) ou até numa única frase (p. ex. *Chrtplnskvrnvt-rhskrztrschrp v čtvrťKrč* – 34 consoantes). O hábito de articular várias consoantes seguidas na língua materna facilita, significativamente, o processo de adoção de português, sobretudo, da sua variante europeia, da qual é típica a redução vocálica nas sílabas átonas.

No que respeita ao sistema consonântico, ambos os sistemas são muito parecidos. O repertório básico é quase idêntico. A classificação das consoantes de acordo com os critérios de modo e lugar de articulação é praticamente idêntica. As diferenças consonânticas a nível fonológico são, realmente, muito poucas, e, das mais relevantes, refira-se as seguintes:

Na língua tcheca:

- O grafema “h” é pronunciado como consoante constrictiva glotal soprosa;
- O grafema “ch” é pronunciado como a *jota* espanhola;
- O grafema “lh” não existe; e
- O fonema [R] – avibrante retroflexão existe.

Na língua portuguesa:

- O grafema tcheco “č” não existe, mas a sua realização fonética [tʃ] pode ser comparada à consoante africada [tʃ] típica do português do Brasil; e
- O grafema tcheco “ř” não existe, a sua realização fonética glotal fricativa [ʀ] não encontra o seu equivalente no sistema português nem na variedade europeia nem na brasileira.

No entanto, os sistemas vocálicos das duas línguas apresentam marcantes diferença. Na língua tcheca, tal como era típico do latim clássico, o sistema vocálico baseia-se na diferença quantitativa sendo a quantidade vocálica fonologicamente relevante. Existem, em tcheco, 5 vogais breves e 5 vogais longas: /a,á/, /e,é/, /i,í/, /o,ó/, /u,ú/. Sendo assim, as pa-

lavras *papá* (linguagem infantil – *está a papar*) e *pápá* (linguagem infantil – *adeus*) são semanticamente diferentes. Para além das 10 vogais, a língua tcheca dispõe de dois ditongos: /ou/ e /au/. Ao contrário, a língua portuguesa conta com 17 vogais (9 vogais orais, 8 vogais nasais) e 29 ditongos (25 ditongos orais e 4 nasais) e 8 tritongos (5 tritongos orais e 3 nasais) (cf. TLÁSKAL, 2006: 75-85).

Estas marcantes diferenças, como mostraremos adiante, representam uma transferência linguística negativa, sobretudo na fase inicial de aprendizagem.

No que diz respeito ao acento, na língua tcheca, este é de natureza fixa, recaindo, na língua-padrão, sempre na primeira sílaba. Na língua portuguesa, as palavras não têm o acento fixo, podendo ser divididas segundo a posição da sílaba tónica, em oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. Como veremos adiante, a diferença entre o lugar e o tipo do acento vai causar um dos maiores problemas na fase interna (produção e percepção) do processo de aprendizagem.

4. Resultados do inquérito

Antes de apresentar os resultados, recordemos que a nossa análise se baseia num estudo realizado em 2016 (cf. SVOBODOVÁ, 2016) e que o nosso objetivo é analisar, para além da motivação dos alunos de optarem pelo programa de filologia, os aspetos linguísticos considerados pelos mesmos como mais problemáticos no processo de aprendizagem. O inquérito atualizado foi distribuído em julho 2021 entre os alunos dos programas de filologia nas universidades de Masaryk e a Carolina e foi dividido em várias áreas: motivação, processo de aprendizagem e as variedades preferidas. O questionário baseia-se em perguntas fechadas com múltipla escolha, mas, ao mesmo tempo, em questões abertas, havendo possibilidade de inserir um *insight* próprio sobre temas relacionados com a pesquisa. Sendo a pesquisa realizada fora do período de ensino e ainda durante a pandemia, a nossa análise debate-se com o número reduzido – 23 participantes. Estes, no entanto, proporcionaram--nos dados relevantes para a nossa investigação.

Começaremos por mostrar as componentes de motivação mais frequentes.

4.1. Motivação

As teorias motivacionais englobam um vasto escopo de aspetos associados ao processo de ensino e de aprendizagem (cf. DÖRNYEI, 1998; GARDNER, 2001; ELLIS, 2008; CAMPOS, 2020), mas praticamente todas partem da divisão da motivação em dois tipos: motivação intrínseca (ou interna) ou extrínseca (externa).

No nosso trabalho descobrimos que a motivação dos participantes do questionário é, principalmente, intrínseca. Isto quer dizer que os alunos escolhem o português como língua estrangeira no âmbito da sua formação escolar (universitária) pelos motivos internos, entre os quais costumam ser incluídos o interesse pessoal e espontâneo, a satisfação pela atividade em si, sem a necessidade de recompensa pela sua realização (cf. BZUNECK, 2009 e 2010), o desejo de conhecer novos sistemas linguísticos, novas culturas e sociedades, constituindo todas estas razões uma fonte importante de enriquecimento pessoal (cf. NUNES, 2020).

A maior parte das respostas, isto é, 42% referem como o motivo principal da escolha de PLE o interesse pelas línguas estrangeiras, pela cultura e pela literatura dos países da expressão portuguesa. Há a notar que nesta percentagem se reflete, também, o facto de a língua tcheca ser uma língua não mundial. Neste contexto, aprender mais que uma língua estrangeira é uma necessidade indispensável para a vida profissional e pessoal. Como já explicámos em Svobodová (2016), a escolha da língua concreta era sempre passível de vários fatores. É que, num espaço circundado historicamente, na maior parte da sua fronteira, por dois países germânicos economicamente mais fortes, sob o domínio da União Soviética que ocupou o país entre 1968 / invasão russa na Checoslováquia / e 1989 / Revolução de Veludo /, e sendo irrisistente à omnipresente língua inglesa, a necessidade de comunicação internacional leva a supor, logicamente, a predominante posição das línguas inglesa, russa e alemã. No entanto, logo a seguir a Revolução de Veludo (1989), regista-se uma reviravolta na área do ensino das línguas estrangeiras que desemboca, igualmente, num *boom* das línguas românicas tanto nas universidades como também nas escolas de ensino secundário ou nas escolas de línguas estrangeiras, que, incluíram no ensino curricular também cursos de francês e espanhol e de italiano.

No que diz respeito à língua portuguesa no país, demorou um certo tempo até ela chegar a ter uma posição mais visível. Para a sua promoção no país contribui uma gama de fatores. O mais importante não podia ser outro que a tradução para o tcheco das obras literárias de tais

escritores de relevo como são Guimarães de Rosa, Machado de Assis, Chico Buarque, Fernando Pessoa, José Saramago, Lobo Antunes, Afonso Cruz, José Luís Peixoto, ou Mia Couto entre outros. Mas de igual modo, muitos eventos culturais lusófonos celebrados em todo o país (por exemplo, os festivais LusoFest e BrasilFest, organizados, anualmente, em Brno) alimentam o interesse pela cultura dos países lusófonos e contribuem para a popularidade da língua no contexto eslavo. Face às circunstâncias descritas, os programas de filologia portuguesa ensinados a nível universitário estão a ganhar cada vez maior importância, garantindo o domínio da língua portuguesa e transmitindo e aprofundando, precisamente, conhecimentos nas áreas de cultura, literatura e história dos países da expressão portuguesa. Ao mesmo tempo, entre os fatores socioculturais podemos mencionar a importância da imigração. 4% dos respondentes indicaram entre os outros motivos o facto de os familiares serem de origem lusoafricana.

Quanto aos outros motivos, 23% dos respondentes apontam para o facto de a língua portuguesa ser considerada pelos aprendentes tchecos como uma língua exótica, isto é, como uma língua menos habitual e menos conhecida em comparação com outras línguas estrangeiras. Como já adíamos nas linhas anteriores, tanto o hábito e a necessidade de conhecer as línguas estrangeiras como o ensino obrigatório iam mudando conforme o contexto histórico do país.

Relativamente às razões pragmáticas, elas poderiam ser definidas como parte da motivação extrínseca, isso porque estão associadas, primariamente, ao cálculo das vantagens a serem adquiridas. Com efeito, no questionário, 16% das respostas referem que a língua portuguesa é considerada uma língua economicamente relevante, o que, de facto, confirmam várias fontes. Por exemplo, Fátima Henriques Silva (2021) afirma a língua portuguesa ser uma língua “com um valor económico muito elevado que abre muitas perspetivas de futuro”. Segundo a União Europeia, o português encontra-se, no momento, entre as oito línguas mais procuradas no mercado de trabalho europeu²⁸ junto com o inglês, espanhol, francês, japonês, mandarim, alemão e árabe. Para os respondentes, portanto, é uma ferramenta de comunicação muito importante na área das relações económicas internacionais e, cujo conhecimento representa uma qualidade a ser aproveitada no futuro emprego.

Quanto ao aspeto fonético e fonológico, 15% dos participantes indicaram terem gosto pelo *mellifluous sound* da língua portuguesa. Por um

²⁸ <https://www.una.br/blog/8-idiomas-mais-procurados-no-mercado-de-trabalho/>.

lado, isto pode ser causado por ser vista como uma língua exótica (a língua portuguesa acarreta ao aprendente um novo som e de uma nova melodia), por outro lado, o que pode entrar em jogo é a proximidade que se pode verificar a nível do sistema consonântico.

No entanto, apesar de todos os motivos mencionados, o português não é avaliado como uma língua que seja fácil de aprender. Na escala de 1-5 (1 – muito fácil, 2 – fácil, 3 – difícil, 4 – muito difícil, 5 – extremamente difícil), aos alunos foi pedido avaliarem o grau de dificuldade a nível fonológico (considerado como muito difícil – grau 4), e gramatical (sendo avaliado como difícil ou muito difícil – grau 3-4).

4.2. Pontos problemáticos no processo de aprendizagem

Nesta parte do inquérito, pedimos aos alunos para indicarem os maiores obstáculos que enfrentam no processo de aprendizagem aos dois níveis mencionados. A nível fonético focalizamos os problemas associados à perceção e à produção da fala, e a nível morfológico e gramatical prestamos atenção aos problemas relacionados com a formação das categorias gramaticais. Começaremos por mostrar os resultados que adquirimos a nível fonético-fonológico.

4.2.1. Nível fonético – fonológico

Quanto à produção da fala, as maiores dificuldades indicadas pelos alunos foram: a pronúncia das diferentes qualidades vocálicas, a nasalidade, a acentuação, a união entre as palavras, as combinações consonânticas, a entoação e as variedades de português que os alunos vão adotando, alternadamente, durante a aprendizagem e que depois levam a *performances* heterogêneas.

No que se refere à produção, é nela que mais marcantemente se reflete a interferência da língua materna. O movimento automático dos órgãos articulatórios incorre principalmente na pronúncia deficiente das qualidades vocálicas e, conseqüentemente, das palavras homógrafas portuguesas em que a vogal é fonologicamente relevante, p. ex.: *avÓ* e *avô*, *mOlho* (conjunto de chaves) e *molho* (comida), *encErro* (verbo) vs. *Encerro* (nome), etc. Muitas vezes ocorre o supletivismo da oposição qualitativa pela quantitativa, pronunciando os formandos checos as vogais abertas como mais breves e as mais fechadas como mais longas. No entan-

to, por via de regra, alcançam o efeito contrário, porque prolongando a vogal, fecham o ângulo maxilar e fecham, portanto, a vogal.

Um outro ponto problemático mencionado consiste na insuficiente ativação das cordas nasais e na não realizada nasalidade vocálica. Apesar de a nasalidade ter sido uma propriedade do eslavo antigo eclesiástico, até agora, ela tem sobrevivido apenas nas línguas polaca ou casúbia. Contudo, o repertório vocálico tcheco, hoje em dia, não conta com a nasalidade a não ser no caso de as consoantes nasais serem seguidas por uma velar (por exemplo, na palavra *tango*). Outra vez estamos perante o problema de reconhecer, tanto na produção como na percepção da fala, a diferença entre tais palavras como são: *lã x lá, vi x vim, só x som, pão x pau, queijo x caju*. etc.

Um dos maiores problemas referido é, também, a acentuação, sendo que na língua tcheca padrão, o acento em cada palavra recai na primeira sílaba, o que facilita, mesmo na fala mais rápida, a identificação das diferentes palavras no texto. Cada espaço *intertônico* portanto implica uma unidade lexemática. Assim, na frase tcheca: *Slavímenarozeníny* (tradução *Festejamos o aniversário*) existem duas palavras que preencham dois espaços intertônicos: */Slavíme (festejamos)/narozeníny (o aniversário)/*. Na língua portuguesa, contudo, no espaço entre duas sílabas tónicas podemos encontrar fragmentos de mais palavras. Assim, na mesma frase traduzida para o português: *Festejamos o aniversário*. existem três espaços intertônicos: */-feste/jamos o aniver/sário/*. Então, na primeira fase de aprendizagem, a tendência é a de procurar um equivalente a estes espaços intertônicos, como, por exemplo, *a /jamos o aniver/*, que na língua tcheca, portanto, separam as palavras. Numa cadência mais rápida, a capacidade de percepção torna-se ainda pior, havendo redução ou omissão das vogais átonas, facto que faz com que as sílabas, muitas vezes sejam pronunciadas como grupos consonânticos.

Quanto à percepção, o maior problema vê-se, naturalmente, associado à cadência mais rápida e – dela decorrente – a redução vocálica (nesse sentido, o PB revela-se como mais fácil para alguns respondentes). A cadência mais rápida impede o ouvinte não nativo de identificar todos os itens lexicais na frase. Quanto às palatais, é sobretudo a realização de grafemas x, z, s que varia segundo o contexto fonemático nas palavras como *mesa, mesmo, pasta, sintaxe, xícara, exame, zenit*, etc.

4.2.2. *Nível morfológico*

No que ao nível morfológico e à formação das categorias gramaticais se refere, as dificuldades relacionam-se, sobretudo, com o sistema verbal (modo e tempo). Um dos maiores problemas é, também, o uso das preposições portuguesas, a colocação dos pronomes (o que se deve sobretudo às diferenças entre PE e PB), o uso do artigo (recordemos que este determinante falta na língua tcheca), a atribuição de Gênero gramatical não ontológico aos substantivos (alíngua tcheca tem para além do Gênero masculino e feminino, também o neutro), a formação de plural (sujeita a regras novas para um aluno eslavo).

Quanto à categoria verbal de tempo, o contraste que mais problemas acarreta refere-se ao sistema temporal, o qual, em português, possui um paradigma mais rico em tempos (10 tempos verbais no indicativo e 6 tempos verbais no conjuntivo), enquanto o sistema verbal tcheco possui apenas 3 tempos indicativos, que são absolutos (isto é: o passado, o presente e o futuro) carecendo de tempos relativos e do modo conjuntivo. No que à categoria verbal de aspeto diz respeito, as duas línguas encaram-na de dois modos diferentes. No sistema temporal verbal português reflete-se sobretudo, a tipologia aspetual baseada na distinção entre eventos, estados, processos culminados, culminações e pontos. No sistema verbal tcheco manifesta-se como relevante a distinção entre o aspeto no próprio sentido da palavra (partindo da oposição de telicidade x atelicidade) e o aspeto denominado *fásico* (que conta com três fases: ingressiva, durativa e conclusiva) expresso, em tcheco, pelos sufixos (cf. JIN-DROVÁ, 2017), e, em português, pelas construções verbais perifrásticas.

Enquanto, na língua tcheca, os diferentes valores aspetuais se encontram, na maioria dos casos, implícitos na forma verbal, a língua portuguesa, muitas vezes, precisa de recorrer a expressões adverbiais para exprimir o mesmo significado, como exemplificam as duas frases no seguinte quadro:

Tabela 4: Comparação do sistema aspetual tcheco e português.

	<i>expressão adverbial</i>	<i>tempo verbal</i>
<i>pt</i>	À(s) <i>quartas(s)-feira(s)</i> – <i>iteratividade</i> Na <i>quarta-feira</i> – <i>pontualidade</i>	<i>vou fazer compras.</i> (não muda) <i>vou fazer compras.</i>
<i>cz</i>	<i>Ve středu</i> (não muda) <i>Ve středu</i>	<i>(po)jedenánákup.</i> – <i>pontualidade</i> <i>budu jezdit na nákup.</i> – <i>iteratividade</i>

Como vemos na frase portuguesa, é o sintagma preposicional constituinte aspetualmente relevante, implicando a expressão “às quartas-feiras” a pluralidade das ocorrências predicativas e “na quarta-feira” a

singularidade das mesmas, mantendo-se o verboir na mesma forma (*you*) em ambos os casos (cf. SVOBODOVÁ, 2016). Em tcheco, a oposição aspetual exprime-se primariamente, pelo processo gramatical que consiste no uso das diferentes formas aspetuais do verbo (assinalado em negrito) sendo que o advérbio não precisa de ser modificado. O seu uso, muitas vezes, é dado pelo carácter lógico – aspetual que, em português, é determinado pela telicidade, mas, em tcheco, pela duratividade. Por isso, enquanto no português é habitual dizer: *Ontem choveu*, na língua tcheca, é mais natural a frase *Včera pršelo*, que corresponde à tradução literal portuguesa de *Ontem chovia*.

Outras diferenças radicais que existem entre as duas línguas e que acarretam um perigo mais elevado de surgirem erros, são as seguintes:

- A distinção semântica dos verbos *ser*, *estar* e *haver*: na língua tcheca, há apenas um equivalente – o verbo *být*, e isso inclusive na voz passiva analítica.
- Atransitividade verbal: estarem sempre coincide nas duas línguas. Por exemplo, o verbo *pomoci* (=ajudar) em tcheco é transitivo indireto (*pomohu mu* equivaleria à construção literal *ajudo-lhe* em vez de *ajudo-o*). O verbo *zeptat se* (=perguntar) em tcheco é oblíquo genitivo, enquanto em português, *perguntar (a alguém)* é verbo transitivo indireto. Estas diferenças de transitividade conduzem, sobretudo, ao uso errado das preposições e, também, dos pronomes clíticos dativos (*lhe, lhes*) e acusativos (*o, a, os, as*).
- O tratamento: ao tratamento pelo *senhor, senhora* corresponde o tratamento por *vós* na língua tcheca, isto é, o uso da 2.ª pessoa do plural (para tratar uma ou mais pessoas) é, para um falante tcheco, mais natural do que o uso da terceira pessoa do singular ou plural.

5. Conclusão

Seja qual for a língua estrangeira que optamos por aprender, o princípio do seu conhecimento depende, sobretudo, de critérios motivacionais. Decidimos estudar uma língua estrangeira ou por nos ser imposta por circunstâncias externas (por exemplo, no caso do ensino obrigatório) ou por necessidade e interesse pessoal, isto é, por motivos internos. O

que pode dificultar o processo de aprendizagem, são as divergências linguísticas que existem entre a língua materna e a língua adquirida.

Foi, portanto, o objetivo do nosso trabalho, verificar quais são os critérios motivacionais que contribuem para a escolha de português como língua estrangeira na República Tcheca e, ao mesmo tempo, descobrir os pontos mais problemáticos que podem constituir um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo mapeado a situação no país, podemos afirmar que o principal motivo de estudo é de caráter intrínseco (interesse pela língua, literatura e cultura, gosto pela fonética e motivos familiares), mas foi verificado também motivos pragmáticos que consistem no facto de os alunos consideraram que o domínio da língua portuguesa constitui uma vantagem na procura de um futuro emprego. Estes fatores contribuem para ultrapassar, com mais facilidade, os obstáculos que se encontram no caminho da aprendizagem.

Estas verificam-se apesar de ambas as línguas pertencerem às línguas flexionais. Como pudemos observar, os processos analíticos e sintéticos da formação das categorias gramaticais, nem sempre coincidem nas línguas comparadas. Ao mesmo tempo, registam-se diferenças bem marcantes no sistema fonético-fonológico. No nosso artigo, referimos apenas alguns, limitando-nos a uma amostra de pontos mais problemáticos causados pelas diferenças tipológicas, indicados pelos respondentes do nosso questionário, que levaram a refletir sobre uma gama de aspetos associados ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto da língua checa, eventualmente, também, outras línguas eslavas.

Somos conscientes de a nossa análise contrastiva ser parcial, ficando muitos aspetos ainda para futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Tipologia do espaço e tipologia das línguas na Linguística Cognitiva: proposta de Leonard Talmy. In: ALVARO, P.T.; FERRARI, L. (Eds). *Linguística Cognitiva: pensamento, lin-*

guagem e cultura. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. Vol. I, p. 136-77

BÍČAN, Aleš. Kvantitativní analýza slabiky v českém lexikonu. *Linguistica Brunensia*, roč. 63, č. 2, p. 87-107, Brno: Masarykova univerzita, 2015.

BIBZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (Eds). *Motivação para aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42

COMRIE, Bernard. *Language universals and language typology. Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell, 1981.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-35, 1998. Disponível em: <https://www.zoltandornyei.co.uk>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FLUSSER, Vilém. Da língua portuguesa. *Revista Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro: ABF, 1960.

_____. *Filosofia de Caixa Preta. Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo. Hucitec, 1985.

_____. (1963). *Língua e realidade*. Anna Blume. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

GARDNER, R. C. Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, p. 1-18, 2001.

GORDON, Matthew K. Phonological Typology Oxford Scholarship Online, 2016.

GREENBERG, Josef H. *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*. Universals of language. The MIT Press: Cambridge, 1966. p. 58-90

JINDROVÁ, Jaroslava. *Perifrastické konstrukce v portugalštině*. Karolinum. Praga, 2017.

KLÍMA, Jan. Dějiny – intenzita – tendence. *Mezinárodní vztahy Praha, Ústav mezinárodních vztahů* 31, n. 3, p. 73-81, 1996.

KOYFMAN, Steph. What is the most beautiful word in the world?. *Babel Magazine*, 16 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.babel.com/en/magazine/what-is-the-most-beautiful-word-in-the-world/>.

MORAVCSIK, Edith A. Explaining language universals. In: SONG, J.J. (ed.). *The Oxford handbook of language typology*. Oxford University Press, 2011. p. 69-89

_____. What is universal about typology?. *Linguistic Typology*. 11/1, p. 27-41, 2007.

NUNES, Claudécio Campos. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII, p. 18-31, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2020.

ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence. Language Learning*, Cambridge University Press, 1989.

POPELA, Jaroslav; BOČEK, Vít; VYKYPĚL, B. *Skaličková jazyková typologie*. Universidade de Masaryk. Brno, 2006.

PRŮŠEK, J. *Učebnice mluvené češtiny*. Zlín, 1938.

REYZER, Rafael. 80 Most Beautiful Words in The World (Defined). In: _____. *Grammar and Vocabulary*. 19 de fevereiro de 2021. disponível em: <https://rafalreyzer.com/most-beautiful-words-in-the-world/>.

SILVA, Fátima Henriues. *Introdução à língua portuguesa*. Massive Open Online Course. Academia da Universidade do Porto, 2021. Disponível em: https://noticias.up.pt/curso-online-da-u-porto-premiado-pela-international-e-learning-association/?fbclid=IwAR3sIL93etuet4qIynSpxHrczEdDuQj2Akf_WDSmFrhJdQ7v5ZNhC16ySGg.

SKALIČKA, Vladimír. *Typ češtiny*. Praha. Slovanské nakladatelství, 1951.

_____. Ein “typologisches Konstrukt”“. *TLP 2*, Praha, 1966. p. 157-64

SOUZA, Ricardo Napoleão de. Tipologia fonológica e medidas de complexidade: ferramentas para a documentação linguística, linguística histó-

rica e areal. In: Associação Brasileira de Linguística, 2020. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CmSYUnHqYw>.

SVOBODOVÁ, Iva. Comparação tipológica das línguas checa e portuguesa segundo Vladimír Skalička. *Études romanes de Brno*, n. 33, v. 1, p. 385-99, Brno: Universidade de Masaryk, 2012.

_____. Português como língua estrangeira na República Checa. In: TEIXEIRA, José. *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, 2016. p. 141-60

_____. *Language and Culture as a guarantees of multipolar and more tolerant future: the strategic, political, diplomatic and economic value of the Portuguese language, Embassy of Portugal in Prague. A Europa após a pandemia*. 2021.

TLÁSKAL, Jaromír. *Fonetika a fonologie současné evropské portugalštiny*. Karolinum. Praga, 2006.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact. Findings and Problems*. Moutoun, 1974.

Páginas web:

Instituto Camões:

<https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/republica-checa-inauguracao-em-praga-da-exposicao-50-mil-rosas-para-a-revolucao-de-veludo-amizade-entre-vaclav-havel-e-mario-soares>.

<https://youtu.be/7trNUey0qRw>.

Associação Brasileira de Linguística:

<https://youtu.be/7trNUey0qRw>

Dicionários:

<https://dicionario.priberam.org/motiva%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 07-10-2021].

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Blogues:

<https://www.una.br/blog/8-idiomas-mais-procurados-no-mercado-de-trabalho/>.

**ESCRITAS DE SI EM LIMA BARRETO – UMA ANÁLISE
INTERDISCIPLINAR SOB A PERSPECTIVA BIOÉTICA**

Alinne Arquette Leite Novais (UENF)

alinnearquette@gmail.com

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)

moyanarobles@hotmail.com

Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)

ju.sampaio23@hotmail.com

Hildeliza Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

RESUMO

A literatura revela um mundo novo e também reforça as vivências daquele que escreve, ora de forma desvelada, como na autobiografia ou nas memórias, ora de maneira oblíqua, em que se pode, mesmo através de uma escrita sobre o outro, perceber a existência de escritas de si. Assim, torna-se possível conhecer os perfis daquele sobre quem se escreve, o personagem, e do próprio autor do texto, sejam eles a mesma pessoa ou não, permitindo a análise da obra para além da literatura. A obra de Lima Barreto traz as feições de uma época que ainda se vê refletida em comportamentos atuais, permitindo uma análise interdisciplinar e uma reflexão bioética sobre a vida, a sobrevivência e a morte. A discussão proposta envolve o gênero narrativo utilizado por Lima Barreto em várias obras, propondo-se o seguinte problema de pesquisa: Em que ponto as escritas de si estão presentes em Lima Barreto e em que medida sua literatura nos proporciona reflexões bioéticas? Foi usada a metodologia qualitativa, através de pesquisa bibliográfica na obra de Lima Barreto, de autores que o analisam, além de estudiosos e pesquisadores de outras áreas afins, permitindo descortinar a realidade pessoal e social por trás da narrativa.

Palavras-chave:

Bioética. Memórias. Escritas de si.

ABSTRACT

Literature reveals a new world and also reinforces the experiences of the one who writes, sometimes in an unveiled way, as in autobiography or memoirs, sometimes in an oblique way, in which one can, even through a writing about the other, realize the existence of writings of the self. Thus, it becomes possible to know the profiles of the one who is written about, the character, and the author of the text himself, whether they are the same person or not, allowing the analysis of the work beyond literature. Lima Barreto's work brings the features of an era that is still reflected in current behaviors, allowing an interdisciplinary analysis and a bioethical reflection on life, survival and death. The proposed discussion involves the narrative genre used by Lima Barreto in several works, proposing the following research problem: To what extent the writing of the self is present in Lima Barreto and to what extent does his literature provide us with bioethical reflections? The qualitative methodology was used, through bibliographic research on Lima Barreto's work, authors who analyze him, as well as

scholars and researchers from other related areas, allowing the unveiling of the personal and social reality behind the narrative.

Keywords:

Bioethics. Memories. Writings of self.

1. Considerações iniciais

*Dolorosa vida a minha! Empreguei-me há 6 meses
e vou exercendo as minhas funções. Minha casa
ainda é aquela dolorosa geena pra minh'alma. É
um mosaico tétrico de dor e de tolice. Meu pai,
ambulante, leva a vida imerso na sua insânia.*
(LIMA BARRETO, Diário íntimo)

A literatura revela um mundo novo, mas também reforça, em muitos aspectos, as vivências daquele que escreve, ora de forma desvelada, como na autobiografia ou nas memórias, ora de maneira oblíqua, em que se pode, mesmo através de uma escrita sobre o outro, perceber a existência de escritas de si, do próprio autor, que relata suas experiências em outros personagens, ou se relata num mundo fictício, como na autoficção.

A partir das revelações proporcionadas pelas escritas de si, torna-se possível conhecer não apenas os perfis daquele sobre quem se escreve, o personagem, mas do próprio autor do texto, sejam eles a mesma pessoa ou não, e isso permite a análise da obra para além da literatura, possibilitando a realização de investigações em vários campos do saber.

A análise interdisciplinar da narrativa de Lima Barreto permite, em várias obras, uma importante reflexão bioética sobre a vida, a sobrevivência e a morte, demonstrando que há muito que se evoluir para evitar que pessoas continuem tendo negados seus direitos mais essenciais.

A discussão envolve o gênero narrativo utilizado por Lima Barreto em obras como “O triste fim de Policarpo Quaresma”, “Diário íntimo”, “Diário do hospício” e “O cemitério dos vivos”, além de algumas crônicas do autor, a fim de demonstrar como a narrativa pode ser instrumento de preservação da memória, em que muitas vezes a história contada é uma escrita de si que, na verdade, revela um si além de si, um si que se forma não apenas pelo que foi vivido, mas pelo que foi contado.

Utilizando a metodologia qualitativa, com base no referencial teórico sobre as questões tratadas, através de pesquisa bibliográfica na obra de Lima Barreto, de autores que analisam seus escritos, além de estudiosos e pesquisadores de áreas como a Literatura, a Filosofia, a Antropologia, a Bioética e o Direito, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Em que ponto as escritas de si estão presentes em Lima Barreto e em que medida sua literatura nos proporciona reflexões bioéticas?

2. *Escritas de si e Lima Barreto*

Para Walter Benjamin, a narrativa tem sempre em si, embora às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária, que pode consistir num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida, mas certamente o narrador é um homem que sabe dar conselhos (1994), pois sua fonte é a experiência que passa de pessoa a pessoa (1994).

O texto de Benjamin muito nos fala sobre a arte de narrar e sua importância, de modo que, ao prever a morte do narrador, ele se enche de nostalgia, conforme aponta Ewald (2008). Nesse sentido, ao analisar Benjamin, Fernandes (2019) afirma:

Segundo o autor, a narrativa tem um caráter artesanal e funda-se na experiência transmitida oralmente de uma geração à outra carregando consigo a experiência daquele que a narra (narrador/contador de histórias). Quase sempre essa experiência narrativa – se abordada no ponto de vista do filósofo em questão – está fundada num interesse prático e aparece sob a forma de um conselho carregado de sabedoria. Por isso, teve, durante muito tempo, uma forte influência na difusão de acontecimentos, pois tinha como característica a ausência de explicações, cabendo ao leitor ou ao ouvinte interpretar o que ouvia ou lia. (FERNANDES, 2019, p. 7-8)

Nesse contexto, o gênero narrativo revela toda a sua importância para a preservação da memória, especialmente em autores que retratam a tradição oral outrora impossível de ser escrita (Cf. ARQUETTE *et al.*). Mas essa importância vai além da transmissão da sabedoria pelas memórias, tendo, segundo Ewald, uma função integrativa, em que se tem sempre o presente em perspectiva, “mantendo a complexidade integrativa do evento humano da narrativa” (2008, p. 5), pois há uma ligação intrínseca entre memória, narrativa oral e ação social, sendo a história

“construída socialmente, através de uma interação, nos momentos de espacialização, por meio da voz, do corpo e de inscrições” (2008, p. 6).

Assim, a narrativa como relato da memória e da tradição oral é meio de transmissão de sabedorias e de formação de conhecimentos, em uma perspectiva que se origina no passado, mas que permite, através dele, viver criticamente o presente e buscar melhorias para o futuro.

Conforme Durand (2014):

A tradição não é um depósito morto e imutável, mas um recurso inesgotável, cuja riqueza só se revela de acordo com a capacidade de recepção e de reinterpretação das pessoas de hoje. Por outro lado, ninguém cria nada; a liberdade humana ainda é uma liberdade regulada pela retomada do que nos foi transmitido. (DURAND, 2014, p. 22)

Em Lima Barreto, essa função utilitária da narrativa, segundo Schwarcz (2019), se expressa em testemunho, ou escrita de si, confundindo-se com sua história privada, na medida em que ele pode ser reconhecido em cada um de seus personagens, e “com uma certa história do Brasil que prometeu inclusão, mas entregou muita exclusão social”, já que ela extrapola a expressão individual, importando também em expressão coletiva, pois as escritas de si envolvem as experiências do narrador e do grupo em que está inserido.

Segundo Silva (2007, p. 25), “a literatura barretiana, malgrado não se limite a ser um mero relato de dramas pessoais, foi construída notadamente a partir da transfiguração de suas vivências”.

Nesse aspecto, é possível reconhecer o que Philippe Lejeune (2014, p. 50), chamou de pacto fantasmático, na medida em que “o leitor é convidado a ler os romances não apenas como ficções remetendo a uma verdade da ‘natureza humana’, mas também como *fantasmas* reveladores de um indivíduo”.

Assim, enquanto transmissão da experiência individual e coletiva, traduzindo a memória partilhada e perpetuada, a narrativa foi usada por Lima Barreto como forma de relatar os seus dilemas pessoais e os problemas sociais, denunciando a violação dos direitos humanos no Brasil.

Nesse sentido, Ramos (2015) afirma que

[...] a tipificação em Lima Barreto não pode ser vista simplesmente como resultado do ressentimento social daquele que, pelas condições raciais e sociais, foi vítima da sociedade de seu tempo. Mais do que isso, a tipificação revela uma orientação analítica e não apenas um brado, um

desabafo do ressentido. Revela um desejo de entendimento do processo social suportado em sua curta e malograda existência. (RAMOS, 2015, p. 14)

E isso é verdade, pois além de abordar os problemas enfrentados por ele próprio, Lima Barreto propõe, através de sua obra, reflexões sobre as condições adversas a que submetidas as pessoas menos favorecidas, revelando, em “O triste fim de Policarpo Quaresma”, a desconstrução dos “mitos e símbolos erigidos pela elite dominante no propósito de conferir identidade à nação” (SILVA, 2007, p. 47) e possibilitando a reconstrução de tal identidade, a partir da realidade repleta de problemas e dificuldades sociais.

O objetivo de denunciar os problemas sociais revela-se, também, em “Diário do hospício” e em “O cemitério dos vivos”. Na primeira obra, escrita em primeira pessoa, o autor traz memórias e reflexões sobre sua passagem pelo hospício, relatando situações por ele mesmo vividas e testemunhadas, que revelam o descaso e a pobreza a que submetidos os lá internados, um verdadeiro depósito humano. No segundo título, um romance inacabado, embora as pessoas do autor e do narrador/personagem não se confundam, as escritas de si também se revelam, trazendo suas experiências no manicômio através dos relatos do narrador, Vicente Mascarenhas.

Assim, escritas em primeira ou terceira pessoa, confundindo-se ou não as figuras do autor, narrador e personagem, em muitas de suas obras Lima Barreto escreve sobre seu eu, suas vivências e suas indignações, não com o objetivo de “buscar o indizível, revelar o oculto, dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito: reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Ganham espaço em sua narrativa, então, tanto a análise do pacto autobiográfico, de Philippe Leujeune (2014), quanto do espaço biográfico, abordado Leonor Arfuch (2010).

Nos diários – “Diário íntimo” e “Diário do hospício” – em que o autor traz relatos próprios, em primeira pessoa, embora não sejam autobiografia, para Costa, (2016, p. 31) o pacto autobiográfico de Lejeune se revela, “sobretudo pela interlocução do autor com o seu leitor a partir dos vestígios autobiográficos”, pois “o autor coloca sua vida em paralelo com o processo imagético de criação”.

Aliás, em seu “Pacto Autobiográfico (Bis)”, Lejeune esclarece que a palavra autobiografia comporta dois sentidos e não apenas aquele usado na primeira versão de seu texto, oportunidade em que fez uma autocrítica (Cf. LEJEUNE, 2014). Assim, ela pode ser entendida em seu sentido estrito, como aquele que usou, mas também num sentido mais amplo, para designar “qualquer texto regido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si, mas também (...) uma realização particular desse discurso, na qual a resposta à pergunta ‘quem sou eu?’ consiste em uma *narrativa* que diz ‘como me tornei assim’” (LEJEUNE, 2014, pp. 63-4). E essa concepção ampla realmente se mostra presente nos diários de Lima Barreto.

De outro lado, “O triste fim de Policarpo Quaresma” e “O cemitério dos vivos” proporcionam a análise do espaço biográfico, mais amplo que o espaço autobiográfico de Lejeune (2014), em que, conforme Arfuch (2010, p. 62), “embora muitas de suas formas sejam consensualmente autobiográficas, ou, pelo menos, autorreferentes”, nele não há “coincidência essencial entre *autor* e *narrador*”.

Assim, as escritas de si, veladas ou desveladas, estão presentes na obra barreteana, sendo possível verificar a presença do autor em seus personagens, ainda que parcialmente, em um espaço que ele mesmo se deu e em que registrou não apenas suas crenças, mas também a realidade social vivida pelos marginalizados e discriminados.

3. Lima Barreto em seus personagens

Conforme alerta Schwarcz (2009), “certo é que Lima Barreto ficcionalizava sua própria vida, independentemente do gênero da obra”. Sem escrever uma autobiografia, Lima Barreto se escreveu em seus personagens, em que pode ser reconhecido por várias nuances e pontos de vista, assim como escreveu a realidade vivida, principalmente pelos vencidos e marginalizados. Além de si, ele escreveu os seus e para os seus, ora sendo possível identificar traços de seu pai, ora dedicando livros e contos à sua mãe, em quem muito se inspirou (Schwarcz, 2009).

Manoel Freire (2014) afirma:

Um dos pontos mais sensíveis da escrita de Lima Barreto, sobre o qual praticamente todos que se ocuparam da sua obra disseram alguma coisa (seja acentuando, seja minimizando sua importância) é a relação entre vida e obra, isto é, as ressonâncias autobiográficas no espaço textual, traço que, embora não seja uma originalidade desse autor, nele se

apresenta de uma maneira singular, seja pela frequência, seja pelo modo como se opera. (FREIRE, 2014, p. 86)

Em “O triste fim de Policarpo Quaresma”, escrito em 1911 e ambientado entre 1891 e 1894, Lima Barreto relata a vida e a morte do protagonista, percorrendo o caminho de sua transformação e trazendo, conforme José Carlos Mariano do Carmo, o discurso em favor dos vencidos, para não permitir que sua história seja apagada ou destruída (Cf. CARMO, 2013).

É possível identificar, em alguns aspectos, Lima Barreto em Policarpo Quaresma. O Policarpo defensor ferrenho da República revela o pensamento de Lima Barreto, que mais tarde escreveu a crônica “15 de Novembro”, datada de 1921, em que afirmou: “Entretanto – eu o sei bem – o 15 de Novembro é uma data gloriosa, nos fastos da nossa história, marcando um grande passo na evolução política do país.” (BARRETO, 1921). Contudo, o Policarpo desiludido também revela-se em Lima Barreto, na mesma crônica, quando afirma: “Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de *parvenu*, tendo como *repoussoir* a miséria geral? Não posso provar e não seria capaz de fazê-lo.” (BARRETO, 1921).

Além disso, assim como Policarpo Quaresma, Lima Barreto e antes, seu próprio pai, foi internado num hospício, o que revela que a sorte de Policarpo não foi diferente, nesse aspecto, daquela de seu criador. Aliás, Schwarcz (2009) afirma mesmo que o pai “viraria personagem de Lima Barreto em várias obras, sobretudo em Triste fim de Policarpo Quaresma, quando faz um ‘double’ de personagem principal da obra.”

Em “O triste fim de Policarpo Quaresma” há, na narrativa, clara abordagem da angústia sofrida por Adelaide e Olga quanto à situação de Policarpo no hospício e, ainda, do sofrimento de todas as pessoas que tinham um parente ou amigo naquela situação, considerada até pior do que a morte (Cf. BARRETO, 1911). De outro lado, o próprio Lima Barreto demonstrou, em sua crônica “Elogio da Morte”, de 1918, acreditar que a morte nem sempre é o pior desfecho, ao afirmar: “A vida não pode ser uma dor, uma humilhação de contínuos e burocratas idiotas; a vida deve ser uma vitória. Quando, porém, não se pode conseguir isso, a Morte é que deve vir em nosso socorro.” (BARRETO, 1918). Também no “Diário do hospício” esse pensamento fica claro, tendo o autor afirmado, depois de relatar que aquela se tratava de sua segunda internação no Hospital Nacional de Alienados: “Estou seguro que não

voltarei a ele pela terceira vez; senão, saio dele para o São João Batista, que é próximo”, referindo-se ao cemitério localizado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro.

Nos diários, Lima Barreto é autor e narrador. No “Diário íntimo”, além de relatar suas confidências e mágoas, Lima Barreto registra suas internações no hospício que, no “Diário do hospício”, são narradas com detalhes, relatando sua situação, a vivência naquele local e, também, a indigência dos internados. Para Costa (2016, p. 25), durante sua segunda internação manicomial, “a observação sobre o seu próprio estado leva Barreto a notar também o outro, contextualizá-lo com os seus próprios complexos e sintetizá-lo por dois caminhos: o espaço real e o ficcional.” Portanto, os outros internados, relatados no “Diário do hospício”, eram faces do próprio autor e este estava refletido neles – todos naquela situação de decadência, de indignidade.

Com o “Diário do Hospício”, Lima Barreto esboça o romance que planeja escrever depois da internação e, de fato, ao sair dela, ele inicia sua obra “O Cemitério dos vivos”, que ficou inacabada. O título do romance, que traz, no dizer de Costa (2016, p. 14), uma metáfora, revelando a veia satírica do autor, demonstra que, por trás desse paradoxo, pois o cemitério é local de colocar os mortos, as pessoas ali depositadas como indigentes, são tratadas como mortas, mas são vivas, de modo que mereciam tratamento melhor.

O protagonista de “O cemitério dos Vivos”, Vicente Mascarenhas, que também é o narrador, se não pode ser completamente identificado com o autor Lima Barreto, claramente foi usado por ele para relatar, sob o ponto de vista do outro, suas próprias memórias, impressões e críticas ao sistema, notadamente o sistema manicomial, e à discriminação racial, de modo que, também em Vicente, Lima está presente. Nesse sentido, Ramos afirma que essa obra tem caráter autobiográfico, sendo Vicente Mascarenhas o *alter ego* de Lima Barreto (2015).

Costa (2016) esclarece:

No decorrer do Diário do hospício e de O cemitério dos vivos, é possível perceber que o autor reafirma elementos de sua vida, mas dentro do campo imaginário. Isso permite ao leitor identificar, nessas duas narrativas literárias, noções da autobiografia arquitetada no imaginário de autoficção de Barreto. (COSTA, 2016, p. 22)

Os dilemas vividos por Lima Barreto, decorrentes da discriminação que sofria, enquanto pobre, preto, alcoólatra, internado e depois egresso do manicômio, podem ser identificados em suas obras e

em seus personagens não apenas como relatos indignados e magoados, mas principalmente como protesto contra o sistema opressor dos negros, pobres, doentes e isso permite reflexões bioéticas importantes daquele momento histórico e para além dele, eis que as mesmas questões ainda violam a dignidade nos dias atuais.

4. *Narrativa barreteana sob a perspectiva bioética*

Nas obras de Lima Barreto, notadamente aquelas citadas neste estudo, questões bioéticas ligadas ao tratamento das pessoas com deficiência mental ou psiquiátrica ganham relevo, considerando o modelo manicomial então usado, em que a pessoa era realmente enclausurada, sendo submetida “a tratamentos desumanos e degradantes, já que nenhum reconhecimento lhe era possibilitado em torno da sua humanidade ou sequer da sua autonomia” (SÁ; MOUREIRA, 2013, p. 147).

A teoria das incapacidades foi inicialmente formulada com base em um modelo de intolerância, chamado de modelo clássico, em que as pessoas com deficiência eram consideradas prescindíveis e, portanto, excluídas da convivência social, inicialmente através da prescindência eugênica, em que os deficientes eram exterminados e, depois, pela segregação, em que eles eram colocados em locais próprios para os considerados como anormais. Esse modelo da prescindência foi o vivido por Lima Barreto, em que as pessoas com doença mental, psiquiátrica e até os alcoólatras, eram excluídos da vida em sociedade e depositados em hospícios.

Diante dessa realidade, Lima Barreto escreve o “Diário do hospício” em uma situação-limite, em que se inscreve uma literatura da urgência (HIDALGO, 2008, p. 227), “que se estrutura numa espécie de desdobramento da *escrita de si*, realizada sob estado de emergência”, nas palavras de Luciana Hidalgo (2008, p. 229), segundo a qual ele escreveu tal obra para não enlouquecer ou para não morrer (2008), numa situação em que a loucura equivalia à morte, desafiando a memória e configurando um discurso de si.

Na literatura barreteana há, de fato, uma denúncia à situação dos internos no manicômio, que se agravava quando eles eram pretos e pobres, colocados então na ala dos indigentes, em que o “mobiliário, o vestuário das camas, as camas, tudo é de uma pobreza sem-par.” (BARRETO, 1993, p. 25).

Com a evolução social, esse modelo de intolerância tornou-se odioso, de modo que deu lugar ao modelo médico da deficiência, desenvolvido no período do primeiro pós-guerra, justamente como resposta aos sobreviventes feridos (Cf. MADRUGA, 2019), sendo um modelo assistencialista e paternalista que, embora tivesse o intuito de proteger o incapaz, levava a uma abordagem de discriminação, pois via a deficiência como um defeito que demandava tratamento e cura (Cf. RAMOS, 2018).

Contudo, os valores desenvolvidos a partir Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, que estabeleceu a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental, tornaram esse modelo assistencialista inapto e ultrapassado, de modo que ele deu lugar ao chamando modelo social, refletindo a necessidade de respeito à igualdade substancial e à solidariedade.

Portanto, ao modelo da prescindência vivenciado por Lima Barreto, claramente inadequado, seguiram-se outras propostas, fundadas em uma abordagem mais humanizada, que culminou, no Brasil, com a edição da Lei nº 10.216, de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental e, posteriormente, pela Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cf. ARQUETTE *et al.*).

Para além das críticas sofridas pelos novos modelos de assistência às pessoas com deficiência mental, é fato que as escritas de Lima Barreto nas obras “O triste fim de Policarpo Quaresma”, “Diário do hospício” e “O cemitério dos vivos” demonstram quão difícil e degradante era a situação de outrora.

Segundo Hidalgo (2008, p. 227), “ao compor um diário com inscrições minuciosas da rotina psiquiátrica e com críticas às relações de poder no manicômio, Lima produziu um raro documento da história da psiquiatria no Brasil”, e isso tem uma grande importância para além da história, pois possibilitou e ainda possibilita o conhecimento daquelas formas de degradação humana, revelando um modelo que jamais poderemos aceitar novamente.

Em “O triste fim de Policarpo Quaresma”, por sua vez, para além da situação dos internados no hospício, que também é retratada na obra, Policarpo Quaresma denuncia ainda a situação dos encarcerados, vivendo em situação degradante e desumana, inicialmente enxergada nos outros e

que, depois, se transformou em sua própria situação. Policarpo protesta contra a cena vista na prisão, em que pessoas escolhidas a esmo eram levadas para morrer, o que “falara fundo a todos os seus sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos os seus princípios morais; desafiara a sua coragem moral e a sua solidariedade humana”, através de uma carta que escreveu ao Presidente da República “com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente” (BARRETO, 1911).

Ao defender os vencidos, presos e condenados, cujo infeliz destino somente entendeu com “o afastamento da lancha”, que o fez pensar em “por que força misteriosa, por que injunção irônica ele se tinha misturado em tão tenebrosos acontecimentos, assistindo ao sinistro alicerçar do regime” (BARRETO, 1911), Policarpo Quaresma passa a defender o realmente se mostra importante – os direitos humanos, aqueles direitos considerados indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade (Cf. RAMOS, 2018).

Ao fim, Policarpo foi preso e colocado na mesma situação daqueles que procurou defender e, após refletir sobre porque “estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer” (BARRETO, 1911), pensou na carta escrita ao Presidente e concluiu que somente por tal razão poderia estar preso, não havendo outra que justificasse seu triste fim.

Lima Barreto revela, em suas obras, todos os conflitos que povoavam sua mente, atormentada pelo sentimento de injustiça, de ingratidão, de decepção, de vergonha, de grande tristeza, nos remetendo a importantes questões bioéticas relativas à dignidade da vida, compreendendo também a dignidade da morte.

A bioética se formou, segundo Guy Durand (2014, p. 13) a partir de vários termos conhecidos no mundo da saúde, como ética, moral e deontologia, envolvendo “o campo da vida e da morte, da saúde e da doença, da qualidade de vida e do sofrimento”, revolucionado pelos desenvolvimentos biomédicos e suas aplicações.

Segundo Sá e Naves (2018, p. 2), “a bioética surge como corolário do conhecimento biológico, buscando conhecimento a partir do sistema de valores”, tendo entre suas preocupações principais a questão

da autonomia do paciente e a questão ambiental, gerando um estreito entrelaçamento entre os discursos médico, ético e jurídico.

Nesse contexto, surgiu a Bioética da Proteção que, segundo Schramm (2008):

[...] é proposta recente no campo da bioética, formulada inicialmente por pesquisadores latino-americanos, que torna explícitos conteúdos que perpassam a ética desde seus albores e que se referem aos problemas morais envolvidos pela vulneração humana, ou seja, a condição existencial dos humanos que não estão submetidos somente a riscos de vulneração, mas a danos e carências concretas, constatáveis por qualquer observador racional e imparcial. (SCHRAMM, 2008, p. 11)

É possível analisar a narrativa barreteana sob a perspectiva bioética da situação do próprio autor e de seus protagonistas, tanto Policarpo Quaresma quanto Vicente Mascarenhas, que sofrem com a internação no hospício e são submetidos a condições indignificantes de sua natureza humana. Mas também é possível analisar, nas mesmas narrativas, as preocupações bioéticas dos protagonistas com os outros, vulnerados e submetidos a condições indignas (Cf. ARQUETTE *et al.*).

Conforme Schramm (2008), essas não são discussões estranhas à bioética, que realmente aborda as preocupações autênticas e legítimas de cada humano com seu sofrimento e finitude, mortalidade e sobrevivência pessoal, e também discute a qualidade de vida de todos os outros seres vivos, humanos ou não.

Nas obras observadas neste ensaio o autor traz um discurso em favor dos vencidos e, assim, mostra a necessidade de analisar a situação dos vulnerados (não apenas genericamente vulneráveis), revelando-se campo de estudo da bioética da proteção, para Schramm (2008)

[...] entendida como a parte da ética aplicada, constituída por ferramentas teóricas e práticas que visam entender, descrever e resolver conflitos de interesses entre quem tem os meios que o "capacitam" (ou tornam competente) para realizar sua vida e quem, ao contrário, não os tem. (SCHRAMM, 2008, p. 16)

As reflexões bioéticas propostas pela narrativa de Lima Barreto nos levam a pensar na dignidade da vida e da morte, tanto do autor quanto de seus personagens. Se o direito à vida é fundamental, sendo pressuposto para o exercício dos demais direitos inerentes à pessoa humana, ele necessariamente deve estar associado à garantia de seu exercício com dignidade, de modo que não assiste à pessoa humana simplesmente o direito à vida, mas o direito à vida digna, adjetivo dela indissociável (CF. ARQUETTE, 2018).

A vida digna foi negada ao autor, que sofreu com rótulos de pobre, preto, alcoólatra e outros, o que se refletiu em seus personagens. Mas também foi a ele negada, assim como a Policarpo Quaresma, a morte digna.

Quanto ao personagem Policarpo Quaresma, é possível indagar se ele foi submetido a uma situação de mistanásia, não havendo dúvidas de que o seu triste fim revela um total desrespeito à dignidade da pessoa humana, direito que independe de positividade normativa, pois não é criado por lei, sendo, antes, inerente à condição humana.

Quanto a Lima Barreto, morreu consumido pelo vício em álcool, sem tratamento decente, vítima também de mistanásia, tanto que Cony (1999) escreveu “O triste fim de Lima Barreto”, em que relatou: “Aos 41 anos, consumido pelo parati e pela miséria, com o pai louco no quarto ao lado, ele morreu abraçado a uma revista e teve um enterro humilde, acompanhado por bêbados como ele, vagabundos de subúrbio, cheirando a cachaça, os pés descalços.”

Assim, Lima Barreto teve uma morte mistanásica, prematura, consequência da omissão estatal na promoção de políticas públicas de proteção à vida e à saúde, submetido ao abandono e à falta de atendimento sanitário de qualidade (Cf. CABRAL *et al.*, 2016), situação precária que ainda permeia a saúde pública no Brasil, assim como Policarpo Quaresma, pois a mistanásia também pode estar configurada no abandono dos encarcerados, existente até os dias atuais, em que não apenas o Estado, mas também a própria sociedade, se tornam algozes dessa indignidade estabelecida, situação que, se não é a mesma de outrora, pois não mais se admite a pena de morte, a ela se assemelha, na medida em que a morte ainda acontece nas prisões, não mais por punição, mas pelo abandono, pelo descaso, pela discriminação.

Lima Barreto e seus personagens foram vítimas da sociedade desigual daquela época ditatorial, assim como ainda hoje, mesmo na democracia, há tantas outras vítimas, pois perduram a falta de acesso aos mais fundamentais direitos da pessoa, em razão da pobreza, da falta de informação, da falta de expressividade, da ausência de educação, da falta de reconhecimento.

Tanto Lima Barreto quanto Policarpo não têm um triste fim apenas porque morreram, mas principalmente porque viveram e morreram de forma indigna, assim como viveu Vicente Mascarenhas, caracterizado por uma “melancolia resignada” (FREIRE, 2014, p. 95)

através da qual “apresenta o hospício com seus internos e a sua própria decadência humana dentro daquele espaço” (COSTA, 2016, p. 28).

Essa realidade se repete, pois vemos como é triste o fim dos desamparados e excluídos, não apenas dos condenados formalmente, mas também daqueles condenados à indignidade pelas condições a que são submetidos, revelando que aquele universo está presente nos dias atuais, exigindo, ainda hoje, reflexão e tratamento bioéticos, demonstrando que, não obstante tenha havido muita evolução biotecnológica, a humanidade, em seu sentido mais profundo, precisar evoluir.

5. Considerações finais

As obras de Lima Barreto abordadas no presente ensaio, seus diários, romances e até crônicas, permitem a análise de várias questões ligadas à conjuntura social do Brasil da época de sua ambientação, da época em que foram escritas e, para além disso, da realidade atual, de mais de um século depois, mas em que os problemas sociais referentes à discriminação das pessoas com deficiência mental, psiquiátrica, com problemas relacionados à dependência química e, ainda, por questões raciais e sociais, persistem.

Em “O triste fim de Policarpo Quaresma”, o protagonista muda sua visão sobre o Brasil, passando da crença romantizada de uma nação cujas terras são mais férteis, cujas paisagens são mais bonitas, cujas raízes indígenas devem ser preservadas, inclusive na língua, à descrença e falta de perspectiva ao final, quando percebe a realidade nua e crua, em que a terra precisa ser trabalhada para que produza, em que ele e outros deixaram de ter importância após lutarem em favor da República recém estabelecida, em que sua vida e seus feitos passados de nada valem ante a contrariedade do regime diante de suas reivindicações. Assim, a obra revela uma proposta de mudança do paradigma romantizado sobre o Brasil, escancarando o desrespeito à vida dos opositores naquele regime e, para além deles, à vida de todos os colocados à margem de uma elite empoderada.

Além disso, nas obras “Diário íntimo”, “Diário do hospício” e “O cemitério dos vivos”, Lima Barreto demonstra a situação dos indesejados sociais, assim considerados por terem alguma deficiência, notadamente mental ou psiquiátrica, ou algum vício, como o alcoolismo, que são depositados como mortos vivos em manicômios, sem qualquer tratamento digno e direcionado à sua recuperação, simplesmente para lá

levados, muitas vezes compulsoriamente, para não incomodarem suas famílias e a sociedade. Mesmo com a crescente superação do modelo manicomial, os indesejados sociais, ainda hoje, ficam à margem da sociedade, sejam internados em hospitais ou clínicas psiquiátricas, ou clínicas de tratamentos contra a dependência química, sejam em situação de rua e desamparo, abandonados pelas famílias, pela sociedade e pelo estado ou os tendo abandonado para evitarem vigilância ou justificação.

A partir dessa análise, é possível perceber que o desrespeito à dignidade da pessoa humana, presente ainda hoje em nossa sociedade, vem de longo tempo, de modo que não é por acaso que foi estabelecida como princípio fundamental da República Federativa do Brasil na vigente Constituição da República, de 1988. Por óbvio, a simples previsão constitucional não é bastante para afastar a ocorrência de situações que degradam e indignificam a condição humana que a todos é garantida, mas não se pode ignorar que, a partir da sua inscrição formal, sua invocação na defesa contra tais situações se torna incontestável.

Assim, Lima Barreto desvela os dilemas de vida e morte tão afetos à bioética, permitindo percorrer, através da literatura, parte do caminho que, no âmbito nacional, culminaram com a preocupação da busca pela garantia da dignidade da pessoa humana durante toda a sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

ARQUETTE L. N., Alinne. Cuidados paliativos e direito à morte digna: a caminho da autonomia existencial. In: CABRAL, H.B. *et al. Cuidados paliativos: estudos acadêmicos transdisciplinares*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 154-69

ARQUETTE L. N., Alinne; ROBLES-LESSA, Moyana Mariano; LÓSS, Juliana da Conceição Sampaio; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Narrativa sobre vida e morte em “O triste fim de Policarpo Quaresma” – reflexões bioéticas. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 79 Supl., p. 878-90, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *O triste fim de Policarpo Quaresma*. 1911. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000013.pdf>. Acesso em: 05-04-2021.

_____. 15 de Novembro. In: _____. *Crônicas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf>. Acesso em: 17-06-2021.

_____. Elogio da Morte. In: _____. *Crônicas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf>. Acesso em: 17-06-2021.

_____. *Diário do hospício; o cemitério dos vivos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1993. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101373/diario_hospicio_o_cemiterio_vivos.pdf. Acesso em: 15-06-2021.

_____. *Diário íntimo*. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2078. Acesso em: 15-06-2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221

CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat *et al.* Mistanásia: os matizes da “morte miserável”. In: CABRAL, H.L.T.B; ZAGANELLI, M.V. *Mistanásia: a “morte miserável”*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016. p. 146-71

CARMO, José Carlos Mariano de. *Uma leitura benjaminiana da narrativa de Lima Barreto*. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103483/318226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05-04-2021.

CONY, Carlos Heitor. *O triste fim de Lima Barreto*. São Paulo: Folha de São Paulo, 22 de outubro de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2210199940.htm>. Acesso em: 20-06-2021.

COSTA, Sidnei Sousa. *Imagens de si, do coletivo e da alteridade em Diário do hospício e O cemitério dos vivos de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, 2016. Disponível

em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22102/1/2016_SidneiSousaCosta.pdf. Acesso em: 17-06-2021.

DURAND, Guy. *Introdução geral à bioética*: história, conceitos e instrumentos. Trad. de Nicolás Nyimi Campanário. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

EWALD, Felipe Grüne. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. Dossiê: oralidade, memória e escrita PPG-LET-UFRGS, v. 4, n. 2, Porto Alegre, jul/dez 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5994/4525>. Acesso em: 05-04-2021.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Diálogos com Walter Benjamin sobre narrativa: refletir para educar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 30, nov./2018-abr.2019, p. 7-19. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28262>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28262/24245>. Acesso em: 05-04-2021.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mota. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Manoel. *A motivação autobiográfica em Lima Barreto*. *Manuscrita* – Revista de crítica genética. n. 26. 2014. p. 86-96. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/x2/article/view/2096/1990>. Acesso em: 22-06-2021.

HIDALGO, Luciana. *A loucura e a urgência da escrita*. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 2, p. 227-42, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras-UFRJ, jul.-dez. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/5ZkFHkj8RyyMpzrSdfz9swS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20-06-2021.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à internet. 2 ed. In: NORONHA, J.M.G. (Org.). Trad. de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MADRUGA, Sidney. *Pessoas com deficiência e direitos humanos*: ótica da diferença e ações afirmativas. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. 286p.

RAMOS, André de Carvalho. *Curso de direitos humanos*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RAMOS, Carolina Moura Barroso. *Os tipos literários na prosa de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3637/1/Carolina%20Moura%20Barroso%20Ramos.pdf>. Acesso em: 05-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de Sá; MOUREIRA, Diogo Luna. Direitos das pessoas portadoras de transtorno mental e do comportamento no Brasil: a necessidade de autoafirmação e reconhecimento. *Percurso Acadêmico*, v. 3 n. 5, (Direito biomédico, neurociências e psiquiatria: aspectos teóricos e práticos), jan./jun.2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/6329>. Acesso em: 07-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. *Bioética e biodireito*. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.

SILVA, Pedro Santos da. *Afonso Henriques de Lima Barreto e o mito da identidade nacional*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 162f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14816>. Acesso em: 05-04/2021.

SCHRAMM, Fermin Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. *Revista Bioética*. 16 (1). p. 11-23, 22008. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/52/55. Acesso em: 05-04-2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. *Estud. av.*, v. 33, n. 96, p. 137-154, São Paulo, Aug. 2019. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200137&lng=en&nrm=iso. Epub Aug 12, 2019. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3396.0009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200137. Acesso em: 05-04-2021.

**FALARES AFRICANOS NO LÉXICO DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA E LEXICAL**

Marco Túlio Santos Ledo (UESB)

marco.ledo@educacao.mg.gov.br

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

O ensino da cultura africana e afro-brasileira é de extrema importância para entendermos a formação do léxico do português brasileiro e sua importância no meio sociocultural atual, visto que muitas crianças e até mesmo adultos não compreendem muitas palavras utilizadas na nossa linguagem brasileira que são de origem afro, oriundas de nações africanas que vieram escravizadas para o Brasil, como as nações Bantu (Angola e Congo) e nações Jeje, Nagô, entre outras, de onde veio a língua nagô-iorubá. O presente trabalho se originou do questionamento em campo com alunos acerca da origem da linguagem utilizada atualmente, e sobre a influência do africanismo na língua portuguesa europeia para a formação da língua portuguesa brasileira.

Palavras-chave:

Africanismo. Cultura. Linguagem.

ABSTRACT

The teaching of African and Afro-Brazilian culture is extremely important for us to understand the formation of the Brazilian Portuguese lexicon and its importance in the current socio-cultural environment, since many children and even adults do not understand many words used in our Brazilian language that they are of African origin, coming from African nations that came enslaved to Brazil, such as the Bantu nations (Angola and Congo) and the Jeje, Nagô nations, among others, where the Nagô-Yorubá language came from. The present work originated from the questioning in the field with students about the origin of the language currently used, and about the influence of Africanism in the European Portuguese language for the formation of the Brazilian Portuguese language.

Keywords:

Africanism. Culture. Language.

1. Introdução

A origem do léxico do português brasileiro é um questionamento de exímia importância para entendermos a nossa raiz e o contexto histórico e sociocultural no qual estamos inseridos. De onde vieram as pala-

bras que utilizamos para nos comunicar dentro da nossa sociedade? Quais seus reais significados? Quem trouxe e como trouxe? São questionamentos que devemos fazer para entender a constituição e a participação dos escravizados no processo de formação do português brasileiro.

Ao iniciar esses questionamentos devemos também fomentar tal conhecimento na educação e instigar ao ponto de desenvolver estratégias para que as nossas crianças e jovens entendam as origens em especial de palavras de origem africana e sua inserção na nossa linguagem, atendendo inclusive os preceitos trazidos pela Lei nº 10639/2003, que traz a obrigatoriedade das instituições de ensino na oferta de estudos sobre a cultura e história afro-brasileira. Assim, observamos que os africanismos tiveram forte atuação para a formação e constituição do português brasileiro, a partir de um processo de transmissão linguística irregular (Cf. LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009).

Durante este trabalho foram desenvolvidas estratégias educativas para o desenvolvimento da competência comunicativa e lexical do português brasileiro e suas palavras de origem africana, incluindo seus contextos históricos e significados. A metodologia consistiu em uma pesquisa-intervenção com a realização de Oficinas de Intervenção Pedagógica e uma abordagem mista de análise dos dados. De tal forma o presente trabalho reforça a importância de se levar para o ambiente da sala de aula o ensino da cultura afro-brasileira como elemento essencial para a compreensão da formação sociocultural brasileira, incluindo seus aspectos históricos, linguísticos, religiosos e humanos.

2. Falares africanos no léxico do português brasileiro

A língua materna brasileira sofreu um processo de constituição que envolveram diferentes grupos étnicos, entre eles os falares dos indígenas e também dos africanos entre outros povos que aqui chegaram em busca de melhores condições de vida. Contudo, a proposta eurocêntrica de que a soberania de uma língua estava ligada ao processo de escrita, ou *litterae*, levou por classificar tanto as línguas nativas uma língua inferior, contudo, os povos autóctones foram vistos como necessários para o processo de constituição de nacionalidade e de exploração territorial, levando a um processo de catequização e “domesticação”. Logo após, sob a venda de população africana como escravos para os portugueses, que os traficaram para o Brasil para serviço escravo nas lavouras e plantações, o

português europeu teve contato com o léxico africano de diversas origens, como o nagô-iorubá, o bantu, o jeje-nagô, entre outros.

Linda Heywood revela que:

A maioria dos centro-africanos partiu de portos nas costas de Loango e Angola, lugares que pertenciam a somente três culturas regionais: a do Congo, Umbundo e Ovimbundo. Estas culturas não somente inter-relacionavam, mas interagiam continuamente. Isso não quer dizer que todos os imigrantes vieram do Congo, Umbundo ou Ovimbundo. Mas todos eles falavam línguas muito próximas às do Banto Ocidental, o que significou que podiam se comunicar uns com os outros desde o começo. Os dados existentes mostram que entre o tempo de sua captura e o momento de seu desembarque, ou melhor, até sua chegada, a maioria dos imigrantes provenientes do interior aprendeu Congo, Quimbundo ou Umbundo, e com a aquisição da língua veio também alguma familiaridade com a cultura litorânea: influenciaram fortemente um ou outro, assim como o Quimbundo e Umbundo. O resultado foi que, ao chegar às Américas, os imigrantes compartilhavam uma linguagem comum. Os portugueses em Angola estavam tão cientes dessa dinâmica que na metade do século XVI-II chamavam de Quimbundo a língua geral do país. (HEYWOOD, 2010, p. 8)

O que muitas pessoas não sabem é que o português falado no Brasil traz inúmeras palavras de origem africana. Em razão da escravidão dos negros traficados da África para o Brasil que perdurou até o período imperial, houve uma importante contribuição do continente na formação do que podemos chamar hoje de português brasileiro. Muitas palavras existentes em nosso dicionário são usadas em comum sentido tanto aqui como em Angola, um exemplo que marca a forte ligação linguística.

A vinda dos negros africanos como escravos foi um marco histórico brasileiro, sobretudo do século XVI. Apesar das precárias condições da escravidão, os povos traficados jamais deixaram para trás a herança cultural do seu povo. Entre os principais grupos que vieram para o continente americano estavam os bantus e os sudaneses. O povo bantu foi o primeiro a fazer a viagem no tráfico transatlântico. Dos vários dialetos existentes pela África, os que tiveram maior impacto no Brasil foram o quimbundo, o quicongo e o umbundo.

Hoje, podemos observar no dicionário brasileiro uma variedade de termos que usamos em nosso dia a dia, sem termos a noção de sua origem africana, mais especificamente do grupo bantu. Entre os exemplos encontramos: abadá, caçamba, cachaça, cachimbo, caçula, candango, canga, capanga, carimbo, caxumba, cochilar, corcunda, denço, fubá, gíbi, macaco, maconha, macumba, marimondo, miçanga, moleque, quitanda,

quitute, tanga, xingar, banguela, babaca, bunda, cafofo, cafundó, cambada, muquirana, muvuca.

É importante termos a consciência de que a África é uma das responsáveis pelo português que temos hoje no Brasil. Um idioma rico e variado, originado de vários povos e que conquistou sua identidade única por conta da forte miscigenação linguística.

O contato da língua africana na matriz de Língua Portuguesa pode ser vista inclusive na Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D Manuel sobre o achamento do Brasil de 01 de maio de 1500, em que temos o aparecimento da palavra inhame²⁹, de origem africana, como podemos ver em “[...] e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem”.

O silêncio em relação à linguagem dos africanos pode ser explicado pelo silêncio geral que se fazia ao redor de tudo aquilo que se referia aos negros. Duas evidências desse silêncio podem ser vistas em autores de épocas distintas. Em 1741, Antônio da Costa Peixoto procura redigir sua *Obra nova de língua geral de Mina com o intuito de “ajudar” os senhores na compreensão da fala dos negros. Se compararmos com os compêndios e métodos para se aprender línguas ameríndias, vamos perceber que esse silêncio foi muito grande. O objetivo de Peixoto era dar conhecimento aos senhores sobre a língua dos negros a fim de se precaverem contra eles.* (CUNHA, 2019, p. 44)

Para Rodrigues, em sua obra *Os Africanos no Brasil em 1932*, os nagôs foram os africanos mais influentes e numerosos na Bahia, embora suas pesquisas nunca tivessem passado do âmbito da Capital do Estado, chamada por ele pelo antigo nome de Bahia, sem esclarecer que se tratava da cidade do Salvador, à época, povoada de iorubás trazidos para Salvador e região circundante do Recôncavo em numerosos contingentes, na última fase do tráfico, no século XIX, quando o Brasil passava por um processo de desenvolvimento urbano que exigia a concentração de mão de obra escravizada nas cidades. A entrada dos bantos, porém, ocorreu desde o início do tráfico, ao final do século XVI, com um fluxo contínuo e ininterrupto até o século XIX, e foram dirigidos para todos os núcleos coloniais em formação que demandavam mão de obra escravizada.

Hoje visto todo o silêncio em relação às origens lexicais do português brasileiro, em especial da influência da África na nossa língua mãe, se fez

²⁹ Segundo Renato Mendonça a palavra Inhame é um substantivo o masculino que é o “nome de um tubérculo comido sob a forma de farinha, planta asparagácea” (MENDONÇA, 2012 p. 147). Todavia, para Pessoa de Castro não há em seu texto “Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro” (CASTRO, 2005).

necessário a elaboração de estratégias que buscassem levar os alunos a compreender melhor acerca das palavras africanas em nossa língua.

A África nos valeu para expressar gestos e ações, além de nos ter legado os substantivos com que designamos vegetais, comidas, adornos, danças, instrumentos de música e os mais diferentes objetos que atravessaram durante tantos séculos o Atlântico. Ao longo deles, África entranhara-se na maneira de falar e escrever do brasileiro, e foi isso o que nos revelou, com segurança e apuro, um jovem estudioso mal saído da adolescência, num livro que entrou para a história da cultura brasileira. (MENDONÇA, 2012, p. 9)

Os estudos de linguística africana não têm sido cultivados no Brasil como sua importância está a pedir. Ainda para Mendonça:

O Bantu, com as suas diversas denominações tribais, para o Norte e para o Sul; o Joruba, ou Nagô, também inçado de designações várias, para o Centro. As necessidades da lavoura, e como depois as necessidades da mineração, determinaram, ou melhor, forçaram a imigração, bem assim a consequente distribuição dos negros por onde eles se faziam precisos. Nos dois primeiros séculos, Pernambuco e Bahia foram “os grandes centros de condensação africana” — disse Oliveira Viana, e repete o autor; a mineração, no século seguinte, erigiu o Rio de Janeiro em um terceiro centro, porventura mais importante do que os outros dois. Este recebeu em maior porção os representantes do grupo Bantu, principalmente, os quimbundos, que já figuravam no Norte, em Pernambuco, ao passo que na Bahia foi o loruba com os nagôs, o grupo predominante. (MENDONÇA, 2012, p. 30)

Castro (2005) argumenta que as influências africanas nos falares do Brasil incluíram outras estruturas linguísticas além do vocabulário. Além disso, apesar de haver uma hegemonia das línguas do grupo banto para a formação pluricultural brasileira, muitas línguas participaram da formação de nossa variante do português. A língua, para Castro (2005), é um fenômeno cultural e social e por isso ela busca compreender, em seus estudos, o papel que os negros africanos exerceram na configuração cultural e linguística do Brasil. Em *Falares Africanos na Bahia* (Cf. CASTRO, 2005) as lexias africanas são identificadas de acordo os domínios geopolíticos durante os quatro séculos de tráfico de africanos para o Brasil.

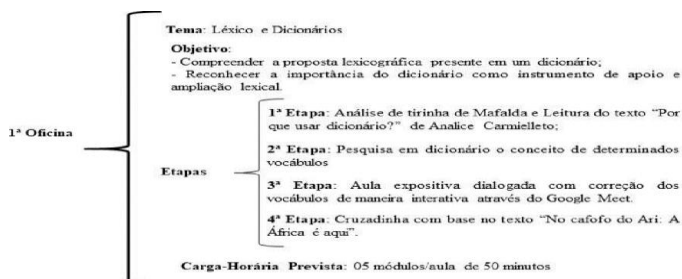
Petter e Alkmin (2008) estabeleceram que, no geral, as palavras africanas, ao longo de seu percurso histórico, entraram em contato com a língua portuguesa e as reuniram em três categorias.

A metodologia apresentada pelas estudiosas expõe uma hierarquização dos vocábulos, indo do uso mais geral para o uso mais restrito: **uso geral** (formal e informal) → **uso informal** (sem restrição) → **uso informal** (com restrição). Tal categorização reflete a avaliação realizada pelo

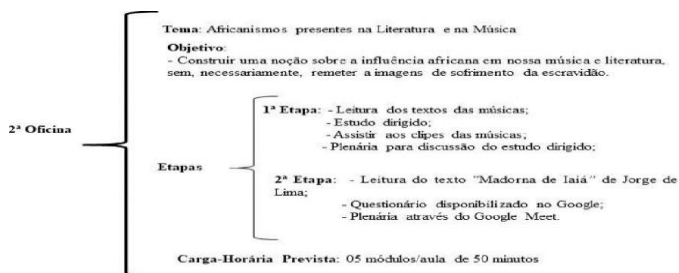
falante quanto à aceitabilidade e a adequação ou não de determinada palavra.

3. Metodologia

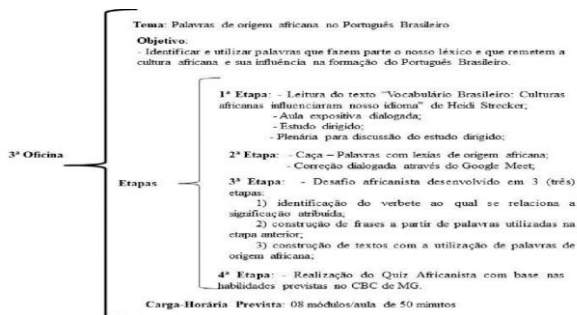
Ciente de todo esse silêncio e relação a influência do africanismo a formação lexical da língua materna, foram levantados questionamentos que trouxeram a luz que os nossos jovens não compreendem a origem africana de muitas palavras utilizadas no dialeto brasileiro. Para fomentar e desenvolver o léxico português brasileiro com a influência dos africanismos em nosso dialeto foram desenvolvidas as seguintes estratégias de intervenção pedagógica:



Fonte: Dados do autor, 2021.



Fonte: Dados do autor, 2021.



Fonte: Dados do autor.

As atividades propuseram a incorporação de diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a música, a poesia, o estudo de textos dissertativos e narrativos, com apoio de tecnologias educacionais, em especial o *classroom*. Os estudos desenvolvidos através de prática interventiva com alunos do 9º ano do ensino fundamental levaram aos alunos a concepção de multilinguismo presente no PB e a forte participação africana na constituição lexical, sintática e semântica em nossa língua.

4. Análise de dados

Os dados coletados e estudados durante a intervenção pedagógica juntamente com a pesquisa bibliográfica e documentais, demonstraram que os educandos iniciaram um processo de aprendizagem reflexiva sobre a constituição da língua portuguesa em uso no Brasil, principalmente que a sua formação histórica é fruto de um enlace de línguas e povos, entre eles, os africanos, desconstruindo a ideia formada ao longo do percurso de vida de que os negros/pretos apenas influenciaram e participaram da formação econômica e de aspectos voltados aos esportes e a culinária brasileira.

Ao final da aplicação das atividades propostas ao longo das três oficinas de intervenção, ressaltamos que, não apenas, a linguagem popular e o uso de africanias foram utilizadas, mas também exploramos o enriquecimento vocabular através da pesquisa em dicionários e sites na internet, construção de biblioteca virtual, a fim de tornar o aluno um indivíduo proficiente em sua língua e, concomitantemente, a proposta de intervenção não “foge” a proposta curricular prevista para os anos finais do ensino fundamental na rede pública estadual de Minas Gerais.

Concluída a aplicação das oficinas demonstra que esta Proposta de Intervenção Sócio-Histórica para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa, tornou-se oportuna para uma reflexão acerca de suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Inicialmente, cabe-nos apontar que esta temática visa trazer para o centro do processo de ensino de língua portuguesa questões voltadas à participação dos povos africanos no léxico de nossa língua, fato muitas vezes esquecido e silenciado nas escolas.

Este silenciamento ocorrido nas escolas desmerece e oculta a história tanto de nossa formação identitária individual quanto a de nossa formação enquanto nação. Romper com esse silêncio a partir de estudos teóricos que versaram não apenas sobre aspectos linguísticos, mas também fatores históricos, levaram a produção e otimização de atividades para que descortinem o nosso olhar e de nossos alunos em relação a formação de nossa língua nacional.

Os resultados apresentados nos permitem concluir que os alunos participantes da pesquisa evidenciaram que muitos africanismos podem e são usados, atualmente, em diversos contextos comunicativos.

Nas oficinas realizadas, partimos de questões básicas como o uso do dicionário, identificaram palavras e expressões que remetem ao contexto social e cultural africano, brasileiro e de formação da língua portuguesa, levando os alunos a reconhecerem em seu próprio vocabulário o uso de expressões de origem etimológica africana, que permitem a nossa interação comunicativa, a ampliação da competência lexical e ao sentido de pertencimento e identidade africana.

Os alunos foram levados à leitura de textos de diferentes gêneros, entre eles, textos musicais, poesias, textos informativos e também de uma diversidade de estratégias que incluem o lúdico como processo importante para a aquisição e desenvolvimento da competência lexical do aluno. Para isso, utilizamos cruzadinhas, caça-palavras, *quiz*, desafios, pesquisas online, produção de textos que confirmaram a incorporação e utilização de palavras africanas pertencentes a diversos campos semânticos, como as relacionadas à alimentação, moradia, vestuário, música, fauna, flora, etc.

Portanto, as atividades apresentadas contribuíram para promover a reflexão sobre a história de nossa identidade linguística, bem como do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira, principalmente, através do uso de lexias de origem africana, do uso da música de candom-

blé e da MPB e ainda o uso de dicionários e da literatura para desenvolver em nossos alunos a competência comunicativa lexical além da valorização e reconhecimento de nossa identidade sócio-histórica, cultura e linguística dos falantes do Português do Brasil que encontram-se influenciadas por lexis africanas.

5. *Considerações finais*

No desenvolvimento de nossa pesquisa, percebemos haver um certo silenciamento em relação aos africanismos, tanto nos estudos acadêmicos, na literatura e em livros didáticos, nos quais a formação de nossa língua é extirpada da nossa formação cultural, haja vista que não se é dado vez e voz aos agentes de formação do nosso léxico, principalmente, aos povos africanos. Observou-se que os alunos participantes das atividades desconheciam da origem de muitas palavras integrantes do léxico português brasileiro oriundas da influência africana, aprendendo assim com as atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula a origem de diversas palavras oriundas de terras africanas e afro-brasileiras, aprendendo assim a importância da influência dos africanismos para o contexto sociocultural em que vivemos, notando assim efetividade nas estratégias realizadas.

Ainda acreditamos ser necessário o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas que busquem a analisar a presença de africanias lexicais em diferentes comunidades do país, principalmente, cidades interioranas, além de trazer um olhar sobre a participação da mulher escravizadas e negra que viviam em contato maior com a família senhorial e também dos falares de diferentes grupos escravizados e presentes até os dias de hoje no Brasil, especialmente, em casas-de-santo, nas tradições folclóricas, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ARAÚJO, D. C.; FRETAS, E. C. Comunicação: ler, escrever e interagir. In.: PUHL, P.R. (Org.). *Contexto e práticas de Comunicação Social*. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

- BAGNO, M. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, J.L.; PETTER, M. (Orgs.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. T. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CASTRO, Y. P. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2005.
- HEYWOOD, L. M. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LOPES, N. *Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1993–1995.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MENDONÇA, R. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012.
- PETTER, M. M. T. Talvez sejam africanismos. *Estudos Lingüísticos XXIX – GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. v. 1: 713-18, 2000.
- PETTER, M.; ALKMIN, T. *Palavras de África no Brasil de ontem e hoje*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAIMUNDO, J. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.
- WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**FEMINICÍDIO ÀS AVESSAS? ANÁLISE CRÍTICA DOS
DISCURSOS NA MINISSÉRIE “ELIZE MATSUNAGA:
ERA UMA VEZ UM CRIME”**

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianeezasaraiva@uern.br

RESUMO

Os crimes hediondos ocorridos no Brasil têm ganhado destaque nas mídias televisivas, digitais, bem como nas plataformas de *streaming*, a exemplo da Netflix. Isso porque os detalhes grotescos e sórdidos provocam grande impacto na sociedade, justificando, assim, o interesse pela informação e o conseqüente acompanhamento dos fatos. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos reverberados na minissérie “Elize Matsunaga: era uma vez um crime”. Nesse sentido, interessa-nos verificar como o patriarcado e o conservadorismo social são evidenciados, além de refletir sobre as inúmeras relações de poder intrínsecas à relação matrimonial de Elize e Marcos Matsunaga. Para isso, recorrerei aos postulados da Análise Crítica do Discurso, com foco na corrente social de Fairclough (2016). Ademais, as premissas de Del Priore (2013, 2020) e Meira (2016) serão cruciais para a discussão acerca do feminismo e suas múltiplas faces. Os resultados indicam que a série coloca Elize Matsunaga, mais uma vez, na condição de ré; sendo que, desta vez, é o telespectador quem define a sentença. Convém pontuar, ainda, que os episódios apresentam, continuamente, a forte valorização do império patrimonial construído por Marcos Matsunaga, acentuando, portanto, a pressão da mídia e da sociedade sobre o julgamento do homicídio.

Palavras-chave:

Feminismo. Crime hediondo. Elise Matsunaga

ABSTRACT

The heinous crimes that occurred in Brazil have gained prominence in television and digital media, as well as streaming platforms, such as Netflix. This is because the grotesque and sordid details have a great impact on society, thus justifying interest in information and the consequent monitoring of the facts. Based on this premise, this work aims to analyze the discourses reverberated in the miniseries “Elise Matsunaga: once upon a time a crime”. In this sense, we are interested in verifying how patriarchy and social conservatism are evidenced, in addition to reflecting on the numerous power relations intrinsic to the matrimonial relationship of Elise and Marcos Matsunaga. For this, I will resort to the postulates of Critical Discourse Analysis, focusing on the social current of Fairclough (2016). In addition, the premises of Del Priore (2013; 2020) and Meira (2016) will be crucial for the discussion about feminism and its multiple faces. The results indicate that the series puts Elise Matsunaga, once again, in the condition of defendant; and this time it is the viewer who defines the sentence. It is also worth noting that the episodes continuously present the strong appreciation of the patrimonial empire built by Marcos Matsunaga, thus accentuating the pressure of the media and society on the murder trial.

Keywords:

Feminism. Heinous crime. Elise Matsunaga.

1. Introdução

As plataformas de *streaming* têm se disseminado velozmente nas práticas sociais pós-modernas. Isso porque as séries, os filmes, os musicais e os documentários se configuram como arquétipos de entretenimento e informação, principalmente no contexto pandêmico que vivenciamos, uma vez que o isolamento social é obrigatório e a expressão “maratonar” ganha uma nova conotação, implicando, assim, em novas discussões, novas teorizações.

Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar discursos reverberados na minissérie “Elize Matsunaga: era uma vez um crime”. Para isso, recorro à Análise Crítica do Discurso, mais especificamente aos postulados da corrente social desenvolvida por Fairclough (2016). Ademais, convém frisar que os preceitos defendidos por Del Priore (2013; 2020) e Meira (2016) são cruciais para a discussão sobre o patriarcado e o conservadorismo social.

Quanto aos aspectos metodológicos, pontuo que o *corpus* deste artigo é composto por doze fragmentos discursivos, sendo seis reproduzidos por Elize Matsunaga – protagonista da minissérie – e seis enunciados por familiares, advogados, jornalistas, amigos, permitindo, portanto, o confronto de visões acerca do assassinato de Marcos Matsunaga, marido de Elize.

Como resultados esperados, saliento que ao analisarmos, atentamente, os discursos presentes na minissérie é possível percebermos fortes julgamentos sociais, principalmente pelo fato de o crime ter sido praticado por uma mulher, de origem humilde, que residia numa pequena cidade interiorana e que foi garota de programa. Outro quesito que chamou atenção foi a frieza que Elize apresentou na delegacia e no seu julgamento, implicando, assim, em controvérsias nos discursos que serão, aqui, analisados.

2. Mudanças sociais e relações de poder à luz da Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso – ACD – é uma teoria-método que deslanchou na década de 1990, assumindo características bem peculiares,

como a transdisciplinaridade e o ato de centrar foco nos discursos das minorias, como pessoas economicamente desfavorecidas, indígenas, portador de necessidades especiais e mulheres. Ademais, esta abordagem contempla conceitos de grande importância para as Teorias Contemporâneas do Discurso, dentre as quais é válido ressaltar a noção de mudança social e de poder.

Sobre mudança social, é fulcral salientar a tradução da obra de Norman Fairclough, “Discurso e mudança social”, pela Professora Doutora Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, em 2001. Tal feito ampliou as discussões acerca dos estudos críticos do discurso no Brasil, viabilizando, assim, a formação de grupos de pesquisa e produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, em níveis de Graduação e Pós-Graduação, nesta área, dentre os quais os trabalhos de Meira (2012, 2016) estão inseridos.

Ainda sobre a mudança social na visão dos analistas críticos do discurso, destaco que esta é o oposto da tradição, da permanência, da solidez. Nesse viés, é compreensível que em textos cujo objeto de pesquisa se volte para o feminismo, tais conceitos são fundamentais, haja vista existir uma imprecisão entre o que se configura como tradição e como mudança social. A título de ilustração, cito o acúmulo de papéis femininos ao longo dos anos, tendo em vista Meira (2016) ratificar que mesmo trabalhando fora de casa, há submissão financeira em alguns lares.

No que tange às questões de poder, é sabido que em toda organização social há relações de poder, isto é, há a posição do dominador e a do dominado, embora em alguns momentos as hierarquias pareçam sutis ou, até mesmo, não sejam percebidas. Em outras palavras, é possível constatar hegemonia nas relações entre empregador e funcionário; professor e aluno; pais e filhos e, não diferentemente, entre marido e mulher.

A respeito da noção de poder, Dijk (2008), explica que o poder social é definido em termos de controle, visto que determinados grupos exercem controle sobre as ações, atitudes e a forma de pensar dos membros de outros grupos. Nesse sentido, para que esse controle ocorra, alguns fatores se sobressaem, dentre eles: força, dinheiro, status, fama, conhecimento, informação, “cultura” ou, na verdade, várias formas públicas de comunicação e discurso (Cf. MEIRA, 2016).

Partindo dessa premissa, a hegemonia masculina ganha notoriedade neste texto, tendo em vista o interesse precípua em analisar a relação matrimonial de Marcos e Elize Matsunaga. Conforme evidenciado na

minissérie, o patrimônio material de Marcos sugeria que a submissão de sua esposa fosse algo naturalizado socialmente, tendo em vista os costumes e a cultura da sociedade brasileira.

3. *Patriarcado e conservadorismo social até quando?*

Rótulos de que a sociedade brasileira é patriarcal, machista e conservadora nos parece mais um clichê, isso é fato. Todavia, trazer à tona essas adjetivações é crucial para as análises deste trabalho, tendo em vista os discursos que circularam sobre Elize na minissérie.

Nessa conjuntura, é importante contextualizar aqui o cenário em que Elize é, literalmente, protagonista, seja como a esposa ciumenta e passional, seja como a assassina fria e calculista. Até que essas categorizações emergissem e circulassem nas práticas sociais pós-modernas, outros estereótipos foram construídos em torno da relação de Elize e Marcos Matsunaga. Isso porque há um preconceito evidente na sociedade quando um dos cônjuges tem grande poder aquisitivo, implicando na associação de que a outra parte teria, apenas, interesses financeiros e não afetivos/amorosos, como se espera.

A respeito disso, Meira (2016), ao comungar com os preceitos defendidos por Del Priore (2013), explica que a quebra das amarras sociais quanto aos direitos das mulheres foi um processo lento e que ainda apresenta morosidade na atualidade. Por muitas décadas, ser a boa esposa, mãe e dona de casa era tudo que nos cabia. Depois do direito ao voto, do acesso à pílula anticoncepcional e do ingresso no mercado de trabalho, novos comportamentos despontaram, permitindo, então, o questionamento acerca da submissão, da condição de inferioridade, às quais as mulheres eram impostas.

Em contrapartida, é basilar endossar que o patriarcalismo é um quesito que ainda impera na contemporaneidade. Prova disso, é a forma como algumas mulheres são julgadas ao quebrar determinados tabus, como a Elize, ao afirmar na série documental *o hobby* por caçar animais de grande porte, a exemplo de javalis e de veados. Outro comportamento de Elize que implicou em grandes julgamentos foi a contratação de um detetive profissional, para que o possível adultério do marido, Marcos Matsunaga, fosse investigado.

4. “Elize Matsunaga: Era uma vez um crime”: Enigmas e protótipos sociais

A plataforma de *streaming Netflix* ganhou popularidade nos últimos anos, em especial no contexto pandêmico mundial, tendo em vista a obrigatoriedade do isolamento social. Como usuária desta ferramenta digital, percebo que a busca por séries e documentários aumentou, fidelizando, assim, um grupo específico, pré-estabelecido previamente e viabilizado pelos algoritmos, visto que eles funcionam a partir da ferramenta de busca.

Mediante essa acentuada notoriedade, resalto, aqui, a título de ilustração, outros trabalhos publicados, cujo objeto de pesquisa foram os discursos veiculados em filmes e séries da *Netflix*, a saber:

- a) Romance ou erotismo? mudanças sociais e empoderamento feminino em “Bridgerton” e “365 DNI” à luz da ACD.³⁰
- b) Educação sexual e mudanças sociais na página Quebrando o tabu e na série Sex Education.³¹

Nesses artigos, também fundamentados na área da Análise Crítica do Discurso, discuti aspectos voltados para a abrangência que a plataforma *Netflix* alcançou e o fato dela ser uma forte disseminadora de informação, além de propiciar entretenimento. Outrossim, é pertinente sublinhar que os filmes e as séries baseados em fatos reais tendem a atrair um grande número de espectadores, por gerarem expectativas quanto ao desenrolar da narrativa e o seu consequente desfecho.

Acerca da minissérie escolhida para o desenvolvimento deste trabalho – “Elize Matsunaga: era uma vez um crime” –, convém enfatizar alguns aspectos. De início, pontuo que ela está organizada em 4 episódios, que, por sua vez, retratam – e documentam – o crime de assassinato do empresário e bilionário Marcos Matsunaga, marido de Elize. Com subtítulos bem sugestivos³², a minissérie coloca o telespectador na posição de jurado, e consequentemente Elize, mais uma vez, na condição de ré, tendo em vista a forma o documentário foi planejado.

³⁰ Disponível em http://www.filologia.org.br/xiii_SINEFIL/completos/romance_GUIANEZ ZA.pdf Acesso em 11. Ago. 2021.

³¹ Disponível em http://www.filologia.org.br/xii_sinefil/completos/educacao_GUIANEZZA.pdf. Acesso em 11. Ago. 2021.

³² Subtítulos dos quatro episódios da minissérie: 1. Estado civil: viúva; 2. Uma vida de princesa; 3. A infeliz ideia de Elize; 4. Os ecos do crime.

Outro fator de grande relevância é a forma como os discursos foram selecionados e dispostos nos episódios, ou seja, o formato é semelhante a um julgamento, em que a acusação e a defesa vão arrolando os argumentos, a fim de sustentar uma determinada tese.

Mediante à configuração da minissérie, optei por selecionar doze fragmentos discursivos para compor as análises, sendo seis reverberados por Elize Matsunaga – enumerados com a inicial “E”, de 1 a 6 – e seis trechos reproduzidos por advogados, familiares, amigos e jornalistas que tenham se debruçado sobre o caso, desta vez identificados com a letra “O”, de outro, e a sequência numérica de 1 a 6. Ainda sobre as estratégias metodológicas, é necessário explicar que alguns trechos foram grifados, com o recurso digital negrito, para gerar um destaque nos discursos. Vejamos, então, os fragmentos no quadro a seguir e os seus respectivos códigos de identificação³³:

Quadro 1: Fragmentos discursivos de Elize e “do Outro”.

Discursos de Elize Matsunaga	Discursos do Outro
E1: O casamento começou a desabar, “quando descobri que ele tinha outra, há dois anos atrás”. “Eu não imaginava que ele pudesse fazer aquilo”.	O1: “Os relatos indicam que, num primeiro momento, a relação deles era muito harmoniosa, independentemente da condição financeira do Marcos, que era muito superior à de Elize, eles vinham de mundos diferentes” (jornalista).
E2: “Quando começaram as ofensas e ele começou a mudar o comportamento, eu tava tão confusa, não conseguia acreditar no que acontecia. [...] Uma laadeira abaixo meu casamento e eu falei: ‘eu quero me separar’. Ele olhou pra mim e falou: ‘Você acha que alguém da sua reputação vai encontrar um príncipe encantado? Eu conheço homem. Você só vai encontrar alguém para comer a sua b*\$%#@’³⁴. Nessas palavras, dessa forma...”	O2: “Uma vez ele apareceu com ela, apresentou pra todo mundo, a gente tinha zero informações sobre quem fosse ela, onde ele a conheceu. Na minha cabeça passava um pouco isso: “uma moça muito mais nova, loirinha, bonitinha, não sei o quê... tá encantado com ela, etc. [...], caiu um pouco no estereótipo” (amigo de Marcos).
E3: “Cada vez que eu citava outra mu-	O3: “Já que era um dos empresários mais

³³ Os códigos de identificação foram criados por questões metodológicas, isto é, para facilitar a análise do *corpus*.

³⁴ Optei pela supressão do termo mencionado na série, haja vista ter um teor pejorativo, não condizente com um trabalho acadêmico.

<p>lher, ele: ‘Ai, você tá louca, você tá louca’”. [...] “Eu já sei de tudo, eu contratei um detetive. Ai eu lembro que ele me deu um tapa no rosto. Ele nunca tinha feito isso”. Ele negava aquilo de uma forma tão extrema e me colocava numa situação de culpada”. “Será que eu tô doída mesmo?”.</p>	<p>ricos do país, a pressão para que fosse resolvido o quanto antes foi gigante” (jornalista).</p>
<p>E4: “Eu ainda não sei dizer que tipo de emoção que fez eu apertar aquele gatilho. Eu tava sentindo tanta coisa ali. Eu tava sentindo raiva dele, medo, alívio de eu não tá louca”.</p>	<p>O4: “Ele trata a Elize como uma rainha. Era um homem que puxava a cadeira para ela sentar”. “Era uma vida que qualquer mulher que nasceu humildemente gostaria de ter, o luxo que ela vivia”. “Ah, ela deu o golpe do baú” (amigos de Marcos).</p>
<p>E5: “Eu vejo que foi colocado de uma forma totalmente para me diminuir na condição de mulher. Porque um homem contratar um serviço de uma garota de programa, isso é absolutamente normal. Mas, uma mulher estar nessa situação, aí não pode...é imoral”.</p>	<p>O5: “O Brasil mudou muito entre 2012, quando o crime ocorreu, e 2016. Em 2012, pouco se falava sobre direitos da mulher. Esse avanço, num período tão curto, é muito expressivo. E, pra mim, não tem como a gente desassociar isso do caso de Elize” (jornalista).</p>
<p>E6: “Isso é uma sociedade machista”, disse Elize quando foi solicitado o teste de paternidade.</p>	<p>O6: “Atira! Você acha que algum juiz vai dar a guarda para uma puta?” (Marcos Matsunaga).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (grifos meus).

Para iniciar as análises dos fragmentos discursivos que compõem o *corpus* deste artigo, julgo relevante elucidar, sucintamente, o suposto objetivo da minissérie “Elize Matsunaga: era uma vez um crime”. Acredito que, por se tratar de um crime hediondo que gerou revolta em familiares e amigos da vítima, a produção entendeu ser viável mostrar “os dois lados da moeda”, isto é, a versão de Elize, principalmente quando apresenta a “justificativa” para o assassinato e para o esquartejamento de Marcos Matsunaga; e a versão dos familiares, amigos e da promotoria, que, desde o início, lutou para que a ré fosse sentenciada com a pena máxima.

Em meio a esse jogo de idas e vindas, a Netflix prende os espectadores, condicionando-os à posição de jurados, de analistas discursivos, permitindo que cada um tire suas próprias conclusões. Sob essa ótica, introduzo as análises dos fragmentos discursivos afirmando que Elize Matsunaga tenta justificar o crime recorrendo às traições cometidas pelo marido, Marcos Matsunaga. Isso fica evidente a partir do trecho E1, quando

ela afirma que o casamento estava desmoronando, porque “ele tinha outra”.

Outro fator de grande peso na relação são as mudanças comportamentais, as ofensas, as agressões, fazendo com que Elize quisesse se separar. Tal decisão gerou uma reação em Marcos, que, conforme o E2, questiona: “Você acha que alguém da sua reputação vai encontrar um príncipe encantado?”. Nesse trecho, é visível o discurso patriarcal e machista de Marcos, como defendem Meira (2016) e Del Priore (2013, 2020). De forma explícita, Marcos coloca em evidência que os homens, geralmente, não valorizam garotas de programa, que o interesse por essas mulheres é especificamente o sexo. Já em E3, é possível comprovar o sentimento de culpabilização de Elize, chegando a refletir “Será que eu tô doida mesmo?”.

O fragmento E4 se volta para o momento em que Elize assume ter assassinado o marido e o que ela sentiu ao fazer isso: “raiva dele, medo, alívio de eu não tá louca”. Como podemos ver, Elize Matsunaga coloca em evidência sua sanidade mental e isto ocorre inúmeras vezes no decorrer da minissérie. Provavelmente, isso se deva ao fato de que mulheres vítimas de agressões, seja ela qual for – verbal, física, psicológica, patrimonial –, tendem a ser rotuladas como loucas e até psicopatas, passível de comprovação ao observamos os comportamentos num dado convívio social.

Em E5 e E6, vê-se categorizações sociais e, em concordância com os preceitos de Fairclough (2016), há tradição, isto é, permanência de valores, costumes e culturas de um povo. É imprescindível endossar, ainda, que houve especulações sobre a paternidade da filha do casal. Conforme apresentado na série, Elize realizou o teste de paternidade, que, por sua vez, veio a confirmação: Marcos é, de fato, o pai biológico da criança. Os depoimentos circulados na série evidenciam que a comprovação da paternidade era necessária, devido ao grande império patrimonial da família Matsunaga e pelos discursos de que o crime tenha sido motivado por questões financeiras.

Quanto aos Discursos do Outro, é visível como alguns elementos do patriarcalismo estão bem nítidos. Primeiramente, destaco o discurso da supremacia financeira, a metáfora do príncipe e da plebeia, pois, em O1, é destacada a superioridade financeira da família Matsunaga e os mundos diferentes dos cônjuges. Em O2, vemos o estereótipo advindo da figura física da Elize, “uma moça muito mais nova, loirinha, bonitinha”, que gerava especulações entre amigos e familiares sobre onde teriam se

conhecido, quem era ela. Semelhante a esse arquétipo da moça mais jovem e bonita, temos o discurso O4, quando se evidencia a vida luxuosa de Elize, o tratamento que Marcos lhes dava – “como uma rainha. Era um homem que puxava a cadeira para ela sentar” – e que isso mais parecia “golpe do baú”, segundo o depoimento de um amigo do Marcos Matsunaga. Ainda sobre a supremacia econômica da vítima, temos o fragmento O3, em que é evidenciada a urgência da investigação, pois Marcos “era um dos empresários mais ricos do país”.

Em relação ao fragmento O5, temos o discurso de uma jornalista, estudiosa do caso, destacando um quesito de extrema importância para o feminismo: “Em 2012, pouco se falava sobre direitos da mulher. Esse avanço, num período tão curto, é muito expressivo. E, pra mim, não tem como a gente desassociar isso do caso de Elize”. O avanço ao qual a jornalista se refere contempla, em especial, a expansão de medidas que garantem a proteção às mulheres, como a ampliação do Disk Denúncia, da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher e, em 2015, a sanção da Lei do Femicídio (Cf. MEIRA, 2016). Tais políticas públicas possibilitaram um novo olhar sobre a violência doméstica, me permitindo inferir que, a partir das escolhas lexicais da jornalista, Elize não seria julgada da mesma forma, se todas essas leis estivessem em vigor na época.

Por fim, o O6, reverberado pela vítima, Marcos Matsunaga, e enunciado por Elize na minissérie, retrata, segundo a ré, uma das últimas coisas ditas por ele: “Atira! Você acha que algum juiz vai dar a guarda para uma puta?”. Este trecho simboliza, notadamente, o conservadorismo social, as ameaças que inúmeras mulheres sofrem quando anunciam o pedido de divórcio. Isso porque a guarda dos filhos ainda é um artifício de chantagem quando as mulheres estão em situação de submissão, quando elas sofrem fortes relações de poder, consoante à teoria de Dijk (2008). Esse jogo que Marcos fez com o psicólogo de Elize foi um dos pontos mais marcantes do julgamento, tendo em vista o advogado de defesa ter se ancorado nas ofensas e agressões que a cliente dele sofreu, até mesmo quando esta apontava uma arma de fogo para Marcos.

5. *Algumas (in)conclusões, reflexões*

Crime hediondo, minissérie documental baseada em fatos reais, informação. Eis algumas palavras de ordem neste texto e, possivelmente, de outros que se voltem para as plataformas de *streaming*, como a *Netflix*. “Era uma vez um crime” (...) A partir deste fragmento, que compõe o tí-

tulo da minissérie em estudo, é possível depreender, mesmo que sutilmente, que há um convite para análise do assassinato, para a discussão do caso e de como ele foi investigado e julgado.

Partindo, então, desse pressuposto, o objetivo deste trabalho foi analisar doze fragmentos discursivos reverberados na minissérie “Elize Matsunaga: era uma vez um crime”, à luz da Análise Crítica do Discurso. Nesse sentido, as noções de mudanças sociais, tradições, bem como de relações de poder, foram de extrema importância para a discussão, a fim de avaliar como os discursos reproduzidos por Elize Matsunaga se opõem aos discursos enunciados por outros sujeitos, talvez por serem oriundos de pessoas diretamente ligadas à vítima, ou, ainda, por ser um suposto discurso da própria vítima, conforme vimos no trecho O6.

Em linhas gerais, a partir dos fragmentos discursivos analisados, é salutar destacar que Elize Matsunaga afirma na minissérie, veementemente, ter sido vítima de um relacionamento abusivo, tóxico, em que sofrera agressões verbais, psicológicas e, até mesmo, física, levando-a ao ato insano (?) de assassinar o marido, o empresário Marcos Matsunaga. Ademais, é pertinente sublinhar que a minissérie não deixa claro o porquê do esquiteamento, e como a filha do casal lida com essa situação, me levando à conclusão de que há muitos pontos obscuros, enigmáticos na série documental.

No que diz respeito aos Discursos do Outro, é possível concluir que a classe social e econômica privilegiada de Marcos Matsunaga implicou diretamente no julgamento, na midiaticização do caso, na propagação de estereótipos negativos sobre a vida de Elize, principalmente da profissão que ela exercia antes do matrimônio: era uma garota de programa.

Em síntese, julgo ser relevante pontuar que outros vieses analíticos seriam perfeitamente aplicáveis, principalmente se levarmos em consideração o caráter transdisciplinar da Análise Crítica do Discurso. Afirmino, também, que propus no título o seguinte questionamento: “Femicídio às avessas?”. Refletindo sobre isso e por ter conhecimento de incontáveis casos de mulheres assassinadas, por motivos banais, sem que houvesse, sequer, a notificação na mídia, posso inferir que a vida abastada de Marcos Matsunaga foi um fator preponderante para a visibilidade deste caso. Prova disso, é que advogados, jornalistas, e a própria Elize, questionam, no último episódio o porquê de tanta repercussão. Os discursos, em resumo, indagam: “E se a Elize fosse uma empregada doméstica?” “Se o Marcos Matsunaga fosse negro e pobre?” “Teria este crime a

mesma dimensão?” Há também uma reflexão proposta pela jornalista que estudou o caso: “o crime que a Elize comete contra o Marcos, a gente costuma ver na televisão com os personagens invertidos (...) o homem que mata a mulher, porque não aceitava o fim de um relacionamento”.

É interessante mencionar, por fim, que pretendo desenvolver outros trabalhos sobre casos de grande repercussão nas mídias televisivas, impressas e digitais, a exemplo do caso Suzane von Richthofen, que praticou matricídio e parricídio, como também o caso da atriz Daniella Perez, brutalmente assassinada a tesouradas, na década de 1990. Tais intenções visam à valorização dos estudos pautados no feminismo e, consequentemente, na garantia dos direitos das mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500-2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira. *Discurso de mudança e feminismo: estudo crítico da construção identitária feminina nas cartas do leitor da revista Claudia*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

_____. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

**FUNKS, ANÁLISE MORFOLÓGICA
E LEITURA DE TEXTO E MUNDO**

Ana Beatriz Antonio de Alcantara (IFRJ)
anabia92011@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o propósito de apresentar os desdobramentos de uma pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2021, a partir da análise feita anteriormente com *funks*, em que ocorrem vocábulos formados pela adição do sufixo *-mente*, criando advérbios como “abusadamente”, “malandramente”, “automaticamente”. Através da análise das músicas, verificamos que o enunciador, geralmente, é um homem que apresenta um ponto de vista sobre as mulheres. Desse modo, investigamos, na pesquisa, que visão de mundo sobre as mulheres e sobre a sociedade ocorre. Através da aplicação de testes com falantes do português, refletimos se a combinação desses novos advérbios com as letras transmite ou não, ao público alvo, ideais machistas, exemplos de objetificação da mulher. Temos, também, o objetivo de verificar se há percepção do discurso machista nas músicas ou se, devido à musicalidade, ritmo e cultura, tais músicas são consideradas livres de estereótipos.

Palavras-chave:
Advérbios. *Funk*. Morfologia.

ABSTRACT

This article aims to present the developments of a field survey conducted in the first half of 2021, from the analysis made previously with *funks*, in which words formed by the addition of the suffix *-mente*, creating adverbs as “abusadamente”, “malandramente” e “automaticamente”. Through the analysis of the songs, we found that the enunciator, usually, is a man who presents a point of view on women. Thus, we investigate, in research, that worldview about women and society occurs. Through the application of tests with speakers of the Portuguese, we reflect whether the combination of these new adverbs with the letters conveys or not, to the target audience, sexist ideals, examples of objectification of women. We also have the objective of verifying if there is perception of sexist discourse in music or if, due to musicality, rhythm and culture, such songs are considered free of stereotypes.

Keywords:
Adverbs. *Funk*. Morphology.

1. Introdução:

Os seres humanos são seres sociais. Esse traço comportamental nos compele a interagir, associar-nos e cooperar com outros seres humanos de interesses similares. Para todas essas ações, necessita-se de comunicação, e a ferramenta mais corriqueira para a comunicação é a língua. Ao passo que os indivíduos falantes mudam, seja através do tempo, do

espaço e do contexto social em que o fazem, a língua muda em conformidade. Essa comunicação pode ser feita de várias maneiras, e uma delas é por meio da arte, principalmente, nas músicas.

O *funk* carioca é um estilo musical criado no Rio de Janeiro, oriundo das comunidades, com o objetivo inicial de verbalizar as situações de precariedade vividas pelos moradores daqueles locais e, hoje em dia, espalhou-se por todo o país. Os temas destas músicas, atualmente, focalizam, muitas vezes, o comportamento das pessoas nos bailes *funks*.

Devido a essa mudança de foco, o *funk* tem, como público alvo, vários tipos de grupos sociais, adaptando, assim, a linguagem utilizada nas músicas. Além de usar expressões, palavras de conhecimento de diversos grupos (de classe baixa ou alta), é notável a criatividade nos novos usos linguísticos realizados pelos autores das músicas. Neologismos são criados e processos de formação de palavras adquirem novos usos.

Nosso *corpus* foi construído com base numa *playlist* do *spotify* que contém apenas *funks* com advérbios em *-mente*, de outras músicas encontradas através de busca no *google* e os resultados de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2021, com 26 entrevistados com faixa etária de 16 a 22 anos. Verificamos que, em algumas músicas, as palavras com *-mente* relacionam-se não com verbos ou orações, mas com a música inteira, o que extrapola a função de advérbio dessa classe gramatical. Além disso, os advérbios terminados em *-mente* não apresentam o sentido de modo, mas sentidos diversos; observamos também que as palavras com advérbio em *-mente* apresentam função expressiva, que consiste no juízo de valor indicado pelo falante através do uso de afixos (Cf. GONÇALVES, 2011).

Alguns autores acreditam que o *funk* é uma produção musical que transmite ideias machistas e outros defendem que o eu lírico se posiciona de maneira mais leve e sem necessariamente expor tais convicções. Para realizar uma reflexão sobre a existência ou não de machismo nessas músicas, fundamentamo-nos principalmente no aporte teórico de Mizrahi (2018) e Caetano (2015).

Desse modo, investigamos, na pesquisa, que visão de mundo sobre as mulheres e sobre a sociedade ocorre. Através da análise exaustiva sobre as músicas, verificamos que o eu lírico, geralmente, é um homem que apresenta um ponto de vista sobre as mulheres. Através da aplicação de testes com falantes do português, refletimos se a combinação desses novos advérbios com as letras das músicas transmite ou não, ao público

alvo, ideais machistas, exemplos de objetificação da mulher. E, a partir destes, temos o objetivo de verificar se há a percepção de discurso machista nas músicas ou se, devido à musicalidade, ritmo e cultura, tais músicas são consideradas livres de estereótipos.

2. Fundamentação teórica

Utilizamos para o nosso aporte teórico o artigo “O Rio de Janeiro é uma terra de homens vaidosos: mulheres, masculinidade e dinheiro junto ao *funk* carioca”, por Mylene Mizrahi (2018), e a dissertação de mestrado “MY PUSSY É O PODER: Representação feminina através do *funk*: identidade, feminismo e indústria cultural”, por Mariana Gomes Caetano (2015).

Começamos a pesquisa, analisando o ponto de vista de Mizrahi (2018), em seu artigo, sobre como a questão de gênero é abordada no meio do *funk*. Em seu texto, ela sugere que, para o homem, ser reconhecido como um Mc de sucesso e representar a imagem de masculinidade proposta pela sociedade necessita de “adornos”, que podem ser malotes de dinheiro, um fuzil, joias, tênis e roupas de marca, entre outros, mas também existe o “adorno” que não é material, a mulher, através da qual o “homem” se vangloria nas festas, o que se mostra muito importante na esfera musical. A mulher é o adorno “empoderador” do homem, o que poderia levar a pensar que a mulher é vista de uma maneira objetificada.

Contudo, a relação de poder que é vista no ambiente, muitas vezes, não está ligada a uma hierarquização e sim a um poder exercido tanto pelo “homem” quanto pela “mulher”. Essa questão pode ser elucidada se pensarmos que o homem funkeiro necessita da mulher pra reforçar a sua masculinidade e que, em troca disso, a mulher acaba recebendo um status que, de certo modo, é bem aproveitado pela mesma.

Desse modo, a mulher é que permite ao homem a chance de se vangloriar de sua presença. A presença do homem ao seu lado não é o que faz com que elas tenham um grande impacto visual quando eles chegam às festas e sim o carro imponente que ela está, a beleza, as roupas, o que é financiado pelos homens. Em outras palavras, são os homens que dependem da imagem das mulheres muitas vezes.

Analisamos também o primeiro capítulo da tese de Caetano, no qual ela aborda a representação feminina no ambiente *funk* e levanta debates importantes, como a disputa das funkeiras por outra forma de re-

apresentação na sociedade, através de estratégias para driblar a lógica e os padrões. Essas estratégias causam certo estranhamento ao movimento feminista, sendo essas ações consideradas contraditórias.

Podemos citar a hirpese sexualização das mulheres, o que, na visão de algumas ativistas, pode contribuir para a competição entre elas e ferir a sororidade. Entretanto, esses discursos e a forma como as cantoras abordam a sexualidade feminina nas músicas podem ser maneiras possíveis que as funkeiras encontraram de verbalizar ideais feministas com uma linguagem que atinja as mulheres de classes mais populares.

Esses textos foram de extrema importância para elucidar algumas questões que apareceram durante a pesquisa, como, por exemplo, se a música for cantada por uma funkeira e abordar como ela dança sensualmente, será considerada com ideais machistas ou é somente uma maneira de demonstrar como a própria se sente? Duas outras questões também se impõem: as mulheres no meio do *funk* possuem autonomia para cantar o que querem? O que as ativistas feministas pensam sobre essa vertente feminista? As duas autoras tendem a acreditar que as mulheres, nesse sentido, reconhecem e sabe sobre sua sexualidade e que isso não é um problema que deva permanecer no escuro.

A questão do lugar de fala dessas mulheres no *funk* é abordada de maneiras diferentes pelas duas autoras, mas, ao mesmo tempo, apresentam semelhantes pensamentos de que as mulheres pobres, de comunidade e, muitas vezes, negras podem sim possuir ideais feministas e que a maneira de se portar perante o homem não é uma questão de submissão e sim, possivelmente, a única forma que as mesmas encontraram de poder ter voz em um ambiente que na maioria das vezes é bem hostil para com elas.

3. *Breve análise de dados anteriores*

Nosso objetivo, no início da pesquisa, foi observar se o sentido que as palavras formadas pela junção do sufixo *-mente* possuem é o sentido tradicional da gramática (de modo) ou se apresenta outros sentidos. Alguns desses advérbios apresentam uma função atitudinal/expressiva (Cf. GONÇALVES, 2002; 2011). Através das formações com *-mente*, o eu lírico das músicas, em diversos momentos, apresenta a sua impressão / juízo de valor para as mulheres e seus atos.

Outra característica a ser ressaltada é que o advérbio parece se relacionar às músicas inteiras e não a um verbo ou oração específica. O advérbio em –mente inicia as músicas e tem, como escopo, o texto inteiro, no qual aparece a visão de mundo do locutor sobre determinada mulher. Somente a música “Derrepentemente” tem um eu lírico feminino; apresentamos uma análise dela no artigo.

“Derrepentemente” (por MC Plebéia e MC Sandy) é a música que nos fez aprimorar mais nossas noções sobre as vertentes do feminismo e também o posicionamento dessas cantoras sobre o seu jeito de se expressar. Até o momento da análise, podemos afirmar que existem maneiras diferentes de interpretar a música em questão.

A primeira é que o machismo está enraizado na sociedade, a cantora sem perceber acaba reproduzindo falas machistas e acaba não percebendo que, em sua música, há casos de objetificação da mulher. A segunda é que, por ela estar em um local de destaque e falando por si mesma na música, só está afirmando como ela gosta de se divertir e dançar e que não existem falas machistas na obra. Já, numa terceira hipótese, o jeito de cantar e representar a música podem ser algo criado para que ela consiga fazer sucesso com sua música a mando de um produtor, assim não deixando que ela participe da escolha do que deve cantar.

Devido a essas diversas interpretações, realizamos uma primeira pesquisa de campo no IFRJ e tivemos resultados satisfatórios naquele momento, porém observamos que a faixa etária e ambiente de convívio parecidos entre os entrevistados dificultou a análise e problematização feita na pesquisa, situação que incentivou a criação dessa nova pesquisa no primeiro semestre de 2021.

4. Metodologia:

A coleta de dados ocorreu de três maneiras: 1) para análise geral, escolhemos músicas de *funk* formando advérbios -mente, oriundas de uma *playlist* do *spotify*; 2) buscamos textos da gramática tradicional e de linguística que contextualizassem a função e o sentido dos advérbios; 3) utilizamos literatura específica de estudos sobre *funks* e as visões desses autores sobre as questões do machismo e da objetificação da mulher nas músicas; focalizamos 4) dados de pesquisa com um questionário, realizada através da plataforma “google formulários” e disponibilizada na página do *Facebook* “Fórum do Cart”; 5) revisão do questionário elaborado.

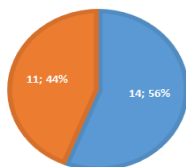
5. **Resultados:**

Abaixo, apresentamos os questionamentos e resultados dessa pesquisa:



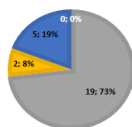
GÊNERO DOS ESTREVISTADOS

■ Gênero Feminino ■ Gênero Masculino



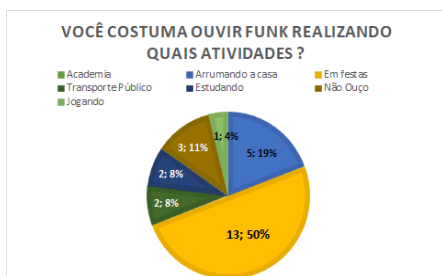
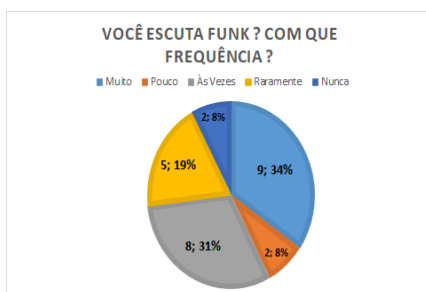
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ENTREVISTADOS

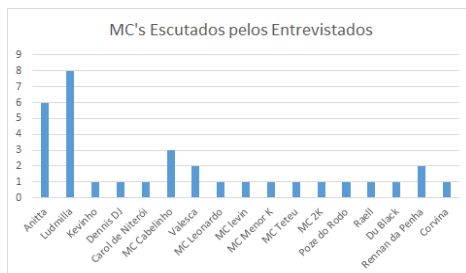
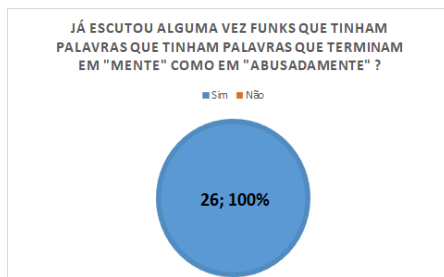
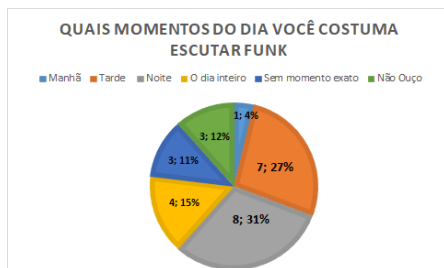
■ Ensino Fundamental Cursando ■ Ensino Fundamental Concluído
 ■ Ensino Médio Cursando ■ Ensino Médio Concluído
 ■ Ensino Superior Cursando ■ Ensino Superior Concluído

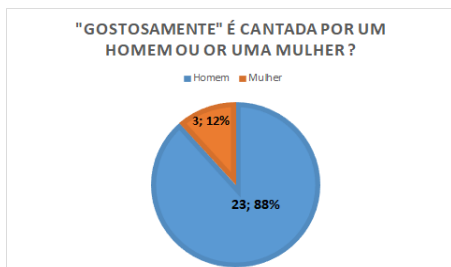
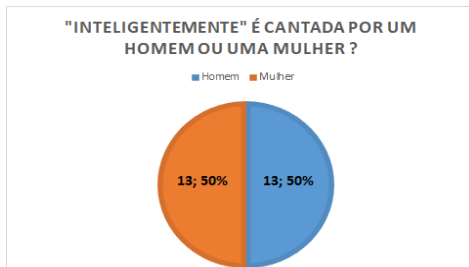
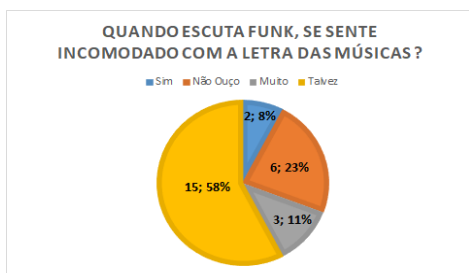
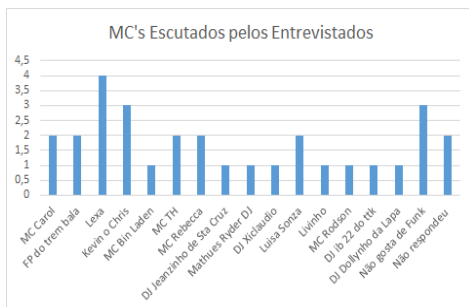


RENDA FAMILIAR DOS ENTREVISTADOS









6. *Discussão e análise da pesquisa:*

Com as respostas das 6 (seis) primeiras perguntas, conseguimos traçar o perfil aproximado de nossos entrevistados, sendo eles em sua maioria mulheres, maiores de idade, cursando o ensino médio técnico, tendo renda familiar maior que 2,5 salários mínimos e que consomem funk em quase todos os momentos do dia.

Quando perguntados se se sentiam incomodados com as letras dos *funks*, grande parcela afirmou que talvez se sentia incomodado, pela questão da sexualização e objetificação da mulher apresentada nessas músicas, porém tiveram aqueles que, por terem crescido em um ambiente que normalmente se escuta funk, as letras não incomodavam ou traziam outros questionamentos e reflexões.

Essa situação nos mostra que, dependendo da localidade e região que o indivíduo viva, sua percepção de mundo se torna diferente e suas convicções, muitas vezes, possam ser adversas ao da maioria, o que explica a hipótese de Caetano (2015) e Mizrahi (2018) de que no ambiente funk a mulher, muitas vezes, não veem a maneira “sexualizada” de cantar como um ataque e sim a maneira de sobreviver em ambiente tão hostil.

Como nossa pesquisa se iniciou como o estudo de músicas que criavam advérbios em *-mente*, perguntamos aos entrevistados o que eles achavam desse estilo de *funk*, e a maioria respondeu que gostava, porém, uma grande parcela não se interessa mais por essas músicas presentes no corpus, pois, na opinião dos mesmos, são antigas e não fazem mais sucesso.

Questionamos também se eles achavam que os *funks* com *-mente* objetificavam mais ou menos as mulheres em comparação com os outros estilos de *funk* como os 150 BPM. Muitos responderam que objetificam de maneira igual, já que eles também falam sobre o corpo da mulher; todavia, algumas pessoas acreditam que os *funks* com advérbio em *-ente* objetificam menos por não serem tão explícitos.

- ✓ Apresentamos, aos entrevistados, duas músicas fictícias que formavam advérbios em *-mente*, sendo elas “inteligentemente” e “gostosamente”

Perguntamos qual seria o tema da música apresentado em “inteligentemente” e nos foram respondidas 3 principais hipóteses: 1) o enunciador é um homem que usou de sua inteligência para enganar uma mulher no baile ou trair sua namorada; 2) o enunciador é uma mulher que usou

da sua inteligência para conseguir algum favor do homem; 3) seria um tema remetendo aos *funks* antigos, que abordavam a maneira de uma facção ou grupo agir.

Perguntamos também se eles achavam que era um homem ou uma mulher cantando, e o resultado foi meio a meio.

Já em “gostosamente”, quase 100% das respostas trouxeram a hipótese de que essa música fala, a partir do ponto de vista do homem, da maneira que a mulher dança ou a maneira que ela realiza o ato sexual.

Quando perguntados se era um homem ou uma mulher cantando, a maioria achou que era um homem.

Com essas respostas, podemos perceber como a palavra que será complementada com o sufixo *-mente* para a criação do advérbio influencia na opinião das pessoas. Se o adjetivo sozinho representa um ato físico ou uma caracterização sexual como em “gostosa” (adjetivo relacionado a algo sensível), as pessoas tendem a imaginar um homem objetificando a mulher. Já quando ocorre uma base com um adjetivo mais abstrato (relacionado a algo inteligível), pode até se remeter a uma mulher ao ocorrer o acréscimo do sufixo, porém a imagem disso é feita de forma “machista”.

7. Conclusão:

Após a discussão exaustiva da literatura, identificamos que o *funk* é um estilo de música passível de diversas considerações a respeito do machismo e da objetificação da mulher, e, por esse motivo, a afirmação de que esses realmente coexistem nas músicas não é concreta. Com a nossa pesquisa, obtivemos resultados significativos com relação à análise das músicas de *funk* com advérbio em *-mente* e refletimos sobre como as mesmas transmitem os ideais machistas ou não para o público.

A partir dos resultados adquiridos, percebemos que o ambiente onde a pessoa vive influencia bastante no discernimento da mesma sobre qualquer assunto, principalmente sobre as letras de *funks*. Alteramos e reelaboramos o primeiro questionário a partir de discussão com os colaboradores e de leitura teórica sobre o *funk*.

Conseguimos investigar plenamente com as relações dos advérbios terminados em *-mente* e os ideais machistas e discutimos, através de Caetano (2015) e Mizrahi (2018), como essas músicas e os advérbios es-

colhidos contribuem com as convicções das pessoas sobre a postura e ações das mulheres. Em projetos futuros, pensamos também em analisar mais *funks* que apresentam sufixo -ão e -ada, pois identificamos, através da pesquisa que nosso corpus atual se tornou obsoleto. Além disso, pretendemos identificar se esses novos *funks* seguem a tendência dos *funks* com advérbio em -mente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAETANO, Mariana Gomes. *MY PUSSY É O PODER*: representação feminina através do funk: identidade, feminismo e indústria cultural. Dissertação (Mestrado em culturas e territorialidades) – UFF/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2015.

GONÇALVES, C. Morfopragmática da intensificação sufixal em português. *Revista de Letras*, Rio de Janeiro, 2002.

_____. *A iniciação aos estudos morfológicos*: flexão e derivação. São Paulo: Contexto, 2011.

MIZRAHI, Mylene. O rio de Janeiro é uma terra de homens vaidosos: mulheres, masculinidade e dinheiro junto ao funk carioca. *Cadernos Paqu*, Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, Raquel. *Bitches unleashed*: Women in rio's funk movement, performances of heterosexual femininity, and possibilities of resistance. Tese (Doutorado) – Denver, University of Denver, 2014.

**FONTES MANUSCRITAS DO JUDICIÁRIO OITOCENTISTA
BAIANO: TEXTO, DOCUMENTO E DADOS**

Fabrcio dos Santos Brandão (UFBA e IFBAIANO)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

Apresentam-se, neste trabalho, considerações gerais sobre operadores que participam da construção de sentido do texto e que se encontram para além da malha textual, como: lugar de produção (temporalidade, sociedade e discurso), quem escreve, em quais condições, elementos não-verbais e a época, com o objetivo de não só ampliar o olhar filológico sobre a documentação manuscrita, como também, por meio do aporte teórico- metodológico dos estudos historiográficos, compreender que o dado não pode ser visto apenas como um elemento linguístico. À guisa de ilustração, concentrar-se-á em um processo-crime baiano do final do século XIX que se encontra no Acervo sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – *Campus* Catu, para elencar alguns aspectos indispensáveis nas leituras filológicas e históricas do gênero Sumário de Culpa, como: a distância temporal do contexto imediato do texto e o contexto de sua edição, ou melhor, trazer à baila a história desta fonte até o momento em que foi produzida e a importância de uma leitura filológica que garanta a historicidade do documento em questão.

Palavras-chave:

Filologia. História. Edição de textos.

RESUMEN

Este trabajo presenta consideraciones generales sobre operadores que participan en la construcción del significado del texto y que están más allá de la malla textual, tales como: lugar de producción (temporalidad, sociedad y discurso), quién escribe, bajo qué condiciones, elementos no verbales y tiempo, con el objetivo no solo de ampliar la mirada filológica a la documentación manuscrita, sino también, a través del aporte teórico-metodológico de los estudios historiográficos, para entender que los datos no pueden ser vistos solo como un elemento lingüístico. A modo de ilustración, se centrará en un proceso penal en Bahía de finales del siglo XIX que se encuentra en la Colección ubicada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBAIANO) – *Campus* Catu, por enumerar algunos imprescindibles aspectos en las lecturas filológicas e históricas del género Sumario de Culpa, tales como: la distancia temporal del contexto inmediato del texto y el contexto de su edición, o mejor dicho, traer a colación la historia de esta fuente hasta el momento en que fue producida y la importancia de una lectura filológica que garantice la historicidad del documento en cuestión.

Palabras clave:

Filología. Historia. Edición de texto.

1. Introdução

A ideia dos gêneros textuais como prática sócio-histórica já é uma questão trivial que exige por parte do analista a compreensão de como os textos foram produzidos, circularam e estão profundamente ligados à sociedade e à época em que se inserem. Assim, em consonância com Marcuschi (2005):

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas [sic]* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22) (grifos do autor)

O referido autor nos adverte para a necessidade de ampliar a noção de texto, buscando entender como o significado cultural diz muito sobre as condições linguísticas pelas quais esses textos se tornaram possíveis (quem escreve, em quais condições escreve, seguindo quais orientações). Por esse motivo, neste trabalho, objetiva-se apresentar a partir do cruzamento do aporte teórico-metodológico da Linguística Textual, da Filologia Textual e da Historiografia contemporânea alguns aspectos indispensáveis no trabalho com fontes históricas, dentre eles, conforme Barros (2020):

Um texto pode mentir sobre muitas coisas - particularmente através da habilidade e da capacidade de dissimulação do seu autor - mas ele não pode deixar de falar sobre o *lugar que o produziu*. Ao texto que revela o seu lugar de produção, por outro lado, só podemos chegar através de problemas historiográficos - científicos e críticos - que são colocados às fontes. (BARROS, 2020, p. 8) (grifo meu)

Das reflexões contidas nos autores supramencionados é possível depreender que os textos materializados se caracterizam muito mais pelas funções institucionais e comunicativas do que pelas suas particularidades estruturais e linguísticas, porém para uma melhor compreensão da fonte textual, especialmente, quando se trata de épocas pretéritas é indispensável, conforme nos adverte Barros (2020), saber relacionar as fontes históricas ao problema de pesquisa de maneira adequada, com método e criticamente, mas para isso, se faz necessário de imediato que o pesquisador saiba avaliar o lugar de produção de tais fontes.

Ou seja, precisa enxergar entre muitos aspectos da malha textual, a sociedade que se mostra por meio do texto, o lugar, a época e a instituição que o produziu, o diálogo com outros textos e épocas. Esse complexo caminho investigativo é o que possibilita ao pesquisador escrever e

descrever o seu objeto de pesquisa com maior rigor científico, criticidade e capacidade de problematização.

Nesses termos, se tomarmos a documentação jurídica oitocentista na Bahia, particularmente em Catu, como ilustração desse percurso teórico-metodológico aqui sinalizado, ter-se-á de antemão de considerar que toda produção textual seja ela qual for, parte do princípio que há: um *emissor*/produtor, um *conteúdo*/mensagem e um *receptor*/finalidade.

Essa tríade é marcada por muita complexidade que precisa ser decifrada pelo analista, por exemplo, o escrivão em um processo-crime representa quem oficialmente lavra o documento, mas isso não significa dizer que este emissor seja necessariamente o autor nominal daquele discurso jurídico, porque ali se encontram implicadas a história dos outros envolvidos, dele próprio enquanto posição social e profissional, a sociedade em que se inscreve e as condições às quais está submetido ao escrever.

Em última instância, pode-se dizer que por trás do punho de quem escreve se encontram a um só tempo todos esses operadores que participam da construção de sentido do texto, denominado de *lugar de produção* na perspectiva historiográfica contemporânea, como assevera Barros (2020).

Assim, essa exterioridade que se esconde por trás de quem produziu o documento é substancial para entender os significados culturais que foram dados à escrita em cada época por uma dada sociedade e que deverá se somar ao trabalho filológico. Porém, como nos advertem Lose e Souza (2020) essa é uma tarefa que deve ficar cada vez mais evidente nos trabalhos de leitura crítico-filológica porque:

A rigor, contemporaneamente, reconhecemos não só as distâncias temporais entre o contexto de emergência do texto (o suposto original) e o contexto em que ele está sendo editado, mas também uma aguçada leitura material dos sentidos envolvidos nos usos sociais da escrita, dos suportes e tintas etc. (LOSE; SOUZA, 2020, p. 12)

Como ocorre metodologicamente de maneira análoga ao exercício do historiador, Lose e Souza (2020) destacam que esse lugar de produção na atividade filológica perpassa por dois aspectos: a) o primeiro, da compreensão da fonte textual no seu contexto imediato de produção (até o instante em que foi produzida) e b) o segundo, o contexto de sua edição, ou seja, o lugar de onde escreve o filólogo, a partir das suas escolhas teórico-metodológicas e da finalidade da pesquisa. Porém, independentemente deste lugar de produção, a historicidade do texto deverá ser consi-

derada como um elemento primordial na construção de sentidos e na compreensão da fonte que se objetiva trazer à baila.

Todavia, ainda destacam que muitos trabalhos com edições de textos carecem de um olhar mais atento para esses elementos circundantes do texto, sobretudo, para aqueles considerados não-verbais e que podem ser determinantes na construção de *corpora*, como o caso do uso das maiúsculas, da pontuação e da disposição do texto no suporte. Com isso, mais uma vez os autores chamam a atenção para o fato de saber relacionar a fonte ao problema, quer filológico, histórico ou linguístico à medida que reforçam a importância dos aspectos que estão fora e dentro do texto.

Partindo dessas pistas, entende-se que a contextualização de um gênero textual-discursivo tem sido uma questão central dentro dos estudos historiográficos contemporâneos e que para a análise filológica tem representado um lugar oportuno para essa ciência tecer mais intimamente múltiplas relações de troca e empréstimos com a paleografia, a diplomática, a codicologia, dentre outras.

Dessa forma, por meio dessas ciências auxiliares e complementárias pode-se proceder a uma melhor contextualização da fonte enquanto *texto* e enquanto *documento*. No que concerne à história da fonte em si, ou melhor, enquanto documento material, o primeiro ponto a ser observado na análise é a identificação do lugar de produção. Tal aspecto é relevante porque possibilita ao pesquisador compreender um conjunto de coordenadas que situam o documento dentro de um lugar-tempo, por exemplo, o *corpus* deste trabalho, o gênero Sumário de Culpa na esfera do judiciário brasileiro oitocentista em geral, e no âmbito da Bahia em particular.

Grosso modo, essa identificação do lugar de produção coaduna-se com as ideias preconizadas pelos autores aqui referidos e amplia-se teórico-metodologicamente com a proposição do paleógrafo italiano, Armando Petrucci (2003), para o qual, o pesquisador que se ocupa desse labor que envolve o texto e sua textualidade deverá, para qualquer tempo histórico em que foi lavrado o documento, responder as seguintes questões:

¿Qué? En qué consiste el texto escrito, qué hace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción.

¿Cuándo? Época en que el texto en sí fue escrito en el testimonio que estamos estudiando.

¿Dónde? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción.

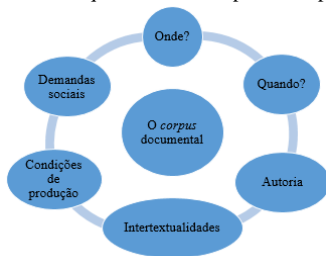
¿Cómo? Com qué técnicas, com qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto.

¿Quién lo realizo? A qué ambiente sociocultural pertenecía el ejecutor y cuál era en su tiempo y ambiente la difusión social de la escritura.

¿Para qué fue escrito ese texto?Cuál era la finalidad específica de ese testimonio en particular y, además, cuál podía ser en su época y en su lugar de producción la finalidad ideológica y social de escribir. (PETRUCCI, 2003, p. 7-8)

Diante do exposto, apresenta-se aqui uma síntese do percurso da leitura crítico-filológica e historiográfica que se encontra em andamento na pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Dr^a Risonete Batista de Souza. Conforme o quadro a seguir, destaca-se, portanto, que o intuito aqui é apresentar os fatores que tornam a realização de um texto possível e as minudências que envolvem a discussão serão apresentadas na tese e em publicações futuras.

Quadro 1. Esquema de leitura para o corpus.



Fonte: Elaboração do autor a partir de Barros (2020), Petrucci (2003) e Lose e Souza (2020).

2. O gênero sumário de culpa e os fatores para análise

O gênero Sumário de culpa é caracterizado, no seio da linguagem jurídica, por algumas peças jurídicas, isto é, por outros subgêneros que marcam os ritos processuais que por sua vez se agrupam, segundo Marcuschi (2005), em uma composição característica organizada, que se inicia por meio de uma denúncia, podendo se estender ou não para a fase final, com a condenação ou absolvição do réu.

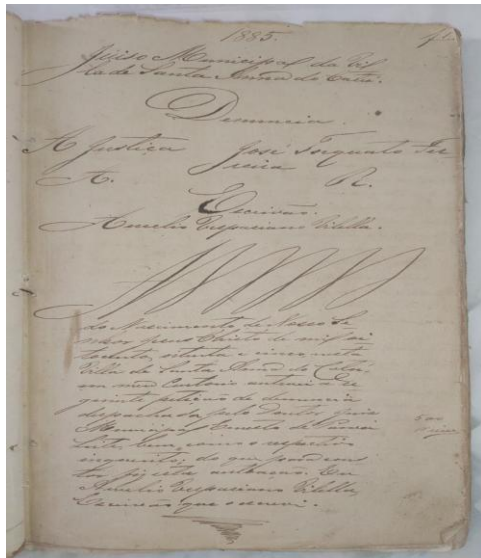
Muito embora a produção escrita desses documentos apresente fórmulas textuais específicas, mesmo assim, não se pode esboçar um conceito fechado para a materialização do discurso. Isto porque os *scriptores* podem evidenciar uma maior familiaridade ou não com a escrita, mesmo seguindo modelos de produção e recepção textuais historicamente transmitidos.

Quanto a isso, Lose e Souza (2020) sublinham que na prática editorial realizada pelo filólogo, esse *dado* de várias mãos que escrevem se torna uma descrição indispensável, sobretudo, se o objetivo for a análise linguística. No caso do processo-crime em que há mais de um *scriptor* é importante que um estudo paleográfico dê conta dessa variedade de escrita no documento.

Por exemplo, o caso das abreviaturas pode ilustrar o que os autores chamam de variável social e linguística, isto porque, através das pistas gráficas, poderá o estudioso, pautado em um modelo teórico-metodológico, caracterizar o escrevente quanto à questão do domínio da norma associado à outras variáveis. Para isso, seria necessário empreender um estudo comparativo com manuais da época para se compreender o que era predicado em termos de escrita. Em suma, Lose e Souza (2020, p. 16) defendem que a “(...) ideia de que o texto é tão somente dado de língua, sem que se considere esse contexto, compromete qualitativamente a análise linguística”.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é pontuar justamente os fatores norteadores apresentados no Quadro 1 que servirão para situar melhor a compreensão sócio-histórica do processo-crime, lavrado em 1885, o qual se encontra arquivado no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), sediado no Instituto Federal Baiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 12. É um processo-crime de autoria da promotoria pública contra o réu José Torquato Ferreira pela agressão a José Antonio, ocorrida na Vila de Sant’Anna do Catu no dia 23 de março.

Figura 1: Fac-símile do Sumário de Culpa-Catu-Bahia-Capa.



Fonte: CEDOC-IFBaiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 12.

Esse processo de reconstrução textual é um desafio que se coloca para o pesquisador por inúmeros aspectos, que vão desde o acesso ao documento até o estabelecimento do quadro teórico-metodológico. O importante é que, dispondo desse material, empreenda-se esforço para trazer à lume as informações levantadas sobre a fonte e que tanto o pesquisador daquele documento em específico, como outros especialistas possam se valer dos resultados da pesquisa.

Nos últimos anos, muito embora as pesquisas com documentos judiciais no âmbito da historiografia tenham visado a possibilidade efetiva de um conhecimento histórico para além do corpo textual, é ainda o texto escrito, um material representativo e um primeiro passo de que dispõe o pesquisador quando se refere a tempos passados.

Nesses termos, por mais que se tenha que buscar os não-ditos, ler nas entrelinhas ou outros indícios extratextuais é imprescindível que de início se dê uma devida atenção ao que se encontra escrito, porque o desconhecimento da língua em que o documento foi lavrado poderá servir como obstáculo para a sua adequada leitura e interpretação.

Segundo Toledo Neto (2020), por mais experiente que seja um pesquisador no trabalho com manuscritos, sempre encontrará dificulda-

des na decifração e transcrição. Isto porque alguns entraves, como: não conseguir decifrar caracteres, não compreender as abreviaturas, dificuldades com a cursividade da escrita e não compreender o léxico de então comprometerão o entendimento e a interpretação de um texto.

Por esse motivo, tais pormenores deverão ser adequadamente resolvidos por parte do estudioso porque são relevantes e responsáveis pela primeira imersão no texto, pois quem se equivoca nesse nível de exame, se equivocará também nas análises vindouras. Para tanto, o conhecimento dos textos está relacionado aos usos linguísticos e sociais que circularam no momento de produção do documento e repousa nesse aspecto a importância da pesquisa filológica complementar à pesquisa historiográfica e vice-versa.

Assim, estabelece-se a edição de textos como viés na interface da Filologia com a História, com o Direito e com a Linguística Histórica, destacando que o modelo editorial adotado depende tanto do público-alvo como dos aspectos que se pretende trazer à tona. Na pesquisa em andamento, a análise filológica do processo-crime dar-se-á por meio das edições fac-similar e semidiplomática.

A escolha dessas práticas editoriais dentre outras existentes para o manuscrito em questão coaduna-se com os seguintes propósitos destacados em (Cf. CAMBRAIA, 2005) e (Cf. GAMA; TELLES 2006): preservação do suporte das ações do tempo e do manuseio indevido, o público-alvo (pesquisador), a preservação das marcas linguísticas do texto e a pouca intervenção no texto original (desenvolvimento das abreviaturas) acompanhada de critérios adotados e anotados com a finalidade de oferecer um texto o mais fidedigno possível à época de sua produção.

No que tange à edição semidiplomática, a característica mais marcante é o desenvolvimento das abreviaturas, exigindo um mergulho dentro e fora do texto (Cf. SOBRAL, 2007), pois o processo de recomposição muitas das vezes é árduo e requer um estudo mais aprofundados das formas que são mais recorrentes em um gênero textual-discursivo que em outro. À guisa de ilustração, no processo-crime supracitado, apresentarei além das classificações, algumas particularidades, como: a polissemia (o contexto que a favorece, quais os caminhos encontrados para restituição da abreviatura), a parassinonímia e outras pistas gráficas, evidenciando que tais elementos constituem uma etapa essencial para uma boa leitura paleográfica.

Assim, o comportamento do editor é muito importante frente a decisões de como será apresentado o texto, ou seja, quais critérios foram seguidos, porque disso dependerá quais dados (*corpora*) servirão para determinadas descrições linguísticas. Entre essas decisões está a manutenção ou não da mancha escrita do texto-base, o estabelecimento ou não das fronteiras entre as palavras e a uniformização ou não do uso das maiúsculas e minúsculas. Esclarece-se, portanto, que é preciso ter bem delimitado para quem e qual a finalidade da edição.

Aliado a isso, apresenta-se aqui uma síntese dos caminhos a serem trilhados no *corpus* referido, até atingir o escopo primordial da investigação que é oferecer, por meio de uma edição fac-similar e semidiplomática, um mergulho na memória social, cultural, histórica e política de um povo em uma determinada sociedade e momento histórico, mesmo que isso represente mais um modo interpretativo para as narrativas históricas.

Quadro 2: Descrição dos fatores de leitura do Sumário de Culpa oitocentista.

FATORES	CAMINHOS METODOLÓGICOS
<p>A identificação do lugar-tempo de produção: a instituição e a época. (Onde? e Quando?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traçar a história da fonte como documento material, ou seja, a configuração do Sumário de Culpa como um gênero jurídico do Brasil oitocentista, com suas características composicionais e propriedades funcionais. Para isso, é preciso descrever as peças jurídicas contidas no processo-crime e que serão denominadas à luz da Linguística Textual e da Diplomática, classificando também os subgêneros em seus diferentes aspectos macroestruturais e microestruturais. • Traçar a história da fonte como texto (revelar as práticas de escrita por aqueles que eram <i>executores do judiciário</i> (escrivães, delegado, juiz, promotor e outros) e os valores, o desejado e o vivenciado por aqueles <i>não-executores</i> do judiciário (réu, ofendido, testemunhas e informantes), que de certa forma protagonizaram as narrativas que aparecem naquele <i>corpus</i> documental.
<p>Quem o realizou? (Autoria)</p>	<p>Apresentar a(s) mão(s) que escreve(m) no Sumário de Culpa. Esse fator de identificação dos escreventes é de suma importância, porque através dele podem ser equacionados problemas de datação, de mudança de registro eo entendimento do</p>

	processo de circulação de um texto.
Seguindo qual(is) modelo(s) e orientações? (Intertextualidades)	Considerando o caráter institucional do documento buscar-se-ão as possíveis relações entre a organização da estrutura interna do documento em questão com as leis promulgadas no Brasil Imperial, como sugere Pierangeli (1983) ao falar da importância que a criação dos códigos penal e criminal exerceram nas diretrizes da sistematização judiciária no Brasil do século XIX, destacando, dentre muitas, a composição das peças textuais no processo. Neste caso, é necessário ultrapassar a superfície das fontes para entender como outros textos interferem no processo-crime ou ainda como se deixa escapar por meio do diálogo de uma época as anteriores.
Condições de produção	Apresentar em quais circunstâncias as peças jurídicas foram produzidas e aqui interliga-se novamente ao fator lugar espaço-temporal e social, porque às vezes um mesmo texto é produzido por diversas mãos e em diferentes recortes cronológicos e motivado por circunstâncias específicas que podem ser observadas a partir de certos indícios, como de um escrito apressado ou mais elaborado, a depender das condições em que foi produzido, a exemplo dos materiais e as marcas físicas.
Demandas sociais	Evidenciar a finalidade da tipologia documental e seus desdobramentos enquanto modo de funcionamento de uma sociedade. No caso dos processos criminais, a existência de um crime e a vontade de punir ou não um indivíduo já se configura uma demanda em um âmbito específico (judiciário).

Fonte: Elaboração do autor.

3. *Considerações finais*

Reitera-se a importância de explorar a exterioridade da fonte histórica, especialmente, para o filólogo crítico-textual por significar em seu exercício de elaboração de edições conservadoras, uma oportunidade de analisar e explicitar os dados para além do tecido textual e destes fazer melhor proveito das variáveis sociais e linguísticas que o documento oferece. Portanto, vale lembrar, conforme Lose e Souza (2020, p. 21) que a “(...) defesa aqui é pelo uso consciente da história do texto como um pro-

blema de análise linguística”. Espera-se, que ao final, a pesquisa possa contribuir para o resgate, a preservação da história e da memória documental do período imperial baiano, além de oferecer para os leitores/pesquisadores do Direito parte da história do pensamento do judiciário na Bahia do século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D’Assunção. *A Fonte Histórica e seu lugar de produção*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

GAMA Albertina Ribeiro da; TELLES, Celia Marques. Perspectivas da filologia textual. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 1-2, p. 172-75, Fortaleza, 2006.

LOSE, Alcía Duhá; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Para uma Filologia na pesquisa em Linguística Histórica. *Revista Letras (UFMS/ONLINE)*, v. 30, p. 11-32, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42058>. Acesso em: 20/08/2021.

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

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

PIERANGELLI, José Henrique. *Processo penal: evolução histórica e fontes legislativas*. São Paulo: Jalovi, 1983.

SOBRAL, Maria das Graças Telles. *Abreviaturas: uso e função nos manuscritos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 121p.

TELLES, Celia Marques. A chamada lição conservadora na edição de textos. *Scripta Philologica*, n. 5, p. 253-66, Feira de Santana-BA, 2009.

TOLEDO NETO, Silvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: Proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*, n. 20, v.10, p. 192-208, São Cristóvão-SE, 2020.

FUTEBOL E SOCIEDADE: ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS REVELANDO VISÕES DE MUNDO

Yasmin Vitória Pinho Ramon (IFRJ)
yasmin.v.pinho@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar se o futebol é uma instituição machista e analisar de que modo as escolhas lingüísticas contribuem para essa estética. Portanto, foi escolhido estudar capas de jornais e revistas (de 1941 a 2021), que estampam manchetes de futebol, pois esse meio de comunicação acompanha a evolução desse esporte mais de perto, por ser mais antigo que a *internet*, por exemplo, mais abrangente e carregar uma linguagem chamativa dirigida a um público específico. Com isso, foi possível comparar o que mudou na linguagem em 38 anos para que as mulheres conquistassem esse espaço e observar o machismo presente por meio dessa linguagem e das imagens nas capas.

Palavras-chave:

Futebol. Linguagem. Machismo.

ABSTRACT

This article aims to investigate if football is a sexist institution and analyze how linguistic choices contribute to this aesthetic. Therefore, it was chosen to study newspaper and magazine covers (from 1941 to 2021), which feature football headlines, as this means of communication follows the evolution of this sport more closely, as it is older than the internet, for example, more comprehensive and load a catchy language aimed at a specific audience. With this, it was possible to compare what has changed in language in 38 years for women to conquer this space and observe the machismo present through this language and the images on the covers.

Keywords:

Football. Language. Machismo.

1. Introdução

O futebol surgiu no Brasil no século XIX. Atualmente abrange milhões de praticantes no país (Cf. FERRAREZI, 2015). Esse esporte está massivamente presente nos meios de comunicação, sendo um grande representante da cultura nacional. Ele possui uma linguagem própria, a qual está fortemente enraizada na sociedade brasileira. Esta é repleta de neologismos (“timaço”, “boludo”, “vascudo”); trocadilhos (“Muralha”, “selefla”, “Rodilindo”); figuras de linguagem (“a bola explodiu no travessão”, “o Brasil entrou em campo”) e traz termos que aludem à guerra (“ataque”, “artilheiro”, “defesa”) – os quais para Rocha (2020) exercem

uma função cognitiva além da função estética. Contudo, apesar de o futebol e sua linguagem estarem presentes no cotidiano brasileiro, excluem-se as mulheres, que foram por 38 anos (1941 a 1979) proibidas de praticarem o esporte, assim como social, histórica e culturalmente elas foram alijadas da guerra, da política, de posições de liderança ou independência com o argumento de que esses cenários fogem da “natureza feminina”, segundo o presidente Vargas sobre o futebol feminino.

Atualmente, já é permitida a presença das mulheres nesses ambientes, embora exista ainda o preconceito, como podemos observar na fala do ex-técnico do São Paulo já em 2014: “Aqui é jogo para homens, não tem lugar para meninas”. Por isso, a hipótese que fundamenta a pesquisa é que o ambiente futebolístico, produzido pela linguagem utilizada para referenciá-lo, contribui para que mulheres não sejam acolhidas, ou mesmo aceitas nesse cenário, pois, de acordo com Ferrarezi (2010), “a língua está diretamente relacionada à cultura e a visão de mundo dos falantes”.

Portanto, o objetivo da pesquisa é analisar como a linguagem do futebol atua para que as mulheres sejam excluídas desse esporte e equiparar a mudança desse vocabulário paralelo à aceitação das mulheres nesse ambiente. Para fazer essa análise, comparamos a linguagem existente nas manchetes de futebol dos jornais e revistas antigas com a dos jornais e revistas atuais (1941 a 2021). Desse modo, conseguimos estudar como as palavras e as imagens eram abordadas antigamente quando se proibiam as mulheres no mundo do futebol e como elas vêm sendo abordadas hoje em dia ao passo que as mulheres estão conquistando, mesmo que timidamente, esse espaço.

Ao observar que, historicamente, as mulheres foram proibidas de jogar futebol e que ainda hoje existem cenários que demonizam a participação delas no ambiente futebolístico, verifica-se que essa é uma instituição machista. Também, ao analisar as escolhas linguísticas dentro do esporte, a formação das palavras e neologismos que surgem com os falantes e praticantes do futebol, além de uma linguagem bélica muito presente, deduzimos que isso contribui diretamente para a exclusão das mulheres nessa modalidade: “a língua está diretamente relacionada à cultura e a visão de mundo dos falantes”, conforme Ferrarezi (2010).

Por essa questão, foi decidido pesquisar capas de revistas e jornais, de 1941 a 2021, que estampam manchetes do futebol, pois esse meio de comunicação acompanha a evolução do futebol mais de perto, por ser mais antigo que a internet, por exemplo, mais abrangente e carregar uma linguagem chamativa dirigida a um público. O objetivo deste es-

tudo é comparar a linguagem presente nas capas antigas com as atuais, observando o que mudou desde a proibição factual das mulheres nesse esporte até a aceitação das mesmas nesse ambiente. Desse modo, objetivamos averiguar se hoje existe o machismo e a objetificação delas no futebol, e como a língua contribui para que isso aconteça.

2. Desenvolvimento

Para melhor representar a pesquisa, seis capas foram escolhidas, entre do período de 1941 a 2021.

2.1. Análise de dados

Figura 1: Manchete de 1941, ano do decreto de proibição.



Figura 2: Revista Placar, edição N° 1106. 1995.



Figura 3: Revista Placar, edição Nº 1119. 1996.



Figura 4: Revista Só Futebol. Ano 1- número 4- 2014.



Figura 5: Jornal Manaus Hoje, 2016. Torneio Internacional de Manaus.



Figura 6: Jornal Meia Hora, 2021.



Ao fazer essa comparação, pode-se perceber uma objetificação clara nas primeiras três capas. A primeira é em 1941, no dia da proibição, dizendo “pé de mulher não foi feito para se meter em shooteiras³⁵”. A segunda é em 1995, quando as mulheres já são permitidas legalmente no futebol, mas podemos observar o foco no corpo delas. Não são jogadoras de verdade, são modelos posando seminuas para uma revista esportiva, sem mostrar o rosto, e embaixo uma linguagem pejorativa as objetificando, falando sobre corpo e roupa, ou seja, nos mostra que não é do interesse da revista falar sobre o talento das jogadoras. Assim, as atletas eram, muitas vezes, escolhidas para entrar em um time de acordo com sua beleza e posavam nuas no calendário do final de ano.

A terceira capa, de 1996, já mostra uma jogadora, Susana Werner, mas, mesmo assim, destaca o seu corpo, com ela seminua na capa, dizendo “acredite, ela joga BOLA”. Por que seria difícil de acreditar? A quarta capa já é de 2014, mais atual, com uma atleta de verdade, Fernanda Colombo, sem estar seminua, mas a linguagem é a mesma da anterior: “ela bate um BOLÃO”. Uma linguagem de duplo sentido, e, mesmo tendo se passado 18 anos (1996 a 2014), a frase é parecida, substituindo o nome delas pelo pronome “ela”, o que pode as objetificar mais ainda. Também se nota que o seu nome, tanto quanto o de Susana Werner não se destaca, enquanto o nome do jogador Bebeto destaca-se fortemente na figura 3. A quinta capa é de 2016, com a notícia de um campeonato internacional, na qual a foto é de jogadoras de verdade, com seus uniformes, sem marcar o corpo, mas a linguagem é completamente conotativa, com um sentido sexual: “Meninas dão de quatro”. A última capa é de

³⁵ Essa era a grafia da época; hoje, escreve-se chuteira.

2021, mas no canto superior esquerdo mostra a imagem da filha do treinador Renato Portaluppi de biquíni, dizendo “ah se a Carol desse mole igual ao time do Renato”.

2.2. Resultados

Para Hall (2006), os ambientes são formados pela ideia de masculinidade e feminilidade. Para um poder se firmar, ele necessita do outro. Por isso, “nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero” (Ibidem). Geralmente, os esportes e o futebol, especificamente, acabam produzindo valores e representações que se relacionam intensamente à masculinidade. Pode-se entendê-los como uma das organizações androcêntricas e generificadas dessa cultura.

Por exemplo: “Os homens jogam futebol, enquanto as mulheres jogam futebol feminino.”. Automaticamente, há uma naturalização do esporte ser praticado por homens, tratando-se da falta de adjetivação. Normalmente, as adjetivações são conferidas aos homens quando eles não se adequam às representações viris da masculinidade esportiva; assim como diversos conteúdos são didaticamente ensinados nos estádios seja por cânticos, xingamentos ou performances que conseqüentemente produzem um fundamento de atitudes substanciais para a apreciação estética dos eventos nesse ambiente.

Por isso, acredita-se que a estética das capas de jornais e revistas vendem para esse público masculino, apresentando uma linguagem machista, a qual sexualiza e objetifica as mulheres.

3. Metodologia

A pesquisa das capas foi através dos sites: Ludopédio, Lance!, Meia hora e Google imagens. Foram analisadas diversas capas, nos períodos de 1941 a 2021. Para melhor representar a pesquisa, seis capas foram escolhidas.

Como aporte teórico foi utilizado o artigo “A influência do futebol no léxico do português brasileiro”, por Júnior C. Ferrarezi e H. de Oliveira (2015) e o artigo “Representações sobre as mulheres nos estádios de futebol”, por Gustavo Andrada Bandeira e Fernando Seffner. O pri-

meiro texto trouxe um olhar voltado para a língua em si e para as questões morfológicas, enquanto o segundo carrega uma visão social e histórica, relatando acontecimentos e práticas machistas dentro dos estádios.

4. Considerações finais

Com essa pesquisa, foi possível perceber que há machismo nesse ambiente esportivo e que, apesar da conquista evolutiva feminina nesse espaço, ainda há uma sexualização e objetificação das mulheres no mundo do futebol. É perceptível o uso da linguagem para introduzir essa ideia machista e entregar uma estética masculina. No entanto, é uma questão que se coloca, muitas vezes, de forma sutil e, aparentemente, vai demorar mais alguns anos para se quebrar esse preconceito totalmente, pois se observa que esse processo de legalização, aceitação e legitimação do futebol para as mulheres demorou muito tempo. Na verdade, ainda há um processo longo tendo em vista uma evolução nessa questão social / esportiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Gustavo Andrada; STEFFNER, Fernando. Representações sobre mulheres nos estádios de futebol. *Mosaico*, v. 9, n. 14, p. 284-301, 2018.
- DE OLIVEIRA, Helieucio; JUNIOR, Celso Ferrarezi. A Influência do Futebol no Léxico do Português Brasileiro. *Revista (Entre Parênteses)*, v. 4, n. 1, 2015.
- FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? : Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista brasileira de história*, v. 25, p. 315-28, 2005.
- MARTINELLI, Andréa. Há quarenta anos mulheres ainda eram proibidas de jogar futebol no Brasil. *Ceert*, 16 de jun. de 2019. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/esporte/24992/ha-40-anos-mulheres-ainda-eram-proibidas-de-jogar-futebol-no-brasil>. Acesso em: 29 de Jul. de 2021.
- ROCHA, Carlos Renato Mascoto. A linguagem bélica do futebol: a metáfora conceptual futebol é guerra. *FuLiA/UFMG*, v. 5, n. 1, p. 8-25, 2020.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 – Manchete de 1941, ano do decreto de proibição

Figura 2 – Revista Placar, edição N° 1106. 1995

Figura 3 – Revista Placar, edição N° 1119. 1996

Figura 4 – Revista Só Futebol. Ano 1- número 4- 2014

Figura 5 – Jornal Manaus Hoje, 2016. Torneio Internacional de Manaus

Figura 6 – Jornal Meia Hora, 2021

GASTURA ENQUANTO SINTOMA: UMA INVESTIGAÇÃO SEMÂNTICA EM TEXTOS LITERÁRIOS ANTIGOS E ARTIGOS DE LINGÜÍSTICA MÉDICA

Renato Faria da Gama (UFRJ, FMC, IPEMED-Afya e UENF)

renatofgama@gmail.com

Maria Antônia Andrade Rangel (FMC)

andraderangel06@gmail.com

Fábio Ramos Sandes (FMC)

frsandes95@gmail.com

João Paulo G. B. de Moura (FMC)

jpgbm92@hotmail.com

Lorena Pereira Escocard (FMC)

lorena.escocard1@gmail.com

Lucas Correa Diminic (FMC)

lucasdininicadv@gmail.com

Lucas de Souza Gomes (FMC)

lucasbr@hotmail.com

RESUMO

O vocábulo *gastura* é derivado do verbo *agastar*, comum em obras da literatura brasileira. Na prática clínica, pacientes utilizam a expressão para se referir a uma grande variedade de sintomas, embora não conste nos compêndios de semiologia e propedêutica médica, por não ser um termo técnico da saúde. Neste trabalho, os autores propõem uma investigação dos sentidos do termo *gastura* por meio de uma confrontação semântica entre obras literárias dos séculos XIX e XX e pesquisas médicas que utilizem o vocábulo. A metodologia aplicada incluiu a busca em mecanismos de pesquisa da *internet*, avaliação semântica a partir do contexto de sua utilização nos textos literários e a comparação dessas representações em artigos médicos que apliquem *gastura* no sentido de sintomas. Foram identificadas nove ocorrências do termo na literatura brasileira, distribuídas em cinco obras, de autoria de três poetas. Os resultados demonstram que durante o século XIX, o vocábulo se apresentou grafado como *agastura* e tinha um significado predominantemente relacionado a afetações psíquicas diante de situações geradoras de constrangimento ou repulsa. Em registros do século XX, o termo deixou de ser grafado com a vogal ‘a’ e esteve frequentemente referido a um segmento corporal, de forma assemelhada ao aplicado na contemporaneidade. Os autores concluem que existe relativa articulação semântica entre a forma como o vocábulo foi aplicado ao longo do século XX na literatura brasileira e a maneira como é utilizado pelos pacientes na atualidade para manifestar sintomas. Destaca-se que a linguística clínica e médica é um campo fértil de estudos pouco explorado no Brasil. Defende-se, portanto, que representa um tema relevante na educação médica, especialmente durante as disciplinas de propedêutica e semiologia médica, quando se aprende as técnicas de coleta de anamnese.

Palavras-chave:

Competência cultural. Comunicação interdisciplinar. Medicina na literatura.

ABSTRACT

The word *gastura* is derived from the verb *agastar*, common in works of Brazilian literature. In clinical practice, patients use the expression to refer to a wide variety of symptoms, although it is not included in compendiums of semiology and medical propaedeutics, as it is not a technical health term. In this work, the authors propose an investigation of the meanings of the term *gastura* through a semantic confrontation between literary works from the 19th and 20th centuries and medical researches that use the word. The applied methodology included the search in *internet* search engines, semantic evaluation from the context of its use in literary texts and the comparison of these representations in medical articles that apply *gastura* in the sense of symptoms. Nine occurrences of the term were identified in Brazilian literature, distributed in five works, authored by three poets. The results demonstrate that during the nineteenth century the word was written as *agastura* and had a predominant meaning related to psychic affectations in the face of situations that generated embarrassment or repulsion. In records from the 20th century, the term was no longer spelled with the vowel “a” and was frequently referred to a body segment, similarly to the one applied in contemporary times. The authors conclude that there is a relative semantic articulation between the way the word was applied throughout the 20th century in Brazilian literature and the way it is currently used by patients to manifest symptoms. They emphasize that clinical and medical linguistics studies are a fertile field of studies that has been little explored in Brazil. They argue, therefore, that it represents a relevant topic in medical education, especially during the disciplines of propaedeutics and medical semiology, when learning about anamnesis collection techniques.

Keywords:

Cultural competence. Interdisciplinary communication. Medicine in literature.

1. Introdução

As percepções dos indivíduos a respeito de disfunções em seu funcionamento corporal, mental e emocional são transmitidas por meio da linguagem aos profissionais de saúde. Apesar de os seres humanos compartilharem noções análogas a respeito de símbolos e seus significados, cada pessoa tem algumas vivências individuais, mesmo quando se faz menção a um conhecimento universal. Apesar de representarem um conceito comum, falantes de idiomas diferentes lançam mão de signos linguísticos distintos e essa diversidade pode ser encontrada mesmo entre pessoas que falam a mesma língua, particularmente quando existe um distanciamento histórico ou regional. Como as demais línguas, o português brasileiro é um processo dinâmico, no qual alguns vocábulos podem sofrer modificações, entrarem em desuso ou receberem novos elementos ao longo do tempo.

O verbo *agastar* é um representante que ilustra o fenômeno linguístico descrito anteriormente. Vastamente utilizado no português durante os períodos colonial e imperial, pode ser encontrado em obras da li-

teratura brasileira, sendo possível realizar sua investigação semântica. Na contemporaneidade, pouco se observa seu uso na forma original, embora sua derivação *gastura* seja eventualmente utilizado num amplo espectro de possibilidades semânticas. Uma vez que não se apresenta como expressão técnica de uma manifestação clínica, o termo não é encontrado nos livros de propedêutica e semiologia médica. Por esse motivo, quando utilizada no contexto clínico para descrição de um sintoma, é relevante que o médico tenha o cuidado de verificar se ocorreu um entendimento apropriado do sentido desejado pelo paciente, sob risco de ocorrência de ruídos capazes de obstaculizar a interpretação das queixas e, consequentemente redundar em um erro diagnóstico.

Neste trabalho, foi executada uma pesquisa em ferramentas de busca da internet, com objetivo de identificar a ocorrência do vocábulo *gastura* ou de expressões relacionadas ao verbo em obras da literatura brasileira, a fim de investigar as origens semânticas da expressão e compará-las às aplicações hodiernas no cotidiano da clínica. Apesar da relevância da comunicação em saúde, não são frequentes no Brasil os estudos em linguística clínica, estando os italianos na vanguarda dessas pesquisas entre os países que utilizam os idiomas latinos. Por esses motivos, os autores justificam a relevância deste tipo de estudo no cenário das pesquisas médicas e linguísticas, propondo que a análise filológica do sentido de vocábulos em obras da literatura nacional seja uma metodologia útil na investigação semântica de termos cujo sentido tenha sofrido mudanças históricas ou regionais.

2. Metodologia e Análise dos Dados

Os autores executaram uma revisão narrativa a respeito das ocorrências do vocábulo em tela com objetivo de investigar seu sentido nos textos literários, a fim de buscar sua interpretação original, comparando posteriormente com a ocorrência da expressão na literatura médica. Após a identificação, os fragmentos foram submetidos a uma análise semântica a partir da referência histórica, ou seja, buscando a compreensão do sentido do termo conforme a sua noção expressa pelo contexto literário, desde o início do uso da Língua Portuguesa no Brasil.

Foi utilizada a ferramenta de buscas *Google*, utilizando os termos “*gastura*” e “literatura brasileira”, aplicando a expressão booleana AND. O único critério de exclusão foi a ocorrência em textos que não façam parte da literatura brasileira.

Concluída a pesquisa pelos textos literários, foi feita outra pesquisa, desta vez na base *Google Acadêmico*, pesquisando apenas pela expressão *gastura*. Foram excluídos textos sem resumo e incluídos aqueles que discutiam o significado de *gastura* ou mencionavam a expressão como sintoma. Os resultados obtidos desse segundo momento metodológico foram utilizados em comparação com os dados do primeiro, em busca de concorrências semânticas de sinais, sintomas, órgãos, aparelhos, sistemas ou regiões corporais entre as duas modalidades de textos.

3. Resultados

Foram identificadas nove ocorrências do vocábulo e seus derivados em textos da literatura brasileira. Essas ocorrências foram encontradas em cinco obras distintas, escritas por três poetas brasileiros, distando 85 anos entre a publicação da mais antiga e a mais recente. Um sumário dos resultados pode ser verificado na tabela 1.

Tabela 1: Sumário dos resultados obtidos nos textos literários que utilizam o vocábulo *gastura* ou assemelhados.

Obra, autor, ano de publicação	Fragmento onde ocorre o termo ou expressão assemelhada	Análise do contexto histórico e literário da aplicação do termo	Interpretação semântica da expressão
A Guerra dos Mascates, José de Alencar, 1871.	“Acompanhara Leonor com a vista ao seu tope azul até o momento de o levar aos lábios o cavaleiro; então uma onda de rubor lhe subiu ao rosto. Foi quando tornou a si desse desmaio que reparou a furto no galante cavalheiro, e não se pode esquivar de achá-lo gentil e airoso. Mas, <u>agastada</u> pela vergonha que lhe causava, não repoznelle os lindos olhos negros, ainda que não deixou de volver-lhe uma e muitas vezes a vista de relance. Nessa hora decidiu-se o destino de Vital Rebello”.	O fragmento apresenta o contato inicial entre duas personagens que ficarão enamorados, Vital Rebello e D. Leonor, que deixa cair uma fita, que é apanhada por Vital, fazendo menção de devolvê-la após levá-la ao peito. Leonor apercebe-se de ter demonstrado encanto pelo rapaz, o que lhe deixou ruborizada pela timidez, momento quando o texto a descreve “agastada pela vergonha”.	“agastada de vergonha” no sentido de estar dominada por um sentimento de timidez.
A Guerra dos Mascates,	“— Ora não se zangue, prima Ignacinha; disse o	As personagens Cosme Borralho e sua	“não se agastava com essas licen-

tes, José de Alencar, 1871.	Cosme com ar magano, que eu tenho um segredinho para lhe contar? — De Olinda? Perguntou a Ignacia em cócegas. O que é? — Escute! Conchegaram-se os dois a um canto, e poz-se o Cosme a cochichar no ouvido da prima, que estava n'um formigueiro com a pressa de ir-se ao serão ajustados, e o prazer da novidade que levava. Acompanhara o gaguinho o tal segredo de um accionado original, e de uns requebros de corpo, com que se enroscava pela Ignacinha, a qual não se <u>agastava</u> com essas licenças oratórias do escrevente”.	prima Ignacia conversam em tom de mútua sedução, disfarçada por um pretexto de parentesco. Justificado por ter um segredo a contar por cochicho, Cosme e Ignácia procuram um local discreto para que este lhe falasse ao ouvido, sem que isso lhe deixasse <u>agastada</u> com as mesmas formalidades que o autor utilizava para descrever a cena.	ças” no sentido de não se constringer com um galanteio.
A Guerra dos Mascates, José de Alencar, 1871.	“— Ah! outra cousa, moço!... disse de repente a Rufina atalhando a sahida ao Cosme. Quem foi que fez o desaforo daquela trova que você trouxe? — Quem... quem... quem... fe... fe... fez... a... a... qua... qua... qua... — Sim, sim, a quadra I gritou a senhora Rufina a quem estava <u>agastando</u> os nervos aquella amolação. — Não... não sei! — Por força que ha de saber. Você que a trouxe. — Eu... ju... ju... ju... eu ju... — Estou vendo, homem, que você não, serve para escrivão; gagueja que não se entende! disse a Rufina em tom decidido”.	Rufina demonstra desconforto com a quadra trazida por Cosme e pergunta quem a teria escrito. Cosme, descrito no texto como personagem gago, titubeia para responder ao questionamento e Rufina argumenta que ele deveria saber quem era o autor, pois ele teria trazido. A situação deixa Rufina <u>agastada</u> com aquele aborrecimento.	Agastada com uma amolação no sentido de aborrecida.

<p>Til: Romance Brasileiro. Volume III. José de Alencar, 1872.</p>	<p>“Esses cacoetes de caipira molestavam o tacto delicado de Linda, a quem a educação esmerada, que recebera de sua mãe, dera a fina fiôr das maneiras, e imprimira o tom da mais pura elegância. Quando Miguel a tractava de mecê, ou enrolava deante delia a palha de um cigarro, o coração da menina apertava-se com <u>agastura</u> indescriptivel, e ellasofria desgosto igual ao que lhe causaria uma nodoa cahindo no mais bonito e faceiro de seus vestidos.</p>	<p>As duas personagens são: Linda e Miguel. A primeira, moça de educação polida, sentia e Miguel, um rapaz de modos rudes. Ao presenciar os hábitos deselegantes de Miguel, Linda sentia aperto no coração descrito como agastura.</p>	<p>Agastura como desconforto no coração produzido por situação de contrariedade.</p>
<p>Vindita Braba, Othon Gama d’Eça, 1922.</p>	<p>“Mas o tempo ia passando, apressurado, na garupa do sol como se fosse tirar o pai da força. Uma a uma as mulheres bateram pras suas casas, a perparar o comer, que as famílias, coitadinhas, já deviam estar com as tripas numa ronqueira de <u>gastura</u>. O sol queimava. Fazia tanto calor como nas zinas do verão”.</p>	<p>Ao saber da morte de Miguelinho em via pública, os moradores das redondezas foram ver o cadáver. Após sanada a curiosidade de observar o corpo morto, as mulheres que estavam no ajuntamento decidiram voltar para suas casas e preparar comida para suas famílias que já estavam com as tripas roncando de gastura.</p>	<p>Gastura no sentido de sensação de fome.</p>
<p>Sagarana, João Guimarães Rosa, 1937.</p>	<p>“— Você tem raiva desse, também, Manuel? — Não é raiva, não seu doutor: é <u>gastura</u>... Esse um é maligno e está até excomungado... Ele é de uma turma de gente sem-que-fazer, que comeram carne e beberam cachaça na frente da igreja, em sexta-feira da Paixão, só p’ra pirraçar o padre e experimentar a paciência de Deus...”</p>	<p>Dois personagens dialogam. Um deles é um médico genericamente chamado de Doutor e Manuel Fulô. Este se queixa de Targino, descrito como valentão e irreverente com as famílias e sua religiosidade.</p>	<p>Gastura como sentimento de desaprovação, de repulsa contra um comportamento social considerado inapropriado.</p>
<p>Sagarana,</p>	<p>“— Bom, vamos mesmo</p>	<p>Após consumirem um</p>	<p>Gasturento como</p>

XXIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

<p>João Guimarães Rosa, 1937.</p>	<p>parar, que a despesa já está alta, com tanta garrafa aberta... Só queria lhe explicar ainda, seu doutor, que, eu... E Manuel Fulô desceu cachoeira, narrando alicantinas, praga e ponto e ponto e praga, até que... Até que assomou à porta da venda — feio como um defunto vivo, <u>gasturento</u> como faca em nervo, esfriante como um sapo — Sua Excelência o Valentão dos Valentões, Targino e Tal. E foi então que de fato a história começou”.</p>	<p>pouco de bebida, o Doutor recomenda que ele e Manuel Fulô encerrem o consumo de álcool, visto que Manuel dava sinais de estar dando sinais de embriaguez. Em nova catarse, Manuel se queixa de Targino com o Doutor, a quem chamou de <u>gasturento</u> como faca em nervo, feio como defunto e esfriante como um sapo.</p>	<p>produtor de asco, de nojo, de gerador de repugnância sensorial. Relaciona a sensação como o trauma de um nervo produzido pelo contato com uma faca, como uma sensação térmica do toque num sapo, como o contato com um defunto vivo.</p>
<p>Sagarana, João Guimarães Rosa, 1937.</p>	<p>“Já os porretes caíam em cima do cavaleiro, que nem pinotes de matrinchãs na rede. Pauladas na cabeça, nos ombros, nas coxas. Nhô Augusto desceu o corpo e caiu. Ainda se ajoelhou em terra, querendo firmar-se nas mãos, mas isso só lhe serviu para poder ver as caras horripáveis dos seus próprios bate-paus, e, no meio deles, o capiauzinho mongo que amava a mulher-à toa Sariema. E Nhô Augusto fechou os olhos, de <u>gastura</u>, porque ele sabia que capiaiu de testa peluda, com o cabelo quase nos olhos, é uma raça de homem capaz de guardar o passado em casa, em lugar fresco perto do pote, e ir buscar da rua outras raivas pequenas, tudo para ajuntar à massa-mãe do ódio grande, até chegar o dia de tirar vingança”.</p>	<p>O texto descreve o espancamento da personagem Nho Augusto pelos capangas do inimigo, Major Consívia Recadeiro. Ao olhar para um dos algozes, decidiu fechar os olhos, pois considerava que a imagem do personagem lhe transmitia a ideia de crueldade.</p>	<p>Gastura no sentido de reação de receio diante do risco iminente da morte cruel.</p>

<p>Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa, 1956</p>	<p>“Mas, no extremo de adornecer, ainda intruí duas coisas, em cruz: que Medeiro Vaz estava in-sensato? - e que o Hermógenes era pactário! Tomo que essas traves fecharam meus olhos. De Diadorim, aí jaz que descansando do meu lado, assim ouvi: - “Pois dorme, Riobaldo, tudo há-de resultar bem...” Antes palavras que picaram em mim uma <u>gastura</u> cansada; mas a voz dele era o tanto-tanto para o embabo de meu corpo. Noite essa, astúcia que tive uma sonhice: Diadorim passando por debaixo de um arco-íris. Ah, eu pudesse mesmo gostar dele - os gostares...”</p>	<p>Riobaldo, o protagonista do romance, desce do seu cavalo cansado e reflete com perturbação sobre outros personagens. Enquanto seus pensamentos lhe tiram o sono, seu amigo Diadorim emite palavras de conforto, que lhe chegam aos ouvidos na forma de gastura picada.</p>	<p>Gastura enquanto sentimento ambíguo de picadura e alento.</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As duas obras iniciais (Cf. ALENCAR, 1871; 1872) foram escritas no Período Imperial e são estilisticamente classificadas no Romantismo, movimento que contribuiu no campo das artes, por seu caráter regionalista, para a consolidação do afastamento entre Portugal e sua antiga colônia. As demais três obras foram escritas já no Período Republicano, sendo a primeira delas publicada no mesmo ano da Semana de Arte Moderna (Cf. GAMA D’EÇA, 1922) e as duas mais recentes escritas por um mesmo poeta (Cf. GUIMARÃES ROSA, 1937; 1956); ao longo de um período de intensas mudanças na sociedade brasileira, que incluíram a reação republicana contra a movimentos revolucionários, o Período Vargas, da ascensão de Juscelino Kubitschek e a inauguração do Museu de Arte Moderna (Cf. FAUSTO, 2019).

Nas obras escritas por Alencar no século XIX, percebe-se o uso da vogal “a”, representada pela ocorrência do verbo *agastar* (Cf. ALENCAR, 1871) e do substantivo *agastura* (Cf. ALENCAR, 1872). Na primeira, são identificadas três ocorrências na forma verbal (*agastada*, *agastava* e *agastando*), ambas das quais representando fenômenos psíquicos

cos relacionados à timidez, constrangimento ou contrariedade. Não existem referências a estruturas orgânicas ou a sintomas clínicos nas menções do termo. Na segunda obra foi verificada apenas uma ocorrência na forma substantiva (*agastura*), representando também um desconforto psíquico de repugnância por uma personagem diante de modos despolidos de outra. Nessa última, existe uma referência a uma sensação de aperto ao órgão coração, embora fique patente que a referência não se aplica a uma ocorrência primariamente orgânica, senão a uma mera citação poética de uma afetação psíquica.

A ocorrência seguinte foi publicada 50 anos após a primeira obra (Cf. GAMA D'EÇA, 1922). Nessa, o autor faz correlação entre o vocábulo e um desconforto na topografia abdominal (estômago), embora também aqui a sensação não esteja relacionada a um processo patológico, e sim à percepção orgânica de fome. Já nesse texto, não se observa a existência da vogal “a”, sendo o termo grafado nesta obra apenas como *gastura*.

O último autor publicou a primeira das obras analisadas 65 anos após o lançamento da primeira (Cf. GUIMARÃES ROSA, 1937). Duas ocorrências do substantivo *gastura* e uma do adjetivo *gasturento* são identificadas, ambos também sem vogal “a” no início da palavra. Em todos os casos, os vocábulos se referem às características de uma personagem de comportamento violento e autoritário ou à sensação de repugnância produzida pelo mesmo. Denotando asco e nojo, não existe menção a órgãos vitais, embora aponte de forma sutil para o induzimento de náuseas e vômitos diante de uma cena repugnante, mesmo que o texto não ofereça elementos concretos que apontem para estes sinais e sintomas. A terceira ocorrência tem interpretação mais complexa, considerando a subjetividade do contexto quando a *gastura* é experimentada. Trata-se de uma reação emocional diante do risco iminente de morte, que produziu a decisão de fechar estrategicamente os olhos, talvez simulando a perda da consciência, a fim de dissuadir os algozes de continuar um ato de tortura. Associa, portanto, o termo *gastura* à sobreposição de dor física e medo da morte produzidas no contexto de uma violência física brutal.

Oitenta e cinco anos após a primeira publicação estudada, surge a última ocorrência (Cf. GUIMARÃES ROSA, 1956), quando novamente o termo *gastura* representa uma mescla de encorajamento e picada, talvez a experiência de um benefício global associado a um grau inicial de desconforto.

A semântica de *agastura* em Alencar (1871, 1872) está claramente relacionada aos fenômenos psíquicos, decorrentes de situações embaraçosas. Ao que demonstram os resultados, enquanto perdia a vogal, o vocábulo ganhava alguma correlação com as repercussões corporais de transtornos emocionais, ou mesmo obtinha status de sinônimo de sintoma de patologia primariamente orgânica.

Munhoz, Schmdt & Fontes (2015) entrevistaram 43 puérperas de Cianorte, Paraná, a respeito das dificuldades no cuidado dos recém-nascidos. Uma das entrevistadas mencionou a sensação de *gastura* como dificuldade de tratar do coto umbilical. Considerando se tratar de assistência de terceiros, pondera-se aqui a inexistência de elementos orgânicos pessoais, restando apenas a interpretação de se tratar do desconforto por presenciar situação cruenta, conforme menciona a personagem de Alencar (1872) descrevendo uma pessoa como desagradável como “faca no nervo”, como o contato com um “defunto vivo”, “esfriante como um sapo”. De forma análoga à personagem de Alencar (1872), um dos entrevistados por Oliveira (2018) em Vitória de Santo Antão, Pernambuco estabelece relação entre o coração e o termo *gastura*. Entretanto, não cita qualquer queixa psíquica, incluindo o termo numa lista de queixas tipicamente orgânicas como tontura, vômitos, desmaios, dor no peito, palpação e dor nas pernas.

Gama D’Eça (1922) atribui a expressão *gastura* à sensação gástrica produzida pela fome. De forma análoga, Gama *et al.* (2018) realizaram um inquérito sobre saúde em comunidades ribeirinhas de Coari, Amazonas, quando optaram pelo uso daquela expressão no lugar de *azia*. Rabelo, Alves & Souza (1999) estudaram as experiências narrativas da doença mental e, descrevendo um caso de paciente que chamava por sua mãe relatando *gastura*, pedindo “um pedacinho de pão com café” para aliviar este desconforto. Barbosa (2019) também interpreta a fala de um de seus entrevistados como “sensação de vazio” produzida pelo diagnóstico do câncer. Ainda sobre a correlação entre alimentação e o vocábulo, Barros E Botazzo (2011) descrevem o uso deste vocábulo em entrevista de paciente de Cotia, Estado de São Paulo, que se queixava de desconforto na articulação têmporo-mandibular quando mastigava.

Assim como na literatura brasileira, alguns pesquisadores descrevem o termo *gastura* como sensação complexa presente (ou não) nas associações entre fenômenos psíquicos e manifestações físicas do processo saúde-doença. Albuquerque E Maia (2013) investigaram as alterações do humor e impactos na sexualidade feminina durante o tratamento do cân-

cer no município de Barbalha, região do Cariri, interior do Estado do Ceará. Dentre 12 mulheres entrevistadas, uma mencionou sentir *gastura* em dois fragmentos de sua fala. Na primeira delas, não estabeleceu uma clara diferenciação entre sintomas clínicos e psíquicos, relatando “depressão por causa da doença”, mencionando ter se sentido mal, com *gastura* e vomitando muito. No segundo fragmento, fez uso da expressão como sinônimo de falta de “paciência para ficar conversando”, embora tenha mencionado que “a *gastura* subia”, projetando-se, portanto, em uma região corporal.

Steffens (2011) investigou a subjetividade da sensação da coleta do preventivo colpocitológico em Cristópolis, Bahia, durante o ano de 2008. Dentre as 12 mulheres entrevistadas, duas delas informaram a sensação de *gastura* durante a coleta do exame. Uma delas relacionou o termo com a sensação de estar sendo “mexida por dentro”. A segunda relacionou o termo *gastura* com a sensação térmica de “friagem” e a percepção de estar tendo o útero raspado.

Nenhuma menção foi encontrada na literatura sobre o vocábulo *gastura* enquanto deturpação da percepção tátil, amplamente denominada de dormências e clinicamente definida como parestesia. Fröhlich et al. (2015) elaboraram o Consenso Brasileiro para diretrizes de diagnóstico e tratamento da síndrome das pernas inquietas como uma das queixas relatadas por pacientes com este diagnóstico. Também não foi identificada qualquer menção na literatura brasileira correlacionando o termo a doença renal, como descrito por Freire *et al.* (2020). Apesar disso, esses pesquisadores mencionam que o entrevistado exemplificou o termo por meio de “vontade de provocar (o vômito?) e boca amargando”.

4. Discussão

A dimensão interdisciplinar das interpretações sensitivas é uma forma importante de investigação dos sentidos experimentados pelo ser no mundo. Uma demonstração da amplitude das possibilidades de representações de fenômenos sensitivos pode ser ilustrada por pesquisas, onde diversas sensações táteis são descritas como mais ou menos confortáveis, quando se avalia a impressão produzida por produtos têxteis em contato com a pele humana, sendo a *gastura* descrita como uma das possibilidades desconfortáveis (Cf. NAGAMATSU, 2016).

A complexa diversidade de interações inclui o fenômeno comunicativo, método pelo qual o médico toma contato com o sofrimento de seu

paciente, transmitida por este mesmo, que descreve seus sintomas por meio da linguagem. Embora a comunicação esteja presente no cotidiano humano de forma quase que natural, certas reflexões têm sido elaboradas com objetivo de ampliar as possibilidades de interação entre os seres. No cenário dos serviços de saúde estes estudos têm sido explorados como uma das possibilidades denominadas de clínica ampliada. Haddad et al. (2011) definem que a clínica ampliada consista em um conjunto de estratégias que favoreçam à assistência mais próxima durante o processo saúde-doença, tanto no nível individual quanto coletivo. Neste contexto, afirma-se que:

Nesse processo de ampliação da clínica, a comunicação se apresenta como recurso essencial, já que se compõe de elementos facilitadores ou dificultadores no processo das relações interpessoais. No contexto assistencial da atenção básica, a comunicação deve servir para veicular informações, valores e emoções. Enfim, gerar e manter vínculos, no intuito de promover a saúde e a cidadania. Assim, a comunicação é essencial para a promoção da saúde e da cidadania do usuário na atenção primária e requer competências, habilidades e atitudes para ser instrumentalizada. (HADDAD *et al.*, 2011)

O desafio de oferta de uma assistência humanizada nos serviços de saúde enfrenta obstáculos que incluem barreiras sociais, dentre as quais se podem incluir os linguísticos. Viganó (2017) reflete a respeito da forma como os pacientes se utilizam da linguagem coloquial para manifestar seus sintomas aos médicos, como se observa no fragmento de sua autoria:

Entretanto, o campo que mais me atia a curiosidade é o dos nomes populares de sintomas e doenças. Competente amigo médico relatou-me, há alguns anos, a surpresa de que foi tomado quando uma de suas pacientes queixou-se de “agastura aqui do lado”. Só após bem conduzida anamnese consegui descobrir que mal era aquele que não constava dos compêndios médicos [...] (VIGANÓ, 2017)

Interpretar conteúdos comunicativos tem sido objeto de estudos de linguistas, psicólogos e filósofos, passando recentemente a ser também campo de interesse dos profissionais de saúde. Incipiente no Brasil, tem na Universidade de Torino, Itália, um dos mais importantes centros de estudo sobre linguística médica e clínica.

Cançado (2008) define que alguns linguistas estudam a teoria semântica a partir de uma noção de referência entre as expressões linguísticas e o mundo, enquanto outros a investigam em sua associação com uma representação mental. As primeiras são chamadas de semântica formal, lógica, referencial ou valor de verdade. As segundas são conhe-

cidas como teorias mentalistas, representacionais ou cognitivistas. Quando se aplica a noção referencial da semântica, é possível que se admita a ocorrência de relações que variam entre uma correspondência rígida e uma noção semântica que depende profundamente do conhecimento prévio, que falante e ouvinte compartilham entre si, relacionado a uma vivência contextual extralingüística comum.

Para além de uma mera investigação de sinonímias e antonímias, o exercício semântico a partir da análise comparativa de um termo em diferentes estilos literários e/ou períodos históricos pretende uma abordagem na qual se deseja conhecer a interpretação de um vocábulo a partir do seu contexto. Não se trata, aqui, do exercício elementar de debater os diversos significados das palavras manga, canto ou banco. Também não se refere a uma reflexão sobre os desdobramentos do significado da palavra pé aplicada como segmento do corpo humano ou de outras aplicações assemelhadas em entes inanimados. Trata-se aqui da exploração de recursos que possibilitam uma ampliação das possibilidades da comunicação em situações quando os sentidos de palavras ambíguas guardam alguma relação entre si, que a lexicologia denomina de polissemia (Cf. CANÇADO, 2008). Tanto a observação cotidiana da utilização do vocábulo *gastura*, quanto o resultado da pesquisa realizada nos textos literários apontam para o caráter polissêmico do vocábulo, desde sua utilização mais remota em terras brasileiras.

Muito embora a pesquisa semântica consista de uma atividade de elevada relevância para a captura do sentido da linguagem, a investigação filosófica de seu sentido também pode oferecer importantes contribuições na construção dos elos relacionais entre os seres humanos. Para Nasciger (2019), o conjunto de relações estabelecidas entre o que Heidegger denominou de *ser-aí* (*dasein*) é um conjunto de afetações que envolvem as inter-relações inseparáveis entre os indivíduos e o mundo onde vivem, profundamente associado à própria historicidade, a partir do que cada qual vivencia suas experiências de forma particular, de forma que a manifestação lingüística de uma sensação poderá, no máximo, ser interpretada como experiência possível a cada *ser-aí* e, na melhor das hipóteses, compartilhada com outro *ser-aí* por meio de um código que terá como referência a experiência particular do ouvinte no processo hermenêutico.

5. Considerações finais

Um dos mais relevantes elementos de conexão entre o médico e seu paciente é a comunicação. Por meio desta, é possível a transmissão das queixas do paciente, mas esse ato se torna especialmente efetivo quando palavras são apropriadamente compreendidas, o que demanda uma postura ativa de envolvimento cultural entre médico e paciente, tendo em consideração as possibilidades de uma mesma palavra representarem significados discrepantes entre falante e ouvinte.

O trabalho pretende trazer a linguística médica e clínica para o cenário da interdisciplinaridade na educação médica, destacando a importância do fenômeno comunicativo e a relevância de que este tema seja valorizado na formação de novos médicos e na educação continuada dos que já estão em atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G. A.; MAIA, E. R. Alterações de humor e tratamento contra o câncer: impactos na sexualidade feminina. *Cadernos de Cultura e Ciência*, v. 12, n. 1, p. 102-9, 2013.

ALENCAR, J. *A Guerra dos Mascates*, 1871.

_____. *Romance Brasileiro, Volume III*, 1872.

BARBOSA, R. P. S. *Cuidados Paliativos: Vivência do cuidador familiar de paciente na fase final de vida*. (Trabalho de Conclusão do Curso em de Especialização em Cuidados Paliativos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17451/1/RPSB18102019%20-%20ARTIGO.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: Noções básicas e exercícios*. 2. ed. Revisada. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 108p.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2019. 688p.

FREIRE, S. M. L. *et al.* Contextos de experiência de estar (des)confortável de pacientes com doença renal crônica. *Escola Anna Nery*, v. 24, n. 4, p. e20190326, 2020.

FRÖHLICH, A. C. *et al.* Brazilian consensus on guidelines for diagnosis and treatment for restless legs syndrome. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, v. 73, p. 260-80, 2015.

GAMA D'EÇA, O. *Vindita Braba*, 1922.

GAMA, A. S. M. *et al.* Inquérito de saúde em comunidades ribeirinhas do Amazonas, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, n. 2, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000205007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2021.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*, 1956.

_____. *Sagarana*, 1937.

HADDAD, J. G. V. *et al.* A comunicação terapêutica na relação enfermeiro-usuário da atenção básica: um instrumento para a promoção da saúde e cidadania. *Mundo da Saúde*, v. 35, n. 2, p. 145-55, 2011.

MUNHOZ, N. T.; SCHMDT, K. T.; FONTES, K. B. Dificuldades vivenciadas por Puérperas no Cuidado Domiciliar com o recém-nascido. *Revferm UFPE online*, 9 (Supl. 3), p. 7516-23, Recife, abr., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/10489/11346>. Acesso em: 26 set. 2021.

NAGAMATSU, R. N.; ABREU, M. J.; SANTIAGO, C. D. Lexicondevelopment for Brazilian textile sensory analysis. In: 3º Congresso Internacional de Moda e Design. *Anais do CIMODE 2016*, 2016.

NASCIMENTO, C.L. *Cuidado e Educação: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019. 158p.

RABELO, M. C. *Experiência de Doença e Narrativa*, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999. 264p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/pz254/pdf/rabelo-9788575412664.pdf#page=45>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, G. O.; STEFFENS, A. P. Representações das mulheres de Cristópolis sobre a importância do exame de colpocitologia. *ScireSalutis*, v. 1, n. 1, p. 15-27, Aquidabã, 2011.

VIGANÓ, D. *Crendices e Nomes*. Associação Paulista do Ministério Público, 2017. Disponível em: https://www.apmp.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/2017_CREncASENOMES.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

GEOMORFOTOPÔNIMOS HISTÓRICOS: OS MORROS NA TOPONÍMIA DE MINAS GERAIS

Marianna de Franco Gomes (UFMG)
mariannafranco.letras@gmail.com

RESUMO

Este trabalho corresponde ao recorte da Dissertação intitulada “Geomorfotopônimos históricos”, defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2019. Partindo da Onomástica, em especial, a Toponímia, o trabalho objetivou estudar os geomorfotopônimos históricos de Minas Gerais: nomes de lugares que apresentam como fator motivacional aspectos relacionados ao relevo (DICK, 1990b, p. 31-4). Desse modo, o *corpus* toponímico do trabalho foi constituído por 101 geomorfotopônimos coletados em 15 mapas históricos de Minas Gerais que foram produzidos nos Setecentos e Oitocentos Colonial e Joanino, utilizando-se Santos, Seabra e Costa (2017) como fonte de informações. Os objetos de estudo foram organizados em fichas lexicográficas – procedimento metodológico proposto por Dick (1990b, p. 31-4), e analisados quantitativa e qualitativamente. Dessa forma, verificou-se, entre outros resultados, maior predominância de topônimos formados pelo designativo geográfico “morro”, que correspondeu a 30 ocorrências. Por meio dos pressupostos teóricos de Dick (1990 a, b) e Seabra (2004; 2006), sobre a motivação toponímica, notou-se estreita relação entre os topônimos estudados e o ambiente nomeado: a presença dos “morros” é verossímil ao contexto em que os mapas utilizados para realizar a pesquisa foram produzidos, caracterizado pelo interesse em conhecer e povoar o território mineiro. Dessarte, a proposta deste trabalho é apresentar a presença dos traços topográficos associados ao relevo, em particular, compostos pelo termo “morro”, na nomeação de lugares em Minas Gerais, nos Setecentos e Oitocentos Colonial e Joanino, e contar um pouco sobre a história de Minas Gerais por meio da toponímia.

Palavras-chave:

Geomorfotopônimos históricos. Léxico toponímico. Minas Gerais

RESUMEN

Este trabajo corresponde al recorte de la Disertación titulada “Geomorfotopónimos históricos”, defendida en la Facultad de Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en 2019. A partir de la Onomástica, en particular la Toponímia, el trabajo tuvo como objetivo estudiar la historia geomorfotopónimos de Minas Gerais General: nombres de lugares que tienen aspectos relacionados con el relieve como factor motivacional (DICK, 1990b, p. 31-4). Así, el *corpus* toponímico del trabajo estuvo conformado por 101 geomorfotopónimos recolectados de 15 mapas históricos de Minas Gerais que fueron elaborados en los siglos XVIII y XVIII Colonial y Joanino, utilizando como fuente de información a Santos, Seabra y Costa (2017). Los objetos de estudio fueron organizados en formas lexicográficas – procedimiento metodológico propuesto por Dick (1990b, p. 31-4), y analizados cuantitativa y cualitativamente. Así, se verificó, entre otros resultados, un mayor predominio de topónimos formados por la denominación geográfica “cerro”, que correspondió a 30 ocurrencias. A través de los supuestos teóricos de Dick (1990 a, b) y Seabra (2004; 2006), sobre la motivación

toponímica, se notó una estrecha relación entre los topónimos estudiados y el ambiente nombrado: la presencia de los “cerros” es creíble al contexto en el que se elaboraron los mapas utilizados para realizar la investigación, caracterizados por el interés por conocer y poblar el territorio de Minas Gerais. Así, el propósito de este trabajo es presentar la presencia de rasgos topográficos asociados al relieve, en particular, compuesto por el término “montaña”, en la denominación de lugares en Minas Gerais, en los siglos XVIII y XVIII Colonial y Joanino, y contar un poco sobre la historia de Minas Gerais a través de la toponimia.

Palabras clave:

Geomorphotonyms históricos. Léxico toponímico. Minas Gerais

1. Introdução

O ato de nomear é uma característica humana, tendo em vista que o homem nomeia o mundo que o cerca e com ele interage. Nomear é, assim, “uma necessidade de organização e de orientação” (ANDRADE; DICK, 2012, p. 198). Igualmente, a nomeação de lugares torna-se uma necessidade, principalmente ao considerar o caráter referencial de um topônimo.

Conforme explicita Dick (1990b), o topônimo assume o valor de fóssil linguístico à medida que se perpetua no tempo, sobrevivendo por gerações. Tratando-se da distância cronológica desde quando se deu o ato denominativo de um lugar, e o apagamento do sentido original do nome, nem sempre é fácil interpretar um topônimo, o que pode exigir longo período de pesquisa. Porém, nesse contexto, o estudo toponímico torna-se valioso, já que permite resgatar aspectos do passado por meio da Toponímia.

Este trabalho está inserido nos estudos toponímicos e segue o viés diacrônico, uma vez que contenha topônimos históricos como objetos de estudo. Trata-se de um recorte do trabalho de Dissertação intitulado “Geomorfotopônimos Históricos” (GOMES, 2019), defendido em 2019 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho teve como objetivo descrever a geomorfotoponímia histórica de Minas Gerais, isto é, segundo a classificação toponímica proposta por Dick (1990a, b), topônimos que apresentam como principal fator motivacional, considerado no ato denominativo, aspectos relacionados às formas de relevo.

Para realizar o estudo, utilizamos o banco de dados do Repositório Digital³⁶ como fonte de informações e consolidação do *corpus* toponímico. Esse banco de dados é formado por um conjunto de mais de dois mil topônimos³⁷ coletados em mapas históricos de Minas Gerais, produzidos no período Colonial (1720–1815) e Joanino (1808–1821). Trata-se, pois, de um dos resultados do Projeto intitulado “Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial e Joanino”³⁸ desenvolvido no Centro de Referência em Cartografia Histórica da UFMG, entre 2014 e 2016.

Considerando os resultados do trabalho de Dissertação, destacamos a produtividade do topônimo “Morro”, verossímil ao contexto histórico em que os mapas foram produzidos, já que as formas de relevo serviram como orientação aos que desbravavam a região, definição de rotas e admiração pelas paisagens da Colônia.

Não é difícil notar o vínculo entre os morros e a configuração do território mineiro, considerando que, ainda hoje, as formas do relevo desenharam seus contornos e compõem paisagens dignas de apreciação. Por meio da Toponímia, portanto, é possível resgatar e preservar a história e cultura mineira, tendo em vista que o topônimo conserva informações que se tornam fonte de conhecimento para a sociedade.

2. *Toponímia*

O léxico de uma língua é um conjunto aberto e dinâmico, levando-se em consideração que a todo momento palavras novas surgem, de acordo com as necessidades dos falantes, e outras caem em desuso. A dinamicidade dos falantes é, pois, refletida por meio do léxico e, por isso, ao estudá-lo, é possível acessar informações socioculturais sobre quem o utiliza. De acordo com Biderman:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. (BIDERMAN, 2001, p.179)

³⁶ Santos, Seabra Costa (2017). Disponível em: <http://repositoriotoponomia.com.br/home>. Acesso em: ago. 2021.

³⁷ Nomeiam acidentes geográficos de natureza humana, tais como vilas e arraiais (os acidentes geográficos correspondem ao período em que os mapas foram produzidos).

³⁸ Projeto apoiado pelo CNPq Processo nº 408869/2013-5.

Segundo Seabra (2004, p. 34), as unidades lexicais “refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade, enquanto recortam o universo em categorias que variam exprimindo visões particulares de mundo”. Desse modo, os estudos lexicais são notáveis, porque possibilitam conhecer a história de uma sociedade.

Integrando os estudos do léxico, a Toponímia está inserida na Onomástica, já que estuda os nomes próprios, porém, tratando-se do estudo toponímico, limita-se aos nomes próprios de lugares. Como apresenta Dick:

O conceito tradicional de Toponímia envolve o significado etimológico do próprio vocábulo (do gr. *Topos*, “lugar” e *onoma*, “nome”), qual seja, o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica, ou cultural (aldeias, povoados, cidades, etc.) (DICK, 1990b, p. 119)

Consoante ao que Dick (1990a, b) aponta sobre a toponímia é necessário destacar o vínculo firmado entre o topônimo e o ambiente nomeado. De acordo com Sapir (1961, p. 49): “o estudo cuidadoso de um dado léxico conduz a inferências sobre o ambiente físico e social daqueles que o empregam”. Nesse contexto, ao estudar um topônimo inferimos sobre o ambiente nomeado, considerando a estreita relação entre o nome e o lugar:

O topônimo não é algo estranho ou alheio ao contexto histórico-político da comunidade. Sua carga significativa guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida. (DICK, 1990b, p. 47)

Tal relação entre o topônimo e o lugar nomeado permite considerar a presença de um fator motivacional considerado no ato denominativo. Dessa forma, Dick (1990b) estabeleceu um procedimento teórico e metodológico que permite classificar os topônimos em 27 taxonomias, de acordo com os principais fatores motivacionais. A taxa dos geomorfotopônimos, portanto, integra uma das taxonomias propostas por Dick, que fundamenta este trabalho.

Esse procedimento, desenvolvido pela toponimista, é bastante eficaz, tendo em vista a produtividade de trabalhos que o utilizam, tal como as teses de Doutorado que objetivaram o estudo de algumas taxas específicas: a tese intitulada “Hagiotoponímia em Minas Gerais” (Cf. CARVALHO, 2014), que objetivou o estudo toponímico relativo aos nomes de santos e de santas, assim como invocações à Virgem Maria, em território mineiro, e a tese intitulada “Litotoponímia mineira” (Cf. CORDEI-

RO, 2018), que realizou o estudo linguístico e cultural de topônimos de origem mineral no estado mineiro.

Ao contrário das unidades lexicais utilizadas na língua, que acompanham a dinamicidade dos falantes, o topônimo se cristaliza, podendo sobreviver por gerações. Essa característica do topônimo permite considerá-lo como patrimônio imaterial, porque possibilita resgatar informações históricas e culturais que nem sempre correspondem a atual realidade:

Se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica. (DICK, 1990a, p. 22)

Neste estudo, portanto, consideramos esse resgate histórico, principalmente, porque os nossos objetos de estudo pertencem a um banco de dados histórico apresentado, a seguir.

3. Projeto “Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino”

Considerando um período em que conhecer o território, que hoje figura Minas Gerais, era uma necessidade política e administrativa, a produção cartográfica ocupava importante papel como instrumento para alcançar tal objetivo:

Como tais, eles registram informações sobre resultados de ações ou para seu planejamento e são considerados documentos afeitos às estratégias e às táticas políticas e militares, às ações e às decisões administrativas, civis e eclesiásticas etc. Dessa forma, os documentos são cercados de cuidados para a manutenção de sigilo e reserva, a propósito tanto de sua elaboração como de seu uso e conservação. (SANTOS, 2007, p. 55)

Segundo Renger (2007), diante da descoberta das minas, possivelmente, muitos mapas foram produzidos, porém poucos se conservaram: “A maioria dos mapas históricos de Minas Gerais é composta de peças manuscritas e únicas, espalhadas em arquivos brasileiros e portugueses” (RENGER, 2007, p. 111).

Coordenado e organizado pela Prof^a Dr^a Maria Cândida Trindade Costa de Seabra e pela Prof^a Dr^a Márcia Maria Duarte dos Santos, o projeto intitulado “Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patri-

mônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino”, foi desenvolvido no Centro de Referência em Cartografia Histórica (CR-CH), localizado no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado entre o final de 2014 e início de 2016, conforme já informado na introdução deste texto.

O projeto contou com a participação de uma equipe interdisciplinar que permitiu realizar a coleta de mais de dois mil topônimos em 15 mapas, sendo o mapa mais antigo de 1767, anônimo, e o mais recente de 1821, realizado por Eschwege. O acervo cartográfico utilizado representa o território mineiro no período dos Setecentos e dos Oitocentos Colonial e Joanino: 8 mapas da capitania e 7 de suas comarcas. Tais documentos cartográficos pertencem a acervos de museus, de arquivos e bibliotecas no Brasil e em Portugal³⁹. Dessarte, os dados foram sistematizados por meio de um banco de dados que explicita informações linguísticas e geográficas sobre os objetos de estudo.

O Repositório de Dados (Cf. SANTOS; SEABRA; COSTA, 2017), constitui um dos resultados do Projeto. Por meio dele, é possível acessar o banco de dados de modo bastante funcional, utilizando o sistema de busca avançada por filtros de pesquisa que, inclusive, facilitou a coleta dos objetos de estudo deste trabalho: os geomorfotopônimos.

Desse modo, como um desdobramento do projeto citado, a escolha por estudar a taxa dos geomorfotopônimos é justificada:

A escolha dos geomorfotopônimos como objeto de pesquisa se deu pela inexistência de um estudo específico dessa taxa em Minas Gerais, principalmente, utilizando como fonte de informação documentos cartográficos históricos, contemplando a perspectiva diacrônica. Justificamos, ainda, por meio dos resultados gerais obtidos no projeto Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino, a taxa dos geomorfotopônimos como uma das mais produtivas dentre as de natureza física, *representando aproximadamente 4% do número total de topônimosque compõem o banco de dados*, ainda que essa produtividade corresponda ao número de ocorrências, no total, e não ao número de bases lexicais (toponímicas). (GOMES, 2019, p. 36-7)

Para Dick (1990a, p. 125), há preferência pelos termos “Morros” e “Montes” em Minas Gerais e, tal afirmação, foi confirmada por meio do trabalho desenvolvido, conforme será apresentado, a seguir.

³⁹ O acervo cartográfico utilizado para realizar o trabalho está disponível no *site* do Repositório Digital: <http://repositoriotoponomia.com.br/home>. Acesso em: ago. 2021.

4. Procedimento metodológico

Conforme os pressupostos teóricos apresentados nos tópicos anteriores, o trabalho de Dissertação intitulado “Geomorfotopônimos Históricos” teve o respaldo teórico e metodológico de Dick (1990 a,b, 1999, 2006) e Seabra (2004; 2006) sobre a Onomástica e a motivação toponímica e Costa et al. (2002; 2004); Resende e Villalta (2007) sobre a Cartografia Histórica de Minas Gerais e o contexto histórico de consolidação da Capitania mineira. Além disso, utilizamos Santos, Seabra e Costa (2016; 2017) como fonte de informações sobre o Projeto desenvolvido e, inclusive, para ter acesso ao banco de dados em que constam os geomorfotopônimos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Por meio do viés diacrônico, portanto, coletamos e analisamos 101 geomorfotopônimos que correspondem a 4% do total de topônimos que integram o bando de dados do Repositório Digital.

Como procedimento teórico e metodológico utilizamos as fichas lexicográficas, que correspondem ao procedimento metodológico desenvolvido por Dick (1990) e adaptado por Seabra (2004). Conforme explicita Seabra (2004, p. 47), “a ficha lexicográfica pode ser descrita como um conjunto estruturado de informações sobre um topônimo, objetivando explicitá-lo e classificá-lo”. É pertinente informar, em relação ao procedimento metodológico utilizado, que adaptações foram realizadas para atender aos objetivos do estudo realizado.

Dessarte, as fichas lexicográficas permitiram apresentar os dados de modo sistemático e organizado, uma vez que explicitam informações linguísticas, históricas e geográficas⁴⁰.

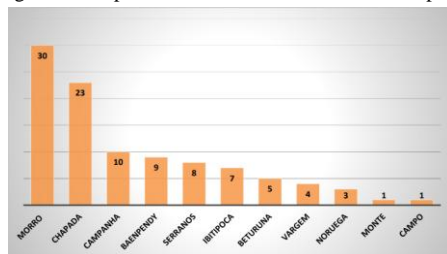
5. A presença do topônimo “Morro” na Toponímia histórica de Minas Gerais

Os 101 geomorfotopônimos coletados e apresentados de modo descritivo por meio de fichas lexicográficas foram analisados quantitativa e qualitativamente. Dessa forma, considerando os resultados verificados, destacamos a produtividade de geomorfotopônimos formados pelo termo “Morro” e “Morrinhos”, principalmente, na Comarca do Sabará, região bastante povoada no período dos Setecentos.

⁴⁰ Recomendamos consultar o trabalho (GOMES, 2019, p. 87) para verificar o modelo de ficha lexicográfica utilizado.

Esse resultado é compreensível ao considerarmos que os morros orientavam os bandeirantes, sertanistas e índios, pelos sertões, no período de povoamento da região. Tais resultados são explicitados por meio dos seguintes gráficos:

Figura 01: Os geomorfotopônimos históricos de Minas Gerais por base toponímica.



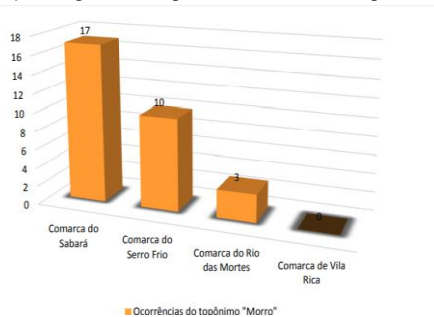
Fonte: Gomes (2019, p. 168).

Torna-se necessário esclarecer que os 15 mapas que compõem o acervo cartográfico, utilizado para realizar o trabalho, correspondem à representação do mesmo território. Portanto, apesar do topônimo “Chapada” ter revelado um número significativo, é necessário esclarecer que essas 23 ocorrências se referem a apenas duas localidades que atualmente designam “Chapada do Norte” e “São João da Chapada” e, também, ao Registro/Guarda militar/Destacamento/Posto Real no período de produção dos mapas analisados.

Em relação ao topônimo “Morro”, ao contrário, as 29 ocorrências referem-se a várias localidades: “Morro do Xapeo” (atual “Santana dos Montes”); “Morrinhos” (atual “Arinos”); “Morrinhos” (atual “Matias Cardoso”); “Morro da Garça”, “Morro de Mateu Leme” (atual “Mateus Leme”); “Morro Grande” (atual “Barão de Cocais”); “Morro Vermelho” e “Morro do Pillar”.

Nesse cenário, o topônimo “Morro” revela-se como o mais produtivo no território mineiro no período dos Setecentos e Oitocentos Colonial e Joanino, de acordo com os dados analisados no trabalho (Cf. GOMES, 2019).

Figura 02: Distribuição do geomorfotopônimo “Morro” na Capitania de Minas Gerais.



Fonte: Gomes (2019, p. 171).

Tratando-se desse resultado, em particular, o interesse por apresentar este recorte do trabalho, justifica-se, principalmente, ao considerar a análise da variação e mudança toponímica, considerando, pois, substituições totais na nomeação. Dessarte, o estudo permite conhecer parte da história mineira conservada por meio da Toponímia.

Verificamos maior número de variação e mudança espontânea, compreendendo 42% cada fenômeno. Porém, em relação ao topônimo “Morro”, identificamos substituições totais que reafirmam a importância do resgate do topônimo histórico. Apesar da permanência dos topônimos “Morro da Garça”, “Morro Vermelho” e “Morro do Pilar”, os outros geomorfotopônimos sofreram mudanças.

Tratando-se, assim, de mudanças sistemáticas, que correspondem a homenagens, o antigo topônimo “Morrinhos” corresponde ao atual “Arinos⁴¹” – homenagem ao escritor mineiro Afonso Arinos de Melo Franco⁴². Em relação ao outro topônimo “Morrinhos”, atual “Matias Cardoso”, Joaquim Ribeiro Costa (1997) informa que o topônimo atual⁴³ é homenagem ao fundador do arraial, Matias Cardoso.

Citamos, também, o topônimo “Morro Grande” que, atualmente, segue figurando como “Barão de Cocais”⁴⁴, tratando-se, portanto, de uma homenagem a José Feliciano Pinto Coelho da Cunha, “Barão de Cocais e

⁴¹ Por meio da Lei nº 843, de 7 de setembro de 1923.

⁴² Conforme apresenta Costa (1997, p.107).

⁴³ Por meio da Lei nº 843, de 7/9/1923.

⁴⁴ A alteração do nome para *Barão de Cocais*, como seguiu figurando, deu-se em 1943, por meio do decreto-lei nº 1058 (31/12/1943).

um dos vultos da Revolução de 1842”, como explica Joaquim Ribeiro Costa (1997).

Ainda que o topônimo “Morro Grande” tenha sido totalmente substituído, o resgate desse topônimo histórico mostra, claramente, a presença de um morro que se destacava na paisagem e, portanto, marcou presença no local nomeado:

Nos princípios do século XVIII, alguns sertanistas se deslocaram pelo sertão a dentro, na ânsia de encontrar novas minas e, no local a que chamaram Macacos, acharam boa pinta. Aí edificaram suas casas e fizeram suas roças. Uma capela foi logo construída, sob invocação de S. João Batista. **O local ficava no sopé de um morro muito grande, extenso**, assim, o arraial passou a ser designado como São João Batista do Morro Grande. A denominação de São João Batista do Morro Grande, aos poucos, passou a São João do Morro Grande; e foi reduzida a Morro Grande, pelo decreto-lei n° 148, de 17 de dezembro de 1938, quando ainda era distrito de Santa Bárbara. (BARBOSA, 1995, p. 41-2) (Grifo nosso)

O estudo toponímico torna-se valioso, tendo em vista que o topônimo reflete a história de um lugar. Em relação ao topônimo “Morro”, constatamos a verossimilhança com o contexto do período Colonial:

Tratava-se de um período de povoação do território que hoje figura como “Minas Gerais”. Por ser uma região que estava em processo de ocupação, uma vez que o “sertão” apresentava ainda terras pouco exploradas, alguns traços do relevo, assim como os rios, serviam como orientação aos sertanistas, aos bandeirantes e, antes deles, aos índios. Os morros eram, muitas vezes, importantes referências nas rotas e caminhos que abriam. Conforme apresentamos no campo intitulado “Informações enciclopédicas” da ficha do topônimo histórico “Morro do Xapeo”, apresenta Souza (2004, p.221) em relação ao topônimo citado: “[...] queria dizer morro de ver o caminho, isto é, de onde os bandeirantes, sertanistas ou índios, se orientavam em rumo de qualquer parte do sertão”. Essas considerações revelam a relação entre o topônimo e o ambiente nomeado, o que inclui, também, o contexto vivenciado na provável época da nomeação. Refletem, pois, a realidade de mundo vivenciada por um povo em determinada época. (GOMES, 2019, p. 170)

As ocorrências do topônimo “Morro” são apresentadas por meio do seguinte quadro:

Figura 03: Ocorrências do topônimo “Morro”.

Topônimo	Ocorrências	Comarca
Morro do Xapeo	2	Rio das Mortes
Morro do Chapéo	1	Rio das Mortes
Morro da Garça	1	Sabará
Morro de Mateu Lemes	1	Sabará
Morro Grande	2	Sabará

Morro Gr ^{de}	1	Sabará
Morro Vermelho	5	Sabará
Morro Verm. ^o	3	Sabará
Morro do Pillar	1	Serro Frio
Morrinhos	13	Sabará (4) Serro Frio (9)
Total de ocorrências	30	

Fonte: Gomes (2019, p. 166).

O mapa, a seguir, ilustra a presença de alguns geomorfotopônimos, inclusive, formados pelo designativo “Morro”, na Capitania mineira:

Figura 04: Geomorfotopônimos na Capitania de Minas Gerais: mapa de Rocha (1777a).



Fonte: GOMES, 2019, p. 161.

6. Considerações finais

É pertinente explicitar que, tratando-se de um recorte do trabalho de Dissertação, aqui apresentamos alguns resultados relacionados ao tema proposto deste recorte: a presença do topônimo “Morro” na toponímia histórica de Minas Gerais. Desse modo, salientamos a necessidade de leitura do trabalho para ter conhecimento de todos os resultados verificados por meio do estudo realizado.

Ao longo das gerações, alguns topônimos são substituídos por outros e, por isso, resgatar os topônimos históricos, interpretando-os adequadamente por meio do estudo toponímico, permite acessar informações que correspondem à realidade de mundo vivenciada por um povo em determinada época. Esse resgate foi evidenciado por meio do geomorfotopônimo histórico “Morro Grande”, por exemplo.

Estudar a geomorfotoponímia histórica de Minas Gerais permitiu reconhecer a importância de preservar os nomes primitivos na toponímia para consolidar a história e cultura local.

A presença produtiva do topônimo “Morro” preserva a história mineira desde o período de povoamento de Minas Gerais, revelando, pois, a sua importância. De fato, não é difícil notar a presença dos morros nas paisagens de Minas Gerais. Essas formas da topografia física são, ainda hoje, fontes de apreciação e importantes pontos de orientação. Desse modo, o estudo realizado reafirma o vínculo firmado entre o topônimo e o ambiente nomeado, assim como a presença de um fator que motivou a escolha do nome.

Diante das considerações apresentadas neste trabalho, somando-se aos estudos toponímicos realizados, esperamos, pois, ter oferecido maior conhecimento histórico e cultural sobre Minas Gerais refletidos por meio da toponímia mineira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos; DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de uma proposta aplicada ao ensino. In: ISQUERDO. A.N; SEABRA. M.C.T.C. de. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VI. Campo Grande-MS: UFMS, 2012. p. 193-207

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário Histórico-Geográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. Tese (Doutorado, Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 822f. Disponível em: <http://150.164.100.248/poslin/defesas/1480D.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

CORDEIRO, Maryelle Joelma. *Litotoponímia mineira*. Tese (Doutorado, Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 535f. Disponível em <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1556D.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990a.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/ USP, 1990b.

_____. Métodos e Questões Terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: O Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. In: _____. *Investigações Linguísticas e Teoria Literária*. Recife: UFPE, 1999. p. 119-48

_____. Fundamentos teóricos da toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (Variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, M.C.T.C. de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 91-117

COSTA, Antônio Gilberto *et al.* *Cartografia das Minas Gerais: da capitania à província*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. *Cartografia da Conquista do território das Minas*. Belo Horizonte; Lisboa: UFMG, 2004.

COSTA, Joaquim Ribeiro. *Toponímia de Minas Gerais: com Estudo Histórico da Divisão Territorial Administrativa*. 2. ed. Belo Horizonte: BDMG cultural, 1997.

GOMES, Marianna de Franco. *Geomorfotopônimos Históricos*. Dissertação (Mestrado, Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1993M.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

RENGER, Friedrich. E. Primórdios da cartografia das Minas gerais (1585-1735): dos mitos aos fatos. In: RESENDE, M.E.L.; VILLALTA, L.C. (Orgs). *História de Minas Gerais: As minas setecentistas 1*. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007. p. 103-26

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Itinerários e interditos na territorialização das Geraes. In: RESENDE, M.E.L.; VILLALTA, L.C. (Orgs). *História de Minas Gerais: As minas setecentistas 1*. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007. p. 25-53

SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. Técnicas e elementos da cartografia da América portuguesa e do Brasil Império. *Roteiro prático de cartogra-*

fia: da América portuguesa ao Brasil Império. COSTA, Antônio Gilberto (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 51-81

SANTOS, M. M. D. dos; SEABRA, M. C. T. C. de; COSTA, A. G. (Org.). *Repositório de Dados: Toponímia Histórica de Minas Gerais, do Setecentos ao Oitocentos Joanino – Registros em Mapas da Capitania e das Comarcas*. Belo Horizonte, MG: Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB/UFMG); Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (IHG/MG), 2017. Disponível em: <http://repositoriotoponimia.com.br/home>. Acesso em: ago. 2021.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência – Ensaio*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo*. Tese (Doutorado, Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. 368f. (2 v.)

_____. Referência e Onomástica. In: MAGALHÃES J.S.D., TRAVAGLIA, L.C. (Orgs). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. v. 1. Uberlândia/MG. EDUFU, 2006. p. 1953-60

**GÍRIA DE GRUPO: A PRESENÇA DA FIGURA
DE LINGUAGEM NA FALA DAS INTERNAS DE UM PRESÍDIO
DE VITÓRIA DA CONQUISTA⁴⁵**

Eliane Souza Pereira (UESB)

elianespereira@live.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valerivianasousa@gmail.com

RESUMO

Neste estudo, temos, como propósito, realizar uma análise das gírias de grupo classificadas como figuras de linguagem, presentes na fala das internas de um conjunto penal baiano. Os vocábulos gírios são recursos utilizados a fim de criptografar a linguagem, tornando-a secreta e acessível somente aos integrantes de determinado grupo, e configuram-se como elemento identitário. Nesse sentido, para nortear nosso estudo, tomamos considerações de figuras de linguagem de Remenche (2003) e Lakoff (2012) e de gíria de Preti (2004), bem como optamos pelo modelo teórico-metodológico da Sociolinguística variacionista (LABOV, 2010), aplicando uma abordagem qualitativa. Assim, para a geração de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e livres, aplicadas a um grupo de mulheres encarceradas no Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves, de Vitória da Conquista-BA. Dessa forma, no contexto pesquisado, os resultados mostraram a existência de gírias que consistem em figuras de linguagem, empregadas como um artifício da oralidade para tornar a linguagem secreta, servindo, também, de marca de identidade do grupo.

Palavras-chave:

Figuras de Linguagem. Gírias de grupo. Mulheres encarceradas.

ABSTRACT

In this study, we aim to carry out an analysis of group slang classified as figures of speech, present in the speech of the inmates of a Bahia penal group. The jargon words are resources used in order to encrypt language, making it secret and accessible only to members of a certain group, and are configured as an identity element. In this sense, to guide our study, we take considerations of figures of speech by Remenche (2003) and Lakoff (2012) and slang by Preti (2004), as well as opting for the theoretical-methodological model of variationist sociolinguistics (LABOV, 2010), applying a qualitative approach. Thus, for data generation, we used semi-structured and free interviews, applied to a group of women incarcerated in the criminal set Advogado Nilton Gonçalves, in Vitória da Conquista-BA. Thus, in the researched context, the results showed the existence of slangs that consist of figures of speech, used as an orality artifact to make the language secret, also serving as the group's identity mark.

⁴⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessa instituição.

Keywords:

Group slang. Imprisoned women. Figures of Language.

1. Introdução

A linguagem representa a capacidade humana de pensar, aprender, construir e criar, afastando-nos do instinto animal de apenas reproduzir segundo conduz a natureza, e é essa capacidade que nos diferencia de outras espécies de seres vivos. Com a linguagem, permitimo-nos interagir, formar, compreender a nós mesmos, planejar e construir tecnologia e repassá-la adiante, bem como construir sociedades e civilizações, individualizando-nos um dos outros ao mesmo tempo em que nos unimos.

Nesse sentido, enquanto instrumento de interação, a linguagem não é estável e imutável, pelo contrário, ela evolui junto ao ser humano – não uma evolução no sentido de tornar-se melhor nem pior, mas, de sofrer variações no decorrer de sua disseminação, troca e falas, sincrônica e diacronicamente falando. Assim, essa mudança é notada no Português Brasileiro, que guarda uma grande variedade ao longo de sua diversidade de grupos, povos e extensão territorial, tanto na modalidade escrita quanto na oralidade. Diante disso, surge a Sociolinguística a fim de buscar entender e explicar a correlação entre língua(gem) e meio social.

A partir da abordagem teórica da Sociolinguística (Cf. LABOV, 2010), a língua é entendida como heterogênea e as variações são fenômenos intrínsecos a ela. Dessa forma, entre as variações elencadas por essa abordagem teórico-metodológica encontram-se as gírias. As gírias constituem-se como uma variação linguística de caráter diastrático, ou seja, social e identitário (de identificação e autoproteção), e representam as formas com as quais determinados grupos marginalizados pela sociedade, conforme afirma Preti (1984), utilizam para se expressar.

Destarte, um dos grupos em nosso país que estão à margem da sociedade, tanto pelo estigma quanto pela situação de vulnerabilidade e invisibilidade em que se encontram, são as mulheres encarceradas. Além de sofrer as mazelas do sistema carcerário brasileiro, essa parcela da população é atravessada por diversas opressões que se somam, como: desigualdade racial e de gênero. Somado a essa questão, as internas são inseridas em um ambiente (prisional) que, conforme Thompson (2002) cita Sparks (1971), constitui-se uma sociedade dentro da sociedade, isto é, um ambiente em que sofre a imposição não só de regras do Estado como também de uma organização clandestina interna. Essa organização é res-

ponsável por ditar normas, costumes, bem como produzir uma linguagem própria, que, de forma oral, podemos detectar a produção lexical das gírias.

Nessa perspectiva, um dos artifícios utilizados para a criação de gírias criptológicas são as figuras de linguagem, especificamente neste trabalho representada pela metáfora. As figuras de linguagem é um recurso que permite a mudança do significado comum do vocábulo, realizada para inovar, chamar atenção, criar ou criptografar um significado (Cf. SACCONI, 2008), enquanto que a metáfora, uma das formas de figura de linguagem, é o emprego de uma palavra com sentido diverso do normal, por vezes, por meio da analogia. À vista disso, além de representar um recurso para a poesia, a metáfora representa um recurso utilizado no dia-a-dia, e, nesse caso, no vernáculo desses grupos marginalizados.

Isto posto, este trabalho tratará das figuras de linguagem, especificamente das metáforas, encontradas no vocabulário gírio do vernáculo das encarceradas do conjunto penal advogado Nilton Gonçalves. Para embasamento teórico e analítico do presente estudo, elegemos o prisma teórico-metodológico da Sociolinguística Laboviana (Cf. LABOV, 2010). Dessa forma, realizamos a análise de dados a partir das ocorrências coletadas nas entrevistas semiestruturadas e livres realizadas com internas do Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves.

Este estudo tem como função, por meio da utilização dos princípios sociolinguísticos: (i) fazer uma análise dos vocábulos gírios classificados como figuras de linguagem, especificamente as metáforas; (ii) destacar a importância do estudo da variação linguística; (iii) expor a realidade de uma população marginalizada e invisibilizada para a sociedade, em busca de, por meio da linguística, tecer críticas e rogar pelo respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.

Portanto, estruturamos este trabalho da seguinte forma: a princípio, apresentamos o referencial teórico, com o propósito de (i) conceituar a gíria e a utilização da figura de linguagem, precisamente a metáfora, na construção desse vocabulário; (ii) contextualizar o ambiente prisional o qual a gíria tem importância no processo de identificação. Em seguida, esclarecemos os procedimentos e princípios metodológicos utilizados em nosso estudo, tomando como referência a Sociolinguística laboviana. E, por fim, fazemos a exposição dos resultados e discussões, fazendo uma breve análise do nosso estudo, trazendo os princípios da Sociolinguística, como o perfil social dos participantes, as gírias de grupo encontradas e as

constatações a que chegamos a respeito da gíria enquanto figura de linguagem.

2. *Referencial Teórico*

O presente estudo tem caráter sociolinguístico e propõe, conforme abraça a sociolinguística variacionista, um diálogo entre variáveis sociais e linguísticas, a fim de perceber e observar o léxico do ambiente prisional. Diante disso, o referencial teórico é estruturado em 2 subseções: (i) a primeira, a gíria de grupo e a figura de linguagem, a qual tem a função de trazer considerações a respeito de gíria, sua produção e classificação enquanto figura de linguagem metáfora; (ii) e a segunda, breves considerações sobre ambiente prisional e o processo de metaforização da língua.

3. *A gíria de grupo e a figura de linguagem*

As gírias são fenômenos sociolinguísticos que se constituem como uma linguagem criptológica, produzida e utilizada por determinado grupo. Elas têm caráter e funções identitária, de autoafirmação e de proteção de seus membros. Nesse sentido, as gírias podem ser divididas em duas classificações: (i) as gírias em sentido estrito, ou seja, aquelas que conservam seu caráter secreto, configurando-se como um vocábulo desconhecido aos externos ao grupo a que pertencem, chamadas por Preti (1984) de gírias de grupo; (ii) e as gírias comuns, que são léxicos que ultrapassaram as barreiras do grupo e se tornaram conhecidos e (até) utilizados pelos demais da sociedade.

Esses vocábulos criptológicos são utilizados, sobretudo, por grupos preteridos pela sociedade, representando um meio de identificação do indivíduo e de autoproteção do grupo. Nessa perspectiva, conforme revela Preti (1984, p. 90), esse vocabulário secreto constitui-se uma das únicas formas de “identificação e realização pessoal” da pessoa encarcerada, que em meio ao processo de despersonalização causada pela prisionização – processo de aquisição de novo padrão cultural – utiliza esse recurso sociolinguístico para conservar sua personalidade. Diante disso, a condição precária em que o indivíduo está vivendo é revelada pelos vocábulos secretos, como por exemplo

[...] a cela é expressa, entre outras, pelo vocábulo jaula, que apresenta o sema não humano; camburão, vaso em que os presos, durante a faxina, transportam resíduos fecais, é empregado para carro de transporte de presos. (PRETI, 1984, p. 90)

Nessa perspectiva, podemos observar que a gíria é um vocábulo comum, existente no idioma, mas que sofreu mudanças em seu significado ou forma (Cf. PRETI, 1984). Assim, a formação da gíria pode estar associada a deformação ou mudança de significado da palavra, transformando aquela palavra, como define Preti (2004, p. 90), em “um jogo de adivinhação, para os não iniciados”, como é o caso da criação de metáforas a partir do olhar do grupo marginalizado ao mundo.

Assim, de acordo com o que constatamos em nossas entrevistas, emoções e estados de humor constituem sentimentos que influenciam na construção desse vocabulário criptológico. Diante disso, as metáforas consistem nos recursos mais comuns utilizados por esses grupos para a formação dessas gírias (Cf. PRETI, 1984), por exemplo, *presunto* (morto), *pirulito* (grades da cela). Nesse sentido, ressaltamos que a criação e utilização dessas metáforas, além de criptografar a linguagem, está associada a eufemismos, disfemismos e humor.

A metáfora, além de ser definida como recurso estético utilizado na poética, ela representa mais funções. Uma das definições mais antigas de metáfora foi do filósofo Aristóteles, no século IV a.C, que a definiu como a utilização de um vocábulo para denominar outro. Nessa lógica, etimologicamente, a palavra Metáfora, advinda do grego *metapherein*, é formada por *meta*, que significa mudança e por *pherein* que significa carregar.

À vista disso, a professora Remenche (2003) explica que a metáfora é uma figura de linguagem que transforma o significado, levando para um sentido figurado. Dessa maneira, podemos citar o exemplo trazido por Preti (2007), na qual a palavra *jaula* é utilizada para definir cela, já que naquele ambiente os internos privados de liberdade sentem como se estivessem enjaulados como animais. Assim, percebemos que o sentido figurado assumiu o significado da palavra a partir de semelhanças e identificação com o sentido original.

Nesse viés, Lakoff e Johnson (2002) definem a metáfora como recurso que assume mais funções do que apenas tornar um texto ou uma fala bonita, como era dito em definições tradicionais. Segundo os autores, ela constitui-se como um processo cognitivo intrínseco da conceitualização humana, representando um elo entre domínios semânticos diversos – os autores elaboraram a teoria da metáfora conceitual, onde conceitualizar de acordo com uma experiência em cima de outra, geralmente de forma inconsciente – como uma forma de ampliar significados.

Assim, levando em conta as considerações de Lakoff (2012), as metáforas são culturais e seu conceito está associado à cultura de onde ela nasce. Diante disso, Sardinha (2007, p. 33) discorre que “as metáforas conceptuais são culturais. Elas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em determinada cultura”. Nesse sentido, para que ocorra uma comunicação entre os interlocutores se faz necessário que todos eles estejam inseridos no mesmo ambiente cultural, como é o caso, por exemplo, das gírias de grupo, que são originadas e compartilhadas, inicialmente, naquele grupo restrito.

À face do exposto, no contexto do nosso estudo, podemos discorrer que a metáfora, enquanto gíria de grupo, é uma figura de linguagem utilizada como recurso para a criptografar a língua, formada no âmbito cultural do presídio, com significado acessível somente aos que vivem aquela realidade cultural, sendo o resultado de um processo cultural cognitivo de seus criadores e usuários.

4. O ambiente prisional

Espinosa (2004, p. 78) define a prisão como “uma instituição totalizante e despersonalizadora”, onde a violência é uma realidade e os indivíduos inseridos naquele ambiente vivem em meio a insegurança e a precariedade estrutural. Diante disso, a situação desse local, aliado à marginalização feita pela sociedade aos indivíduos presos, causa o processo de despersonalização do indivíduo encarcerado. Nessa perspectiva, o ambiente prisional é definido por Sparks (Cf. SPARKS, 1971 *apud* THOMPSON, 2002, p. 22) como “uma sociedade dentro da sociedade”, com essa afirmação o autor quer dizer que o espaço prisional possui suas próprias leis e cultura.

Em consideração a isso, Braga (2008, p. 37) descreve que um indivíduo ao ser inserido em um presídio é “obrigado a reconfigurar suas relações anteriores” passando “a viver em uma sociedade na qual ele se relaciona com um número limitado de pessoas” de forma obrigatória. Assim, integrada nesse novo ambiente, o interno passa pelo processo de prisionização, que se constitui na adaptação e apropriação de elementos de uma nova cultura, como por exemplo, a inserção em uma nova forma de comunicar. Assim, com uma organização alternativa citada por Sparks e endossada por Thompson (2002), é produzida também, além de regras e costumes, uma linguagem própria no ambiente prisional, como é o caso dos vocábulos gírios, citados na subseção anterior.

Nessa perspectiva, as mulheres encarceradas, que têm sua população crescendo no Brasil a cada ano segundo dados do INFOPEN (2019), além de estarem inseridas nessa realidade descrita, tem ela agravada em razão da desigualdade de gênero e racial. De acordo com a Pastoral carcerária (2016, p. 62), o ambiente prisional “(...) é estruturalmente machista, sendo grande parte das suas políticas públicas desenhadas exclusivamente para a população masculina”. Assim, a desigualdade de gênero soma-se com o processo de despersonalização e invisibilização. Ademais, a desigualdade racial, que atinge a maior parte das mulheres em situação de privação de liberdade, representa mais uma forma de opressão na qual essas internas são atingidas, ocasionando numa violação de direitos a pessoa privada de liberdade.

Diante disso, por todo exposto, podemos afirmar que o metafóriso gírio é utilizado pelas internas dos presídios para “(...) satisfazer necessidades advindas da formação de grupos, composto de elementos que tenham interesses comuns” (CABELLO, 1989 *apud* DE OLIVEIRA, 2006, p. 27), criarem uma identidade própria e autoprotegem-se.

Nesse viés, iniciamos nosso estudo a partir dessas breves considerações teóricas a respeito do que será analisado, com base nos pressupostos sociolinguísticos, ressaltando a importância do estudo dos fenômenos que ocorrem no português brasileiro, bem como, os fatores sociais que estão associados a ele.

5. Procedimentos e princípios metodológicos

Os princípios e procedimentos metodológicos, alinhados ao referencial teórico, indicam por quais caminhos a pesquisa deve seguir para ganhar forma e resultado (Cf. SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2014). Sendo assim, neste estudo, realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, com análise dos dados coletados de acordo com os preceitos sociolinguísticos labovianos (2010) e as observações do professor Preti (2004).

Nesse sentido, Labov (2010) orienta que, para a coleta de dados, o pesquisador deve selecionar a comunidade de fala, bem como seus informantes. O teórico ainda complementa que é necessário que o pesquisador fale a respeito da gravação e da presença do aparelho de gravação de forma que minimize essa tecnologia e promova a interação mais natural possível com o informante, a fim de que, dessa forma, a entrevista possa fluir de modo natural e seja possível a captação e análise dos dados de forma efetiva e próxima a realidade.

Diante disso, considerando essas recomendações metodológicas, a coleta de dados foi realizada da seguinte forma: (i) foi elegido como local de pesquisa Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves, localizado à rua 24, nº 13, bairro Conveima I, na cidade de Vitória da Conquista, no estado da Bahia; e (ii) foram escolhidas, como informantes, as internas da Ala Feminina; (iii) para a realização das entrevistas foi efetuada uma solicitação para a administração do presídio, sendo prontamente autorizada; (iv) em seguida, foi realizada a entrevista com 13 (treze) mulheres encarceradas - a princípio, o planejado seria realizar a continuação das entrevistas e atingir o percentual de 50% das encarceradas, em torno de 18 a 23 internas, no entanto, em março de 2020 ocorreu a suspensão de atividades consideradas não essenciais em razão da pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2), pausando a realização das entrevistas.

Ademais, as entrevistas foram realizadas de forma livre ou semi-estruturadas, conduzidas de forma parcial por um questionário, acompanhadas e resguardadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas informantes, bem como pela pesquisadora. Nesse sentido, para a gravação foi utilizado um gravador (marca Sony). As entrevistas variaram em torno de trinta minutos a uma hora e trinta minutos, em razão das restrições do estabelecimento carcerário. Além da gravação, antes da entrevista foi preenchida pela pesquisadora uma ficha social de cada informante, a fim de coletar dados objetivos a respeito de sua vida⁴⁶.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas em três ambientes diferentes do presídio, sendo o da primeira entrevista, que foi realizada em dezembro de 2019, uma sala com a presença de uma policial carcerária e com a informante algemada; as demais entrevistas foram realizadas em janeiro de 2020, parte no pátio do presídio, na qual as internas não estavam algemadas; e as três últimas entrevistas ocorreram no interior nas celas, apenas com a presença da pesquisadora e das internas. Destarte, após ouvir e transcrever as entrevistas, foram colhidos as amostras, analisadas e selecionadas para serem utilizadas neste estudo.

⁴⁶ A ficha social constitui-se em um documento preenchido antes da entrevista, onde são coletadas informações pessoais/sociais das informantes, como nome, estado civil, cor/etnia, profissão, e outras questões pessoais como preferências de atividades realizadas, envolvendo lazer e cotidiano. A partir do preenchimento da ficha social é possível nortear de forma mais natural o pesquisador na condução da entrevista, que se deu, neste caso, de forma semiestruturada e livre.

6. Resultados e discussões

As figuras de linguagem se apresentam enquanto variações linguísticas a fim de proporcionar ao usuário um recurso linguístico para se expressar. Assim, para compreender sua formação, levando em consideração os princípios sociolinguísticos, devemos entender o ambiente no qual ela é produzida ou utilizada.

Nesse sentido, apresentamos os resultados deste estudo, realizado na ala feminina do Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves, neste tópico, dividido em duas subseções: (i) a primeira, intitulada “o perfil social das participantes” tratará das variáveis sociais das internas, demonstrando o perfil social das informantes da pesquisa; (ii) a segunda e última subseção, “Sociedade dentro da sociedade: as gírias de grupo e o processo de metaforização no Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves” será apresentado as gírias de grupo encontradas que podem ser classificadas enquanto figuras de linguagem metafórica, bem como algumas considerações a respeito de questionamentos que rodeiam esses vocábulos gírios.

7. O perfil social das informantes

A sociolinguística variacionista (Cf. LABOV, 2010) tem o propósito de descrever e elencar as variações e mudanças linguísticas, considerando a linguagem em seu contexto social. Nesse sentido, compreendemos ser fundamental, para uma melhor compreensão do tripé língua, indivíduo e sociedade, apresentarmos o perfil social e cultural ao qual as detentas vivem e estão inseridas. Diante desse objetivo, nós fizemos uma ficha social de cada informante a fim de fazer uma análise sociocultural da entrevistada.

Consoante ao que já foi esclarecido na seção sobre metodologia, os dados coletados são analisados qualitativamente, apresentando o perfil social das treze entrevistadas, que foram escolhidas aleatoriamente pela administração do presídio. Diante disso, por meio das entrevistas e da ficha social, constatamos que

- Das 13 informantes, 31% (trinta e um por cento) informaram não ter nenhum tipo de escolaridade; 31% (trinta e um por cento) relataram possuir Ensino Fundamental completo ou incompleto; 23% (vinte e três por cento) esclareceram possuir Ensino Superior completo ou incompleto; e 15% (quinze por

cento) revelaram possuir Ensino Médio completo ou incompleto. Com base nesses dados, podemos observar que 62% (sessenta e dois por cento) das internas entrevistadas possuem, no máximo, o Ensino Fundamental completo. As demais 38% (trinta e oito por cento) distribuem-se entre Ensino Médio e Ensino Superior, seja incompleto ou finalizado. Assim, esses dados nos permitiram constatar que a baixa escolaridade é presente na maioria das entrevistadas, o que pode correlacionar esse fator a situação que levaram as entrevistadas ao encarceramento.

Além do mais, os dados revelaram que a maioria das informantes, 63% (sessenta e três por cento) são solteiras, ao passo que 37% (trinta e sete por cento) são casadas ou vivem em união estável. Outro ponto que nos chamou atenção foi quanto a cor/etnia das entrevistadas, as quais 69% (sessenta e nove por cento) autodeclararam negras (pretas ou pardas de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), enquanto que 31% (trinta e um por cento) se autodeclararam brancas, condizendo com a realidade carcerária brasileira.

Para além da análise da ficha social, nas entrevistas as internas relataram passar por situações em que seus direitos fundamentais eram violados. Um exemplo dessa violação seria o tratamento desigual em relação à ala masculina, sendo preteridas e deixadas de lado quando a distribuição de recursos. E por fim, outro ponto frequente nas falas das informantes foram o relato de violência sofridas dentro do presídio, vinda, tanto por parte das internas, quanto por parte institucional.

Isto posto, os dados nos permitem inferir que a realidade carcerária do Conjunto penal Advogado Nilton Gonçalves segue a regra da realidade nacional, que tem em uma população carcerária maioria de cor/etnia negra e advindas de classe social baixa, levando em conta os dados informados pelos relatórios do Sistema de Informações Estatística do Sistema Penitenciário Brasileiro (INFOPEN, 2019).

8. *Sociedade dentro da sociedade: as gírias de grupo e o processo de metaforização no Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves*

Thompson (2002), em seus estudos, compara o ambiente prisional como outra sociedade, diversa do mundo depois dos muros da prisão, organizada de acordo com suas regras e costumes. Nesse sentido, levando em consideração as suas observações, podemos inferir que essa organi-

zação e esses costumes próprios também é refletido na linguagem, que, conforme citado em Introdução e em Referencial Teórico, é a forma do ser humano comunicar, expressar e ser na sociedade. Diante disso, essa linguagem, manifestada de várias formas, podem ser encontradas na modalidade oral, marcada por variações dentro do próprio Português Brasileiro, como o caso das gírias de grupo.

Nesse sentido, o estudo do vocabulário gírio da ala feminina do Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves atestou que a metáfora é um dos recursos utilizados para a produção desse fenômeno sociolinguístico. Assim, a análise das entrevistas realizadas constatou a ocorrência de uma variedade de gírias, que, levando em conta os ensinamentos de Preti (1984), podem ser classificadas enquanto gírias de grupo e gírias comuns. À vista disso, para este trabalho, nós selecionamos oitogírias de grupo utilizadas pelas internas, que podem ser classificadas enquanto figuras de linguagem, especificamente metáforas.

As primeiras gírias que revelamos configuram como metáforas humorísticas para indicar um local. O primeiro vocábulo é *praia* e o segundo é *pista*, ambos carregam o mesmo significado, que diz respeito a chão das celas entre as camas, e a existência dessas duas palavras demonstra ainda uma variante de região, já que, de acordo com a informante, uma é utilizada em um presídio de uma cidade e a outra em outra cidade:

Excerto 1:

[...]

INFO 01: *quem dorme no chão é que dorme na praia, lá em Jequié eles falam pista, quem dorme no chão dorme na pista, e aqui a gente fala que dorme na praia.*

Além disso, foi detectado também na fala gíria das informantes a presença de metáforas referente a animais para denotarem a uma pessoa ou a um objeto. Esse é o caso de *mula*, que significa pessoa transportadora de drogas, assim como uma mula, animal, que transporta cargas. E a segunda expressão é o caso do vocábulo *boi*, que significa banheiro:

Excerto 2:

[...]

INFO 02: *...quando eu cheguei tinha muita mula [...]*

Excerto 3:

[...]

INFO 03: *...minha mãe fala, tu tá falando isso porque, quando eu falo 'minha mãe vai no boi, vai no banheiro.*

Outra metáfora encontrada, inclusive junto ao estrangeirismo *Jack*, foi a palavra *Seguro*, designado para indicar a cela isolada destinada as mulheres privadas de liberdade condenadas ou acusadas de crimes considerados mais desprezíveis pela sociedade, como crimes sexuais e crimes contra crianças:

Excerto 4:

[...]

INFO 04: *Todo mundo que cai pro seguro é chamado de Jack.*

Além dessas criações, percebemos a criação de gíria a partir de um verbo. Ao falar sobre visitas, constatamos a palavra *vencer* enquanto uma metáfora utilizada para solicitar ou aceitar uma visita. De acordo com o excerto percebemos ainda que o verbo pode ser flexionado, assim como existe em seu sentido original, de acordo com a forma que foi usada na oração:

Excerto 5:

[...]

INFO 05: *...e ele preso lá no Novo, e aí e começaram a se envolver por carta, aí ele perguntou se não vencia uma visita com ela, ela foi né, e falou que vencia [...] eu vencô uma visita com você...*

Nesse Excerto, a interna (INFO 05) faz a narrativa de um fato ocorrido com sua amiga, que começou a se relacionar com uma pessoa encarcerada na ala masculina, por meio do envio de cartas e então, durante essa conversa, foi questionado por ele se “vencia” uma visita, ou seja, se ela poderia visitá-lo.

Ademais, os últimos vocábulos gírios apresentados aqui são utilizados geralmente de forma composta. São as palavras tirar de boa e passar o bonde. Nossa hipótese é de que cada uma delas podem ser construídas de outra forma, carregando o significado da gíria, mas com a adição de mais algum fato.

Excerto 6:

[...]

INFO 06: *...quem não é do tráfico tira de boa.*

Excerto 7:

[...]

INFO 07: *...quando a gente manda e vai passar alguma coisa pra outra cela, aí a gente fala passar o bonde, a gente coloca a sacola no rodo e empurra a mão... e quando passa a grade que a gente chama de pirulito...*

No excerto 6 a informante (INFO 06) diz que quem não está no presídio condenada ou acusada de tráfico de drogas cumpre pena tranquilamente, e a informante 07 fala *passar o bonde*, para se referir a uma

forma improvisada de transportar objetos de uma cela para outra por meio de um rodo.

Observando os excertos percebemos que esse processo de criação das metáforas envolve um processo de comparação (criar analogias), ainda que vagas e impercebíveis fora do grupo, entre o conceito original da palavra e o figurado (Cf. MARTINS, 1997). Esse processo de metaforização, citado também por Preti (1984), representa um recurso que reflete expressividade, com ironias e humor, necessidade de identificação e de proteção do grupo, com a dissimulação do que se é falado (Cf. MARTINS, 1997).

Para além de detectar a presença das criações metafóricas, constatamos a presença de preconceito linguístico nas falas de algumas internas, tanto por parte delas, quanto nos relatos que elas fizeram, sobre a reação de terceiros ao ouvir os vocábulos do grupo marginalizado. Além desse fato, observamos que, conforme afirmou Preti (2004), ao serem introduzidas no ambiente prisional, as variações se tornavam parte da identidade da maioria das entrevistadas, levando-nos hipóteses de que as variáveis sociais implicam na introdução da gíria no vernáculo pessoal da informante, tanto no que diz respeito a adoção, quanto ao não aceitemento.

Destarte, constatamos a existência e uso dessas criações metafóricas na língua como resposta do grupo ao ambiente em que vive, nos revelando que os problemas do sistema prisional brasileiro não devem ser alheios às nossas pesquisas linguísticas. Diante disso, podemos reafirmar o que a língua é heterogênea e responsável pela nossa comunicação e disseminação do falar, e nesse viés, a metáfora constitui um recurso importante para a produção de vocábulos gírios, ou seja, importante para o vernáculo do grupo marginalizado, especialmente para oralidade.

9. Reflexões finais

Nosso trabalho, fundamentado nos critérios metodológicos da Sociolinguística, teve como objetivo investigar os vocábulos gírios que poderiam ser considerados figuras de linguagem, presentes na fala das mulheres encarceradas, tomando como corpus de análise o vernáculo das internas do Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves. Assim, por meio deste estudo constatamos a presença de variações linguísticas, especificamente os vocábulos gírios, que podem ser apontadas como

figuras de linguagem, inicialmente, neste trabalho, classificadas como criações metafóricas.

Ademais, com a análise ainda foi possível observar que a utilização desse vocabulário gírio faz parte da construção identitária das internas naquele grupo, ao mesmo tempo em que proporciona uma linguagem criptológica, ou seja, não acessível aos demais. Além disso, foi possível notar a presença de uma organização, além da organização institucional do presídio, estabelecida pelas próprias internas, as quais ditam suas próprias regras e formas de comportamento. Ainda, foi possível constatar que a realidade do sistema prisional brasileiro, de forma geral, condiz com a realidade vivida no presídio, com graves relatos de precariedade estrutural e violação de direitos fundamentais, agravados, inclusive, em razão da desigualdade de gênero e racial.

Dessa forma, diante de toda essa constatação linguística e social, podemos reiterar que a língua se configura como um fenômeno social vivo, heterogêneo e variável que se desenvolve junto a sociedade, assumindo, muitas vezes o lugar de opressão, mas também de liberdade, de natureza identitária e de autoproteção. Assim, no contexto estudado, podemos afirmar que as figuras de linguagem, especialmente as metáforas, são recursos disponíveis para produção de gírias, a serem utilizadas por pessoas em situação de privação de liberdade como forma de marcação de identidade e autoproteção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. *A identidade do Preso e as Leis do Cárcere*. Dissertação (Mestrado na área de Concentração Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 215f.

DE OLIVEIRA, Maria Luciana Teles. *A Gíria dos Internos da Febem*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2006, 116f.

ESPINOSA, Olga. *A mulher encarcerada em face do poder punitivo*. São Paulo: IBCCRIM, 2004. 180p.

INFOPEN. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*. Brasília, 2014. Relatório.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*. Brasília, jul./dez. 2019.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change*. Vol. 3: Cognitive and Cultural Factors. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. p. 419

LAKOFF, George. A Metáfora, As Teorias Populares E As Possibilidades Do Diálogo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 9, p. 49-68, Campinas-SP, 2012. DOI: 10.20396/cel.v9i0.8636724. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/863672>. Acesso em: 30 set. 2021.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *As metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MARTINS, Nilce Sant'anna Martins. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

PASTORAL CARCERÁRIA. *Teoria em tempos de encarceramento em massa*. São Paulo: ASAAC, 2016. (Relatório). Disponível em: https://carceraria.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_assa-1.pdf Acesso em: 10 nov. 2020.

PRETI, Dino. *Estudos de Língua Oral e Escrita*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 216p.

_____. A gíria e outros temas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984. 130p.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003. 107f.

SACCONI, Luiz Antônio. *Gramática comunicativa Sacconi*. 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodología de La Investigación*. 6. ed. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México, 2014.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

THOMPSON, Augusto. *A Questão Penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002. 146p.

GRAMATICALIZAÇÃO DO LÁ NA FALA POPULAR SOTEROPOLITANA

Amanda Almeida de Jesus (UNEB)

amanda.seduc@yahoo.com

Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)

crystycarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar os usos do LÁ e sua gramaticalização na fala popular soteropolitana. Como arcabouço teórico, assumimos os pressupostos do funcionalismo norte-americano, sobretudo aqueles referentes à abordagem clássica da gramaticalização (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993], dentre outros). Como *corpus*, utilizamos doze inquéritos do banco de dados do PEPP (Programa de Estudo sobre o Português Popular de Salvador), desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia. Para este trabalho, procedemos somente à análise qualitativa dos dados. Como resultados dessa análise, mostramos que alguns dos usos do LÁ – dêitico espacial, anafórico e catafórico – documentados na fala soteropolitana ilustram a trajetória de gramaticalização *espaço* > *tempo* > *texto* (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991). Evidenciamos, também, que ocorrem, em construções, usos –sintagma nominal + LÁ, verbo (cognitivo ou perceptivo) + LÁ nas construções *sei lá* (modalizador e marcador discursivo) e *olha/olhe lá* (*que*)(marcador discursivo) e construções negativas – que representam a chamada metáfora *distância espacial* > *distância emocional* (MARTELOTTA; RÊGO, 1996) ou seguem o *clinenível representacional* > *nível interpessoal* (MARTELOTTA, 2011).

Palavras-chave:

Gramaticalização. Funcionalismo linguístico. Usos do LÁ.

ABSTRACT

In this paper, we aim to analyze the uses of LÁ ('there') and its grammaticalization in popular speech of Salvador. As a theoretical framework, we assume the assumptions of North American functionalism, especially those referring to the classical approach to grammaticalization (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993], among others). As a *corpus*, we used twelve sociolinguistic interviews from the PEPP database (Program for the Study of Popular Portuguese in Salvador), developed at the University of the State of Bahia. For this work, we only carried out a qualitative analysis of the data. As preliminary results of this analysis, we show that some of the uses of LÁ – spatial, anaphoric and cataphoric deictic – documented in speech of Salvador illustrate the path of grammaticalization of *space* > *time* > *text* (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991). We also evidence that uses occur in constructions – noun phrase + LÁ, verb (cognitive or perceptivo) + LÁ in constructions such as *sei lá* (modalizer and discursive marker) and *olha/olhelá* (*que*)(discursive marker) and negative constructions – which represent the so-called spatial distance metaphor > emotional distance (MARTELOTTA; RÊGO, 1996) or follow the cline representational level > interpersonal level (MARTELOTTA, 2011).

Keywords:

Grammaticalization. Linguistic functionalism. Uses of *LÁ*.

1. Introdução

Na língua portuguesa, alguns pronomes locativos (entre esses, o *LÁ*) têm sido empregados com outras funções semântico-pragmáticas que vão além do valor dêitico espacial. Pesquisas (Cf. MARTELOTTA; RÊGO, 1996; OLIVEIRA, 2004, dentre outras) têm demonstrado que esses pronomes locativos têm passado por gramaticalização, processo pelo qual itens lexicais e construções sintáticas, em contextos específicos, assumem funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais (Cf. HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]; MARTELOTTA; CEZARIO; VOTRE, 1996).

Neste trabalho, pretendemos analisar os usos do *lá* e sua gramaticalização na fala popular soteropolitana. Para tanto, tomamos como aporte teórico o funcionalismo norte-americano, no que concerne à abordagem clássica da gramaticalização, a partir do que propõem Hopper (1987), Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991), Hopper e Traugott (2003 [1993]), Martelotta, Votre e Cezario (1996) e outros teóricos que estudam fenômeno (Cf. MARTELOTTA; RÊGO, 1996; OLIVEIRA; SANTOS, 2011 etc.).

Para a investigação da gramaticalização do *lá*, utilizamos, como *corpus*, doze inquéritos do Programa de Estudos sobre o Português Popular de Salvador – PEPP (Cf. LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009), desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia. Na pesquisa, analisamos os dados levantados nesses inquéritos em viés qualitativo.

Visando à descrição do fenômeno em tela, estruturamos este texto em cinco partes, além desta introdução. Inicialmente, realizamos uma breve discussão acerca do funcionalismo linguístico e de alguns dos seus pressupostos básicos. Logo depois, enfocamos o processo de gramaticalização, destacando alguns dos seus conceitos. Em seguida, descrevemos o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Posteriormente, procedemos a uma análise qualitativa dos usos do *lá* documentados na fala popular soteropolitana. Por último, tecemos as considerações finais a respeito do objeto estudado e apresentamos as referências citadas no trabalho.

2. *O funcionalismo linguístico: algumas considerações*

A corrente funcionalista defende que a heterogeneidade e a dinamicidade são propriedades básicas inerentes a todas as línguas. Assim, as funções das formas linguísticas são compreendidas como flexíveis e sujeitas às pressões do uso. Nesse sentido, o funcionalismo, enquanto modelo teórico,

[...] caracteriza-se por conceber a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 14)

Na visão funcionalista, o termo função é entendido como o uso das línguas para atingir um propósito determinado (Cf. CASTILHO, 2012). Função, portanto, deve ser interpretada em um sentido irrestrito, indo além do papel de uma palavra em uma oração. Nessa perspectiva, “refere-se ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a muitos e variados tipos universais de demanda” (NEVES, 2018, p. 21). Considera-se, então, que a língua tem como função primária o estabelecimento da comunicação social, além de que o estudo das formas do sistema linguístico só pode ser compreendido se forem levados em conta o uso efetivo e os fatores extralinguísticos que incidem sobre esses usos.

Sendo assim, se antes os estudos da linguagem humana se restringiam aos elementos internos do sistema, nos estudos de natureza funcional, o foco voltou-se para a relação entre forma e função; ou seja, para os funcionalistas, as funções externas ao sistema interferem na estrutura gramatical das línguas. Desse modo, de acordo com Castilho (2014, p. 68), o funcionalismo “desencapsulou’ a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou”. A língua, portanto, deixou de ser vista como um sistema fechado que não recebe influências externas, passando a ser estudada como um instrumento de interação que só existe em função de seus falantes, e, por esse motivo, sofre interferências consequentes do seu uso efetivo.

Diferentes teóricos discutem acerca da dificuldade de traçar uma caracterização única para o funcionalismo dadas as diferenças entre os estudos. A esse respeito, Neves (2018, p. 15) destaca que, “em geral, os rótulos que se conferem aos estudos ditos “funcionalistas” mais representativos ligam-se diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvol-

veram, não propriamente a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam”. No entanto, acrescenta que, embora existam diferenças entre os trabalhos de natureza funcionalista, “qualquer tratamento funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação (...) do modo como os falantes interagem linguisticamente, com eficiência” (NEVES, 2018, p. 16).

Na mesma linha de raciocínio, Castilho (2012) afirma que o funcionalismo “reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua”. Segundo o autor, há postulados que unificam essas subteorias: (a) a língua é uma competência comunicativa, (b) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos e (c) a explicação linguística deve ser buscada nos usos linguísticos e numa percepção pancrônica da língua. Com exceção do enfoque pancrônico, adotamos, neste trabalho, tais postulados para a análise dos usos de *lá* na fala popular soteropolitana.

Nos Estados Unidos, o funcionalismo ganhou força e importância com a realização dos estudos de Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que trouxeram para seus trabalhos uma noção de linguística com enfoque no uso, “cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística”, como bem lembram Martelotta e Kenedy (2015, p. 17).

Representantes dessa vertente do funcionalismo explicam a organização gramatical baseando-se em princípios de ordem cognitiva e comunicativa. De acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), “segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa”. Assim, nessa visão, são os usos da língua pelos falantes que, ao longo do tempo, formam e modificam o sistema.

Em outras palavras, a gramática, para os funcionalistas, é um sistema aberto, sujeito às mudanças que se dão a partir dos usos que são feitos. No dizer de Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 18), “a gramática é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação linguística que os seres humanos acumulam durante a vida”. Desse modo, gramática e discurso estão estreitamente interligados: a primeira não pode ser estudada sem considerar o segundo.

Essa concepção de gramática, nos termos funcionalistas, diz respeito à noção de “gramática emergente” (Cf. HOPPER, 1987). Conforme o autor, a gramática está em um contínuo processo evolutivo e nunca está completa, o que significa dizer que a gramática de uma língua está sempre a serviço do discurso e por ele é moldada, a partir da experiência passada dos falantes e pelo contexto de fala. Nesse sentido, o autor opõe-se à visão de gramática como um sistema unificado e abstrato de regras. Para ele, as formas gramaticais, de fato, emergem dos eventos discursivos e são modificadas pelo uso.

Nessa mesma direção, Tavares (2013, p. 34) considera a gramática uma atividade em “tempo real, *on-line*”, que surge a partir do discurso, o que faz com que ela seja “aberta, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetada pelo uso que lhe é dado no dia a dia”. Complementando essa ideia, Gonçalves *et al.* (2007) defendem que a gramática não pode ser vista como um produto acabado, mas sim como um organismo maleável, adaptável, que se refaz “em instâncias diversas, como morfologia, fonologia, semântica e sintaxe. (...). É um movimento contínuo e altamente produtivo em todas as línguas naturais” (GONÇALVES *et al.*, 2007, p. 29).

Givón (1995) aponta que os funcionalistas consideram que a gramática não pode ser descrita como um sistema independente já que noções como cognição e comunicação, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras, são importantes para o entendimento do sistema linguístico. Nesse sentido, a gramática é entendida pelos funcionalistas como um conjunto de regularidades que nunca está completa, mas em constante processo de mudança: a estrutura gramatical é vista, nas palavras de Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), como “uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema”.

Nos estudos funcionalistas, a partir da premissa de que as línguas não existem senão em função dos usuários, a mudança linguística passa a ser compreendida como fruto da interação entre os falantes. Na próxima seção, trataremos de um tipo de mudança linguística, a gramaticalização.

3. A gramaticalização

As línguas humanas são por natureza essencialmente dinâmicas e, por existirem apenas em função dos usos, elas estão em constante processo de mudança, que acontece para atender às necessidades comunicativas dos falantes (Cf. MARTELOTTA, 2011). Essas mudanças são capazes de alterar o sistema linguístico e vão do nível lexical até o nível gramatical.

Devido ao caráter funcional das línguas, Martelotta (2011, p. 27) considera que a mudança linguística deve ser entendida como “um fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionada às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso”. O autor chama a atenção, ainda, para o *caráter adaptativo da linguagem*; ou seja, “um sistema de comunicação que oferece opções de expressão aos falantes, refletindo sua habilidade de utilizar essas variedades adequadamente” (MARTELOTTA, 2011, p. 28).

No âmbito do funcionalismo norte-americano, a discussão acerca da mudança linguística está diretamente associada à abordagem da gramaticalização. Como já mencionamos, os funcionalistas assumem a concepção de “gramática emergente” (HOPPER, 1987), isto é, não há a ideia de gramática enquanto um produto acabado, mas como um conjunto de regras que estão em constante processo de gramaticalização.

Embora tenhamos notícias de estudos iniciais na área de gramaticalização já no século X, na China (Cf. GONÇALVES *et al.*, 2007), o termo gramaticalização foi cunhado, no início do século XX, pelo linguista Antoine Meillet, com a seguinte aceção: “um processo que consiste na mudança de uma palavra autônoma em um elemento com papel gramatical” (MEILLET, 1921 [1912] *apud* NEVES, 2018, p. 165). Como esclarecem Gonçalves *et al.* (2007), nesses primeiros estudos de Meillet, tem-se a visão da gramaticalização como um mecanismo utilizado pela linguística histórica para explicar as origens das mudanças de morfemas gramaticais.

Nos termos de Hopper e Traugott (2003 [1993], p. 1), o fenômeno da gramaticalização, considerado como um subconjunto de mudanças linguísticas, é “compreendido como um processo através do qual itens lexicais ou construções, em determinados contextos linguísticos, assumem funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a de-

envolver novas funções gramaticais”⁴⁷. Itens lexicais, no dizer de Hopper e Traugott (2003 [1993]), Martelotta, Votre e Cezario (1996) e Martelotta (2011), equivalem a elementos que fazem referência a dados do universo bio-psíquico-social, ou seja, representam entidades, qualidades e ações; nesse caso, incluem-se os substantivos, os adjetivos e os chamados verbos plenos. Já os itens gramaticais são aqueles responsáveis por organizar os itens do léxico no discurso, desse modo, estabelecem relações lógicas entre sintagmas e orações, identificam partes mencionadas ou por mencionar, e expressam noções de tempo, aspecto e modalização; nesse caso, inserem-se as conjunções, as preposições, os pronomes, os verbos auxiliares e modais, entre outras categorias linguísticas.

Para ilustrarem a diferença entre itens lexicais e gramaticais, Gonçalves et al. (2007) apresentam dois exemplos da atuação desses itens em contextos de uso linguístico:

- (1) Tinha também o amolador de facas, que era um *tipo* humano muito interessante, e tinha o tripeiro que isso, me disseram que ainda existe até hoje lá na Tijuca, ou no subúrbio (NURC – RJ)
- (2) Caras que vivem de música, gravando e fazendo shows, parecem passar pela vida sem os dramas comuns, *tipo* vestibular. Mas nem diga isso a Dinho Ouro Preto, vocalista do Capital Inicial (Caderno Vestibular, O Estado de S. Paulo, out. 2004).

Os autores destacam que, no exemplo (1), a palavra *tipo* funciona como palavra lexical, mais precisamente, como um substantivo (que se refere a um indivíduo), estabelecendo a concordância com o seu determinante e podendo receber a flexão de número. Diferentemente, no exemplo (2), conforme explicam Gonçalves et al. (2007), a palavra aparece atuando como uma preposição exemplificativa ou até mesmo uma conjunção, sendo, deste modo, invariável quanto à flexão; nesse caso, *tipo* funciona como palavra gramatical. Advertimos, ainda com base em Gonçalves et al. (2007, p. 17), que a distinção entre itens lexicais e gramaticais “serve simplesmente para diferenciar o conjunto de propriedades que identificam uma e outra categoria, o que não deve expressar um entendimento de que se está tratando a língua como portadora de categorias discretas”. Uma evidência dessa afirmação está no fato de elementos po-

⁴⁷ “[...] concerned with such questions as how lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions or how grammatical itens develop new grammatical functions” (HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993], p. 1).

derem migrar de categoria linguística, como ilustra o processo de gramaticalização nas línguas humanas.

Oliveira (2011) ressalta que as primeiras pesquisas sobre gramaticalização eram voltadas à investigação de itens específicos. Segundo a autora, nessa fase, o objeto de análise era “isolado” para a efetivação do estudo: “embora houvesse referência a aspectos no nível pragmático-discursivo, como informatividade, relevância, fluxo informacional, por exemplo, a maioria das pesquisas focava um ou outro elemento, isolando-o do contexto efetivo em que era empregado” (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

Com o passar dos anos, os pesquisadores funcionalistas ampliaram a perspectiva de estudo, olhando para além do item investigado (Cf. ROSÁRIO, OLIVEIRA 2016); nesse sentido, os contextos sintra e extralinguístico em que ocorrem os usos passam a ser considerados na análise. No dizer de Carvalho (2017 p. 86), fundamentada em Hopper e Traugott (2003 [1993]), analisar todo o contexto é relevante, pois “na gramaticalização, a mudança categorial nem sempre opera apenas em um determinado item, mas em toda a construção em que se encontra esse item”. Um exemplo de gramaticalização de construção pode ser visto no padrão sintagma nominal (SN) mais pronomes locativos (loc), como mostra (3).

- (3) a reunião estava marcada às sete e meia... eu fui convidado e tinha um... um rapaz... que...saiu devido a **uns problemas lá**... questão de disciplina... não sei que questão... eu ocupei o lugar dele... como:... naveteiro...⁴⁸

Em (3), o *lá* sofre reanálise e vincula-se ao SN de modo que o valor locativo ou estatuto adverbial já não é mais identificado. Consoante Oliveira (2012), nesse contexto, o pronome locativo passa a incorporar o SN que o antecede: nesse caso, a expressão *uns problemas lá* forma um todo semântico-sintático que não permite a inserção de outros constituintes ou inversões de ordem, formando a construção SN + Loc.

A partir desses entendimentos, podemos perceber que a gramaticalização decorre da necessidade de se refazer que a gramática das línguas possui. Essas transformações não acontecem de maneira rápida nem instantânea uma vez que toda e qualquer mudança linguística apresenta um caráter gradual; durante esse processo, pode haver estágios intermediários em que uma palavra pode fazer parte de duas categorias simultaneamente. Trata-se, portanto, de um processo que provoca reanálise ca-

⁴⁸ Exemplo extraído de Oliveira (2012).

tegorial e, por conseguinte, alterações nos atributos morfossintáticos e funções semânticas e discursivo-pragmáticas de itens/construções. Em outros termos, a gramaticalização cria novas formas a partir de formas já existentes em uma determinada língua.

Na próxima seção, caracterizamos o *corpus* e os passos metodológicos seguidos na pesquisa.

4. Metodologia

Empreendemos, neste estudo, uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Para a descrição dos usos – gramaticalizados ou não – do *lá*, baseamo-nos em um corpus constituído de doze inquéritos do Programa de Estudos sobre o Português Popular de Salvador – PEPP (Cf. LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009), desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia.

De acordo com Lopes (2018), o PEPP surgiu a partir da necessidade de estudar a fala popular de Salvador e foi implementado entre os anos de 1998 a 2000. As entrevistas, seguindo os preceitos da sociolinguística variacionista (Cf. LABOV, 2008 [1972]), buscaram captar a língua vernacular da comunidade de fala composta pela população não universitária de Salvador. Essas entrevistas possuem aproximadamente 40 minutos e os informantes são indivíduos do sexo masculino e feminino, com níveis de escolaridade fundamental e médio, que estão distribuídos em quatro faixas etárias (de 15 a 24 anos, de 25 a 35 anos, de 45 a 55 anos e de 65 anos em diante).

Para a observação do fenômeno em estudo, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: (i) levantamento e fichamento das ocorrências de *lá* nos doze inquéritos do PEPP; (ii) classificação dos usos do *lá* como item ou em construção encontrados na amostra; (iii) análise qualitativa dos dados levando em conta as funções semântico-pragmáticas arroladas para o *lá*.

Na próxima seção, citamos os empregos do *lá* encontrados na variedade soteropolitana e suas principais características, relacionando tais empregos ao processo de gramaticalização.

5. Usos do LÁ na fala popular de Salvador

Como resultados da análise qualitativa dos dados empreendida neste trabalho, evidenciamos, no português popular soteropolitano, cinco funções do *lá*: dêitico espacial; os usos fóricos, anafórico e catafórico; construção em que o pronome locativo integra o SN que o antecede; construção com verbo (cognitivo ou perceptivo) + pronome locativo atuando como marcador discursivo; e pronome locativo como parte de uma construção negativa.

No exemplo (4), o *lá* alude, espacialmente, a elementos do mundo concreto:

- (4) Então, mas só que ela ia vender milho de manhã e ela queria justamente esse lenço. Senhorita o lenço (inint) na cabeça”, “O lenço está aí, mana, procure, que está aí”. Eu procurei tudo, mas sabendo que não estava **lá**... (PEPP, Inq. 19, p. 166)

Em (4), ao relatar um fato ocorrido consigo há um tempo, a falante faz uma referência espacial ao local onde ela procurou o lenço mesmo sabendo que não iria encontrar. Assim como Martelotta e Rêgo (1996), consideramos que esse uso do *lá* é a forma fonte que possibilita novos usos gramaticalizados desse item, em que o elemento vai perdendo seu valor espacial original para assumir novas funções, como podemos perceber nos seguintes dados da nossa análise:

- (5) Tem uma, *uma escola em Feira de Santana* que eu fiz a sétima série **lá**, que eu viajava muito, eu fui pra tudo que é canto, eu já falei umas três aqui... (PEPP, Inq. 23, p. 216)
- (6) É, dois anos e meio aqui no, no, que hoje é o *SESC* né, onde foi que eu estudei o segundo colegial **lá**, e sempre boa aluna, que hoje eu não seja, entendeu? (PEPP, Inq. 12, p.129)
- (7) Lembra ainda. A mãe dela foi **lá em casa**, eu me lembro, fazer queixa a minha mãe, a minha mãe me bateu. Coisa, mas... (PEPP, Inq. 24, p. 260)
- (8) Não, não, da primeira... da primeira não me lembro porque foi... como é o nome da Conceição da Praia, então esse (Inint.) e eu me lembro de uma professora **lá no Liceu** ela já era uma

senhora, não é? Uns quarenta anos, ela era meio durinha, não é? (PEPP, Inq. 37, p. 222)

Nos excertos em (5) e (6), o *lá* faz referência a dados do texto já citados: *uma escola em Feira de Santana* e *SESC*, respectivamente. Como os referentes se encontram antes do *lá*, temos, nesses excertos, o *lá* com valor anafórico. Já em (7) e (8), a referência do *lá* é feita a elementos textuais ainda por citar (*em casa* e *no Liceu*, respectivamente). Nesses casos, o *lá* tem função catafórica.

Sobre os empregos anafórico e catafórico do *lá*, Martelotta e Rêgo (1996) adotam a noção de espacial pleno quando esse pronome locativo faz menção a elementos detectáveis na superfície textual e espacial inferível quando esse item refere-se, anafórica ou cataforicamente, a elementos que podem ser inferidos pelo contexto. Tanto em (5) e (6), em que há a remissão anafórica, como em (7) e (8), em que há a alusão a dados por citar, os referentes estão explícitos, há, portanto, ocorrências do **lá** como espacial pleno. Exemplos de espacial inferível não foram encontrados na amostra analisada.

Usos do **lá** como os ilustrados de (5) a (8) seguem a trajetória de gramaticalização **espaço** > **(tempo)** > **texto** (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991), em que a gramaticalização do *lá* parte do seu valor dêitico espacial, fazendo alusão a algo do mundo concreto, para o uso mais gramaticalizado que ocorre como elemento fórico no texto. Podemos, ainda, dizer que, de modo geral, tais usos representam o que Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) chamam de **metáfora espaço** > **discurso**. Nessa direção, esteando-nos em Aguiar (2010), entendemos que, nos quatro exemplos supracitados, o pronome locativo enfraquece sua função na indicação de lugar e funciona como elemento de coesão do discurso na atuação da relação fórica.

Na amostra analisada, registramos ocorrências do *lá* atrelado ao verbo cognitivo *saber* no contexto do presente do indicativo, na primeira pessoa do singular, mais precisamente, na construção *sei lá* (9), (10). No dizer de Oliveira e Santos (2011), nessa expressão, a forma verbal (*sei*) e o pronome locativo (*lá*) compõem uma unidade de sentido e forma que atuam de modo integrado no nível pragmático-discursivo.

- (9) Não, não, eu acho que eu vou querer alguma coisa diferente sim, acho que **sei lá**, eu acho que a Bahia está faltando mais universidades assim, vou já vou logo entrar na, no fato de universidade né que eu estou nesse meio agora né, estou nessa lu-

ta aí pra conseguir uma vaga e estou vendo que está difícil (...). (PEPP, Inq. 12, p. 147)

- (10) Há! Eu lembro que, **sei lá**, minha infância ela não foi muito, assim, minhas irmãs cuidavam de mim, porque minha mãe ela ficou, teve que ir para o hospital, hospício, heim? Daí minha irmã cuidava de mim e... era assim não via muito minha mãe não pude ter muito tempo com ela quando era pequena. (PEPP, Inq. 44, p. 92)

Em (9), temos um uso modalizador da construção quando o informante, ao emitir sua opinião sobre sua inserção na universidade, busca atenuar seu ponto de vista acerca da necessidade de aberturas de mais universidades na Bahia. Uma outra evidência é que, em (9), *sei lá* é empregado entre duas ocorrências do modalizador de opinião (*eu*) *acho que*. Em (10), diferentemente, a informante, ao falar sobre sua infância, faz uma pausa para, provavelmente, encontrar as palavras certas para organizar seu discurso, demonstrando uma hesitação sobre o que está sendo dito. Em outras palavras, a construção *sei lá* desempenha a função semântico-pragmática de marcar essa hesitação, funcionando como marcador discursivo.

Consideramos que os dois exemplos supramencionados se coadunam com a distinção feita por Oliveira e Santos (2011) para as funções desempenhadas pela construção *sei lá*:

No âmbito textual mais amplo, ligado à esfera discursiva, *sei lá* pode atuar basicamente com duas funções mais gerais: como modalizador, na atenuação do tom opinativo do emissor, que assim preserva sua face diante da opinião emitida, e como marcador discursivo, numa esfera mais avançada de gramaticalização, na qual se registram algumas subfunções, como a de hesitação ou correção. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 367)

Concordamos com os autores que, quanto ao *cline* de gramaticalização, a forma *sei lá* na função de marcador discursivo está em um nível mais avançado de gramaticalização do que a construção modalizadora, uma vez que, como lembram Oliveira e Santos (2011, p. 369), aquela função “é utilizada sem maiores restrições ou previsibilidade, com sentido altamente opaco”.

Outro uso do *lá* em padrão construcional se atualiza, no *corpus*, na construção formada por verbo perceptivo e pronome locativo. Nos dados examinados, atestamos, no contexto morfossintático de segunda pessoa do singular do imperativo, o verbo perceptivo visual *olhar* unido ao *lá* em uma construção que exerce a função típica de marcador discursivo

com diferentes valores semântico-pragmáticos (CARVALHO; GOMES, 2017). Nesse contexto, são empregadas as formas *olhe* (11) e *olha* (12) com o *lá* pelos falantes soteropolitanos.

(11) O governo se interessar mais, verbas, mais verbas, mais incentivo (...). Eu já briguei até com professores, nas escolas lá de Monte Serrat, eu digo gente isso aí não pode acontecer, e o pessoal, ah, mas foi o governo, eu digo, toda a criança na escola e começa a cortar, e cortou mesmo, tinha, existia, mas tirou as crianças do prezinho, de, só com sete anos em diante, e **olhe lá**... (PEPP, Inq. 23, p. 216)

(12) DOC: As crianças são, brincam mais, né?

23: Tem muito mais coisas pra brincar, muitas invenções, né? Uma coisa mais futuristas, e, e eu mesmo brincava muito mas era com, com tijolinhos que eu achasse, a minha condição financeira era muito pouca né, mas eu tinha meus brinquedo, **olha lá que** meus brinquedo, meus tijolinhos de, de sofá eram ótimos... (PEPP, Inq. 23, p. 204)

Em (11), ao falar sobre a atuação do governo e a idade em que a oferta de educação torna-se gratuita, encontramos um uso concessivo de *olhe lá*, em que o marcador discursivo é usado para encerrar o turno. Já em (12), ao lembrar que, embora tivesse poucas condições financeiras, a informante quer ressaltar a informação de que seus brinquedos também eram bons, ou seja, por meio da construção *olha lá que*, ela busca destacar um trecho de sua fala.

Com base em Martelotta (2011), podemos dizer que os usos de *olhe lá* e *olha lá que* em (11) e (12), respectivamente, ilustram a mudança, via gramaticalização, de atuação de elementos no nível representacional (que engloba dados – objetos, entidades, sentimentos, ações, estados e qualidades – do mundo biossocial) para o nível interpessoal (que compreende “as expressões (...) cujas funções estão relacionadas aos processos através dos quais o falante elabora o seu enunciado para um determinado ouvinte em um contexto específico de uso”) (Cf. MARTELOTTA, 2011). Sendo assim, *olhe lá* e *olha lá que* passam a funcionar como marcadores de chamamento de atenção do ouvinte (Cf. ROST SNICHELLOTTO; GÖRSKI, 2011; CARVALHO; GOMES, 2017).

Assim como Martelotta e Rêgo (1996), Aguiar (2010) e Araújo (2014), que analisaram distintas variedades do português brasileiro, en-

contramos, na fala soteropolitana, instanciações de uma construção em que o *lá* penetra no sintagma nominal formando o padrão SN + pronome locativo (13). Do ponto de vista semântico-pragmático, como mencionam Martelotta e Rêgo (1996, p. 245), o emprego desse padrão construcional “caracteriza-se por indicar que o falante não quer ou não pode especificar o substantivo a que se refere (...)”.

- (13) (...) Minha mãe dizia: “Negona, eu não posso sair daqui com os meus filhos porque eu não tenho pra onde ir”. Ela: “Então, se vire, dê seu jeito, entendeu, eu quero o terreno que é pra M ... fazer a casa dela, eu vou querer que derrube o que é seu e saia daí...” Que a filha dela desceu com **um cara lá** e se perdeu, então ela queria o terreno que ela deu a minha mãe.. (PEPP, Inq. 19, p. 170)

Em dados como o de (13), o *lá* passa a integrar o SN que o antecede e modifica o substantivo (*cara*), que é o núcleo do sintagma, atuando como marcador de especificidade (CONFESSOR, 2013). Em (13), o informante demonstra um distanciamento emocional acerca do *cara*, indicando que ele não sabe, não deseja ou não considera importante apresentar maiores informações sobre o indivíduo. Esse uso remete a uma trajetória de gramaticalização que Martelotta e Rêgo (1996) chamam de metáfora distância espacial > distância emocional. Conforme explicam os autores, na construção SN LÁ, a noção espacial original da partícula se abstratiza, associando-se à função modalizadora.

Outro uso do *lá* documentado na amostra foi o do pronome locativo funcionando como parte de uma construção negativa (14).

- (14) DOC: E como era seu relacionamento com suas irmãs na infância?
37: **Não foi lá** muito bem não. Porque eu vivia mais fora, não é? ela vivia mais com minha mãe e eu praticamente eu vivi mais fora de minha mãe do que com própria minha mãe, que minha mãe era lavadeira, não é? Aposentada, era lavadeira. Então tive que partir para o outro lado, não é? (...) (PEPP, Inq. 37, p. 219)

Em (14), observamos um uso em que o pronome locativo se vincula ao verbo na construção *não foi lá*. Nesse exemplo, embora o valor locativo não seja claro nem exclusivo, o falante se vale do distanciamento veiculado pelo *lá* para não demonstrar comprometimento com o que

está sendo dito: ao falar sobre o relacionamento com suas irmãs, embora ele considere que não foi muito bom, há uma atenuação da negação provocada pelo uso do *lá*. Podemos perceber esse distanciamento, pois, se tirássemos o pronome locativo da construção (*Não foi muito bem não*), o efeito de atenuação não seria percebido. Nessa linha de argumentação, podemos também evocar, para o emprego do *lá* em construção negativa, a metáfora **distância espacial** > **distância emocional** (Cf. MARTELOTTA; RÊGO, 1996).

De acordo com Kanthack e Sousa (2021, p. 173), usos como o apresentado em (14) “indicam que estamos diante de uma construção complexa formada de três subpartes: negação + verbo + locativo, compondo, assim, uma unidade integrada de forma e de sentido”, em que o pronome locativo exerce um papel pragmático-discursivo que vai além dos limites do enunciado (Cf. KANTHACK; SOUSA, 2021). Em outras palavras, o *lá* atua como um modalizador que colabora na organização e formulação dos enunciados.

Podemos perceber que os usos supracitados ilustram diferentes instâncias de gramaticalização e, por conseguinte, casos de abstratização semântica do *lá* a partir do seu sentido fonte, dêitico espacial. Notamos, ainda, que, embora tenham emergido de um mesmo sentido fonte, os empregos do *lá* aqui examinados nem sempre percorreram uma mesma trajetória de gramaticalização.

6. Considerações finais

Neste estudo, alicerçando-nos no referencial teórico do funcionalismo norte-americano e, mais precisamente, da abordagem clássica da gramaticalização, investigamos os usos do *lá* e sua gramaticalização em dados reais da fala popular soteropolitana.

Com a análise qualitativa efetuada, constatamos que, na amostra examinada, *lá* apresenta indícios de que está passando por processos de gramaticalização não só como um item isoladamente, mas em determinadas construções. Como item, verificamos uma migração do *lá* dêitico espacial para usos fóricos (anafórico e catafórico), o que serve de evidência empírica das trajetórias de gramaticalização **espaço** > **(tempo)** > **texto** e **espaço** > **discurso**, postuladas por Heine, Claudi e Hünemeyer (1991).

Além dos usos do *lá* como item, evidenciamos a ocorrência do *lá* em três tipos de construções: (i) sintagma nominal (SN) + *LÁ*; (ii) verbo + *LÁ*; (iii) negação + verbo + *LÁ*. No primeiro caso, o *lá* integra-se ao SN e modifica o seu núcleo, demonstrando que o falante não quer/pode fornecer mais informações sobre esse núcleo ao qual se relaciona. No segundo caso, o *lá* se une a um verbo, que pode ser cognitivo ou perceptivo, nos padrões construcionais *sei lá* (modalizador e marcador discursivo) e *olha/olhe lá (que)* (marcador discursivo), respectivamente. No último caso, o *lá* faz parte de uma construção negativa, com a função de atenuar o grau de comprometimento do falante com o que está sendo enunciado. A primeira e a última construção exemplificam a chamada metáfora **distância espacial > distância emocional** (Cf. MARTELOTTA; RÊGO, 1996). A segunda construção demonstra uma mudança de atuação no **nível representacional > nível interpessoal** (Cf. MARTELOTTA, 2011).

Os dados de fala popular soteropolitana aqui analisados permitiram evidenciar a multifuncionalidade do *lá*, estando esse envolvido em diferentes trajetórias de gramaticalização descritas neste texto. Os resultados qualitativos obtidos na nossa análise atestam o caráter dinâmico da estrutura gramatical, que, como apregoam os funcionalistas, está sempre sujeita a pressões de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Milena Torres. *Padrões funcionais no uso dos pronomes locativos*: uma abordagem construcional. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. 162f. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18957>. Acesso em: 20 set.2021.

ARAÚJO, Dalva Pereira Barreto de. A gramaticalização da partícula *lá*. *Cadernos do CNLF*, v. XVIII, 2014, n. 1, p. 339-52. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. Disponível em http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/01/023.pdf. acesso em: 23.set.2021.

CARVALHO, Aristina dos Santos. Gramaticalização e contexto morfosintático: o que acham, olham e dizem os soteropolitanos? In: LOPES, N. da S.; OLIVEIRA, J.M de; PARCERO, L.M. de J. (Orgs). *Estudos sobre o Português do Nordeste*: língua, lugar e sociedade. São Paulo: Blucher, 2017. p. 83-106. Disponível em: <https://openaccess.blucher>.

com.br/article-details/gramaticalizacao-e-contexto-20415. Acesso em: 23set.2021.

CARVALHO, Cristina dos Santos; GOMES, Jande Cleia Capistrano. Olha, olhe e oh: gramaticalização do verbo *olhar* na fala popular soteropolitana. *Estudos linguísticos e literários*, n. 57, p. 297-318, Salvador, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24779>. Acesso em: 05.out.2021.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, E. *et al.* (Org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-42

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CONFESSOR, Francisco Wildson. *Aí, lá, ali e aqui*: gramaticalização de um paradigma emergente no domínio funcional da especificação nominal. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M.R. de; MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-45

_____; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional e ensino de gramática. In: ____; ____ (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2016. p. 12-58

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs). *Introdução à gramaticalização*: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola, 2007, p. 67-90

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization*. A conceptual framework. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, n. 13, p. 139-57, 1987. Disponível em: <https://journals.linguisticsociety>.

org/proceedings/index.php/BLS/article/view/1834/0. Acesso em: 21 set.2021.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1993].

KANTHACK, Gessilene Silveira; SOUSA, Valéria Viana. O locativo “lá” como subparte de uma construção negativa no português brasileiro. In: ABBADE, C.M. de S.; CARVALHO, C. dos S.; SANTOS, E.S. dos (Orgs.). *Linguagem discurso e sociedade caminhos que se entrecruzam*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 167-78

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges; SOUZA Emília Helena Portella Monteiro. *Um estudo da fala popular de Salvador – PEPP*. Salvador: Quarteto, 2009.

LOPES, Norma da Silva. O PEPP e os estudos sobre o português de Salvador. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFES*. Feira de Santana, v. 19, n. esp., p. 23-39, março de 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2857/pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. RÊGO, Lana. Gramaticalização de *lá*. In: ____; VOTRE, S.J.; CEZARIO, M.M. *Gramaticalização no português do Brasil uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: 1996. p. 237-50

_____; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20

_____; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria Maura. O paradigma da gramaticalização. In: ____; ____; ____ (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ, 1996.p. 45-75

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo, Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Funcionalismo e gramática: teoria gramatical ou teoria do uso. *Guavira Letras*, v. 12, p. 36-45, Três Lagoas, 2011.

_____. Padrões construcionais formados por pronomes locativos no português contemporâneo do Brasil. *Revista Lingüística* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, junho de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4473>. Acesso em: 01 out.2021.

_____; SANTOS, Leonardo Pereira dos. Padrões de uso da expressão sei lá no português. *Signótica*, v. 23, n. 2, p. 363-84, [s.l.], 2012. DOI: 10.5216/sig.v23i2.17529. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/17529>. Acesso em: 22 set. 2021.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, 2016, n. 60. v. 2, p. 233-59. São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007>. Acesso em: 21set.2021.

ROST SNICHELOTTO, Claudia Andrea; GORSKI, Edair Maria. (Inter) subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. *Alfa*, v. 55, n. 2, p. 423-55, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4735/4040>. Acesso em: 05 out.2021.

TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 17, p. 27-48, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1312>. Acesso em: 21.set.2021.

**HUMOR E MULTIMODALIDADE:
CLÁSSICAS ATUAÇÕES DE CHARLIE CHAPLIN**

Valeria Fernandes Nunes (UFRJ)

valerianunes@letras.ufrj.br

RESUMO

Diante das multiformas da narrativa cinematográfica, com base em pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, esta pesquisa investiga como a multimodalidade em metonímias favorece ao desenvolvimento do humor em uma produção audiovisual. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, foram investigadas cenas interpretadas pelo ator Charlie Chaplin em que o uso de linguagem não verbal revela escolhas multimodais. Serão analisadas cenas dos filmes “The Great Dictator/O Grande Ditador” (1940) e “Em busca do ouro/The Gold Rush” (1925). Em relação à fundamentação teórica, são analisados conceitos sobre os seguintes tópicos: multimodalidade e metonímias multimodais; produção audiovisual e teorias sobre humor. Sendo assim, este estudo proporciona reflexão e contribuição científica para pesquisas acadêmicas relacionadas à compreensão da multimodalidade em metonímias na perspectiva da Linguística Cognitiva, aos estudos sobre teorias do humor e às produções artísticas no formato audiovisual.

Palavras-chave:

Cinema. Humor. Multimodalidade.

ABSTRACT

Faced with the multiforms of cinematographic narrative, based on theoretical assumptions of Cognitive Linguistics, this research investigates how the multimodality in metonyms present in the construction of the *mise en scène* favors the development of humor in an audiovisual production. Through a bibliographical and qualitative research, scenes interpreted by actor Charlie Chaplin in which the use of non-verbal language reveals multimodal choices were investigated. Regarding the theoretical foundation, concepts on the following topics are analyzed: multimodality and multimodal metonymies; audiovisual production and theories about humor. Thus, this study provides reflection and scientific contribution to academic research related to the understanding of multimodality in metonymies from the perspective of Cognitive Linguistics, studies on theories of humor and artistic productions in the audiovisual format.

Key words:

Humor. Multimodality. Movie theater.

1. Palavras iniciais

Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal fazem parte das produções cinematográficas. Em uma cena de um filme, as fa-

las das personagens, a escolha do ângulo da filmagem, as cores utilizadas, as roupas e os objetos, a trilha sonora e tantos os outros recursos contribuem para a construção da narrativa no formato audiovisual.

A escolha desses elementos, muitas vezes, não é aleatória, mas sim representa ou evoca conhecimentos estabelecidos por acordos sociais e culturais de uma determinada época e sociedade, por exemplo, uma música de suspense já pode despertar no espectador uma tensão sobre a próxima cena que virá.

Dessa forma, o mercado audiovisual vai desenvolvendo suas produções com recursos metonímicos em que “X substitui Y”. Somos capazes de acessar um todo conceptual apenas por uma parte. Essa parte acionada funciona como um gatilho para acessar um todo conceitual maior. Na frase “Gosto de ler Machado de Assis”, o nome do autor é o gatilho acionado que substitui as obras do autor. Em um filme, para exemplificar os processos metonímicos, podemos pensar em como foco da filmagem em uma arma que pode sugerir uma futura cena de ação com violência ou em como a execução de uma trilha sonora romântica pode apontar para uma próxima cena de amor. As infinitas possibilidades dessas formas revelam o caráter multimodal na narrativa cinematográfica.

Essa perspectiva metonímica multimodal também está presente em narrativas cinematográficas cômicas. Por isso, este estudo investiga como a construção de metonímias multimodais contribuem na construção da cena e no produção do humor. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, analisamos cenas dos filmes “The Great Dictator/O Grande Ditador” (1940) e “Em busca do ouro/The Gold Rush” (1925).

O artigo está dividido nas seguintes seções: (i) estudos linguísticos com considerações acerca da multimodalidade e metonímias multimodais à luz da Linguística Cognitiva; (ii) conceitos sobre produções audiovisuais e humor; (iii) análise das cenas Charlie Chaplin. Dessa forma, este artigo proporciona reflexão teórica a respeito de conhecimentos linguísticos, humorísticos e cinematográficos.

2. Estudos linguísticos: multimodalidade e metonímias

Nesta seção, primeiramente, descrevemos como o significado é compreendido à luz da Linguística Cognitiva e, em seguida, discorreremos sobre multimodalidade, metonímia e metonímia multimodal.

Para Kress (2010), o processo de comunicação envolve significados produzidos e encontrados em nossa vida diária. Assim, o significado é resultado de uma construção mental que passa por constantes mecanismos de “categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socio-culturais” (FERRARI, 2011, p. 15).

Segundo Chiavegatto (2009), o significado é guiado pelas formas linguísticas, é uma construção mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem e também é validado no contexto comunicativo. Durante a comunicação, o significado em uma linguagem verbal (palavras) ou em uma linguagem não verbal (gestos, imagens, cores...) é construído durante o contexto em que estão inseridos sendo desenvolvido de acordo com nossas experiências sociais, culturais, emocionais e históricas, por exemplo.

Diante dessas considerações conceituais sobre significado, é possível que diferentes pessoas olhem para uma “maça” e tenham a compreensão do significado desse objeto com pontos de vistas diferentes. Uma pode pensar no sabor, na textura, na cor, no formato. Outra pode pensar que esse fruto pode estar associado à Branca de Neve ou ao Jardim do Éden. Já outra pessoa pode pensar também na marca “Apple” de produtos tecnológicos. É possível que uma pessoa pense em todas essas possibilidades citadas e outras não citadas de acordo com suas experiências que estão relacionadas a como compreendemos o significado e, consequentemente, como compreendemos o mundo.

No exemplo citado da “maça”, notamos que as associações mentais estão em formatos diferentes, ou seja, o paladar que pode estar atrelado à forma ou até mesmo o nome de uma marca de produtos tecnológicos que pode nos remeter a um episódio bíblico.

Diante dessas possibilidades de multiformas, partimos para o conceito de multimodalidade. A multimodalidade está relacionada à produção de um texto por mais de um modo semiótico (Cf. SPERANDIO, 2015). Compreendemos que um gesto, um objeto, uma imagem, um som, uma cor, um animal e outros, em um contexto comunicativo, podem ser considerados linguagens possíveis de acordo com tradições históricas e culturais de um povo.

A associação de significados por meios multimodais pode ocorrer por processos metonímicos. Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metonímia é um fenômeno conceptual em que “X substitui Y”. Essa substitui-

ção é possível porque existe uma estreita relação entre duas entidades. Assim, a metonímia porta uma função principalmente referencial porque é possível utilizar uma entidade por outra.

Para Koowuttayakorn (2018), metonímias multimodais são aquelas em que alvo e fonte pertencem a modos de representação diferentes. Atualmente, metonímias multimodais têm sido observadas nas comunicações digitais visto que a relação imagem-texto é uma frequência em *memes*, *stories* no *Instagram/Facebook*, por exemplo. Koowuttayakorn (2018) também afirma que estudos sobre metonímia multimodais também são observados em pesquisas sobre texto jornalístico, desenhos animados, livros ilustrados, games, filmes e outros.

3. *Produções audiovisuais e humor: reflexões introdutórias*

Inicialmente, descrevemos os elementos presentes em produções audiovisuais e, em seguida, apresentamos conceitos a respeito do humor com base no tripé da comédia.

Os conteúdos audiovisuais contam com elementos narrativos que contribuem na construção da cena favorecendo ao desenvolvimento de uma história. Em um curta, média ou longa metragem é possível observar como esses elementos se comportam.

Compreendemos os seguintes elementos como meio narrativos em uma cena: fotografia (planos, cortes, iluminação, movimentos de câmera), elementos em cena, sonoplastia e trilha sonora, *performace* do ator e figurino. Tais elementos contribuem no processo de construção de sentido de uma cena isto é, na construção do *mise en scène* (Cf. PORCHAT *et al.*, 2020).

Em obras que focam no desenvolvimento do cômico, o humor faz-se presente e pode utilizar tais elementos. O riso é despertado no expectador “sob condição de cair na superfície de um espírito tranquilo e bem articulado” (BERGSON, 1978, p. 7), pois fatores sociais, emocionais, culturais e o conhecimento de mundo influenciam na compreensão de uma cena humorística.

O riso é provocado, segundo Bergson (1978), quando o que é apresentado não corresponde à norma estabelecida, ou seja, não corresponde ao mecânico, ao programado. Por isso, o humor é uma ferramenta de controle dos acordos sociais.

Pesquisas sobre humor têm se baseado tradicionalmente em três teorias, conhecidas como o tripé da comédia (Cf. TABACURU, 2015; VIANA *et al.*, 2020): modelo de tensão-relaxamento, superioridade e incongruência. Uma produção cômica pode ter mais de uma teoria se relacionando sendo possível, em alguns casos, encontrar o predomínio de uma dessas teorias.

O Modelo de Tensão-relaxamento ou Teoria do Alívio está atrelado ao proibido. Há uma expectativa que não se fale em público ou nem se fale sobre temas relacionados à ética, à moralidade, aos costumes, aos hábitos e outras tradições consagrados socialmente. Quando um desses temas são postos em exibição parece que uma barreira social foi rompida.

Para Freud (1905), o motivo pelo riso mais histérico era notado em momentos que normalmente não se deveria dar risada, a esse fato, ele chamou de “bocejo cerebral”. É como uma válvula de escape do cérebro reagindo em uma situação complicada. Para exemplificar, esse “bocejo cerebral” ocorre quando se rir de alguém que solta um pum em público ou quando alguém leva um tombo. Em algumas circunstâncias sociais, não se deveria rir de tais fatos.

A Teoria da Superioridade também é conhecida como teoria do escárnio, hostilidade, depreciação ou agressão. Platão (*apud* TABACURU, 2015, p. 116) já havia notado algo no humano que se diverte ao ver o ridículo, a malícia ou a inveja em outras pessoas. Aristóteles (*apud* TABACURU, 2015, p. 116) descreveu a comédia como “uma imitação de homens piores do que a média; piores, no entanto, não em relação a qualquer tipo de defeito, mas apenas no que se refere a um tipo particular, o ridículo, que é uma espécie do feio”.

Assim, a roupa extravagante do palhaço (Cf. BALLAS, 2020a; 2020b) ao ser comparada com nossas roupas cotidianas já foge à anormalidade e, por isso, já contribui para o riso. Segundo Dulcan (2020), quando um comediante conta uma história, em que ele não consegue êxito em sua ação, na linguagem popular “ele se ferra/passa vergonha”, o público se sente em um patamar mais alto, gerando um sentimento de alívio porque tal fato não ocorreu com quem assiste.

Já a Teoria da Incongruência também é conhecida como teoria da inconsistência, da contradição, da ambivalência ou da bissociação. Dulcan (2020) destaca que, para Schopenhauer, a Teoria do Risível, conhe-

cida como Teoria da Incongruência, nasce de um elemento surpresa e para Kant o humor nasce de um olhar experimental.

Segundo Perks (2012), as pessoas riem do que é novo ou inconsistente em seus esquemas prévios. Na estrutura de uma piada, tradicionalmente, há dois momentos. Segundo Keisalo (2018), o primeiro momento, *set-up*, apresenta uma situação ou ideia, na qual em um segundo momento, *punchline*, fornece uma nova perspectiva sobre o *set-up*, às vezes uma perspectiva radicalmente alterada. Logo, nessa divisão encontra-se uma incongruência.

Segundo Bergson (1978), o “cômico é inconsistente” (BERGSON, 1978, p. 12). O cômico é como desvios de uma linha de raciocínio. Para exemplificar, citamos a seguinte *one-line joke*: (a) “Quem demite o cara do RH?” Nando Viana (VIANA *et al.*, 2020). A incongruência reside no fato do setor de Recursos Humanos – RH ter um chefe responsável por contratar e demitir pessoas, entretanto se esse chefe precisasse ser demitido, quem no RH o demitiria?

Diante da descrição dos elementos das narrativas cinematográfica e dos recursos que contribuem para a produção do humor por meio do tripé da comédia, analisamos a seguir cenas de filmes de Charlie Chaplin a fim de verificar como tais elementos e recursos estão atrelados às metonímias multimodais.

4. *Metonímias multimodais com Charlie Chaplin*

Analisamos nesta etapa do estudo cenas dos filmes “The Great Dictator/O Grande Ditador” (1940) e “Em busca do ouro/The Gold Rush” (1925) com atuação de Charlie Chaplin. Descrevemos brevemente uma sinopse da cena dos filmes a fim de contextualizar a análise e, em seguida, investigamos metonímias multimodais nas cenas.

Na cena do filme “Em busca do ouro/The Gold Rush”, o personagem Cartilos (interpretado por Charlie Chaplin) come seus próprios cadarços. Ele enrola os cadarços como se eles fossem macarrão do tipo espaguete. Essa cena do filme retrata com humor como personagem Carlitos, que é um pobre vagabundo, enfrenta a fome em uma tempestade no Alasca. A fome durante uma tempestade em um lugar tão frio normalmente seria o alvo de um drama, entretanto o humor é empregado para desenvolver essa cena cômica.

Figura 1: Em busca do ouro/The Gold Rush (1925).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=u65lvwfTPtM>.

Analisamos nesta cena os seguintes recursos da narrativa cinematográfica: (i) elementos em cena; (ii) performance do ator principal; (iii) trilha sonora; (iv) planos.

Sobre os elementos em cena, no quadro 6, da figura 1, emprega-se um objeto no lugar de outro, isto é, cadarços substituem alimento. Identifica-se uma metonímia multimodal em que alvo e fonte pertencem a modos diferentes: um é comida e o outro é um objeto.

A atuação do ator principal ao cozinhar os cadarços, se sentar à mesa para comer e ao enrolar os cadarços com o garfo como se fossem macarrão do tipo espaguete está pautada contribuem para a compreensão da metonímia *cadarços por espaguete*.

A ação de comer os cadarços proporciona o humor porque se pauta na Teoria da Incongruência visto que há um comportamento social relacionado ao comer espaguete que é executado, entretanto ocorre uma quebra de expectativa visto que o alimento não é macarrão, mas sim cadarços.

Em relação à trilha sonora, a produção musical aciona um gatilho no espectador sobre um futuro previsível porque se trata de uma música prototípica de cenas de comédias. No quadro da figura 1 a música “Thanksgiving Day/Impending Doom” é executada. Considera-se essa melodia como uma metonímia para uma cena com humor porque a música selecionada apresenta repetições de temas melódicos (Cf. SESSA, 2021). Tal repetição é conhecida como “motivo” que é um fragmento recorrente, perceptível ou uma sucessão de notas que podem ser empregadas para construir uma melodia e os temas.

Os enquadramentos, planos, em uma cena fazem parte dos estudos de fotografia. Segundo Porchat *et al.* (2020), a fotografia em uma obra audiovisual é a interpretação de um roteiro por meio de imagens. Nos

quadros 1 e 2 da figura 1, há um plano americano, que exhibe o personagem até os joelhos, e possibilita ao expectador compreender o todo da cena. Esse enquadramento permite visualizar que o personagem está cozinhando.

No quadro 3, da figura 1, há um plano fechado, que foca nos pés do personagem, revelando que falta um sapato no pé. Já nos quadros de 4 a 6 da figura 1, o enquadramento possibilita a visualização de duas pessoas sentadas à mesa para comer. Como não há o foco em um plano aberto/geral que mostre todos os elementos da cena, os enquadramentos realizados nos ajudam a compreender o roteiro da história por uma perspectiva visual e metonímica. Mesmo que em alguns momentos não seja possível visualizar o todo da cena, vemos partes que já nos permitem compreender o todo do que está sendo narrado.

A cena de “The Great Dictator/O Grande Ditador” (1940) selecionada é o trecho em que o personagem ditador (Charlie Chaplin) brinca com o globo terrestre.

Figura 2: “The Great Dictator/ O Grande Ditador” (1940).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sGBCsZJRcAI>.

A primeira incongruência nesta cena que já possibilita o humor está no primeiro quadro da figura 2 em que o ditador está em um lugar incomum: agarrado nas cortinas. A seguir, analisamos nesta cena os seguintes recursos da narrativa cinematográfica: (i) trilha sonora; (ii) elementos em cena e (iii) performance do ator principal.

De forma metonímica, a trilha sonora calma sugere um momento sentimental do personagem. Nos quadros 2 e 3, da figura 2, o ditador segura uma bola inflável com o desenho geográfico dos mapas do mundo.

Ele se diverte jogando a bola para cima como quem tem o controle do mundo nas mãos. Nos quadros 4 e 5, em que o ditador chuta a bola ora com a perna e ora com as nádegas, essa ação aponta para o fato do ditador não ter tanto cuidado com o globo terrestre inflável. Essas ações possibilitam a compreensão da metonímia multimodal *bola inflável por mundo*.

Nos quadros de 6 a 8, da figura 2, o ditador em uma de suas brincadeiras estoura a bola e se assusta com o barulho do estouro. Compreende-se a metonímia *estouro da bola por destruição do mundo*.

A metonímia central desta cena pode ser da seguinte maneira representada: *brincadeira com a bola por governo do ditador* em que a diversão/governo do ditador acaba com a destruição da bola inflável/mundo.

5. *Palavras finais*

Constatamos que o humor em produções audiovisuais pode tratar de questões sociais, históricas e políticas com sutileza e promover reflexões visto que conforme Jerónimo (2015) destaca: “as múltiplas funções do humor podem ser tanto uma ameaça como um contributo para o equilíbrio social” (JERÓNIMO, 2015, p. 49).

Charlin Chaplin, nos roteiros analisados, por meio da Teoria da Incongruência desenvolve a comicidade em cenas, seja comendo cadarços ou com um ditador agarrado na cortina.

Fome e política são temas destacados com metonímias multimodais criadas por trilha sonora, objetos em cena, enquadramentos/planos e atuação do ator, que funcionam como gatilhos (parte-todo) promovendo riso e reflexão sobre um todo muito maior do que é apenas retratado em cena.

Vale destacar que foram estudados fenômenos metonímicos em diferentes formas linguagem presentes nos trechos de filmes investigados, entretanto compreendemos que processos metafóricos, mesclas conceituais ou outras questões linguísticas ou extralinguísticas poderiam ter sido pesquisados também.

Dessa forma, constatamos relações entre os estudos da Linguística Cognitiva, teorias sobre humor e elementos da narrativa em produções cinematográficas. Por isso, este artigo possibilita contribuição científica

para estudos sobre humor, produções artísticas no formato audiovisual e multimodalidade em metonímias na perspectiva da Linguística Cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLAS, Márcio. *Curso Improviso para Iniciantes (Curso On-line)*. Casa do Humor. 2020a.

_____. *Curso Palhaço para iniciantes (Curso On-line)*. Casa do Humor. 2020b.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre o cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DULCAN, Daniel. *Anatomia da Piada (Oficina on-line)*. 2020.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à Linguística Cognitiva. *MATRAGA* 24, v. 16, n. 24, Rio de Janeiro, jan-jun, 2009. Disponível em www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a03.pdf. Acessado em: 24 mai 2013.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente [1905]*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

JERÓNIMO, Nuno Amaral. *Humor na Sociedade Contemporânea*. Tese (doutorado em Sociologia). Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior, 2015.

KEISALO, Marianna. *Set-Up and Punchline as Figure and Ground: The Craft and Creativity of Stand-up Comedy*. Aarhus University: Open Anthropology Cooperative Press – OAC PRESS Working Paper Series, 2017.

KOOWUTTAYAKORN, Sichon. An Investigation of Instagram's Metonymy: A Multimodal Social Semiotic Approach. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, v. 11, Issue 1, June 2018.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

PERKS, L. G. The ancient roots of humor theory. *Humor: International Journal of Humor Research*, v. 25, n. 2, p. 119-32, 2012.

PORCHAT, Fábio; DUVIVIER, Gregório; TABET, Antônio; MACHADO, Guilherme; CASTRO, João Vicente de; GONZALEZ, Tereza; SBF, Ian. *Porta dos Fundos ensina conteúdo audiovisual – produção, técnica e humor*. (Curso on-line). Curseria.com. 2020.

SPERANDIO, Natália Elvira. A multimodalidade no processo metafórico: uma análise da construção das metáforas multimodais. *ANTARES*, v. 7, n. 14, jul/dez 2015.

TABACARU, Sabina. Uma visão geral das Teorias do Humor: aplicação da Incongruência e da Superioridade ao sarcasmo. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 9, p. 115-36, Ilhéus, dez. 2015.

VIANA, Nando; VENTURA, Thiago, PADILHA, Afonso. ROMANO, Bruno. *AP72 – Curso online de Stand Up Comedy* (Curso on-line). Curseria.com. 2020.

**IDENTIDADE NACIONAL E NECROPOLITICA
EM “TENDA DOS MILAGRES”**

*Denise Oliveira de Carvalho*⁴⁹ (UNEB)

denise.olicarvalho@gmail.com.br

Gildecilene de Oliveira Leite (UNEB)

gildecilene.leite@gmail.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo apontar aspectos de identidade nacional e necropolítica presentes na obra “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado. A obra em questão aborda aspectos da cultura e das vivências da cidade da Bahia, e discute, também, a genealogia desse povo, numa perspectiva positiva em relação à negromestiçagem. O personagem principal, Pedro Archanjo, é construído como o porta-voz do povo negro da Bahia e tido como símbolo da luta contra o preconceito racial e intolerância religiosa. Após anos de muito estudo e luta, Archanjo consegue finalmente fazer com que as teorias racistas do catedrático Nilo Argolo de Araújo caiam por terra e prova que a Bahia é, de fato, ocupada por um povo negromestiço.

Palavras-chave:

Identidade. Negromestiçagem. “Tenda dos Milagres”.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to point out aspects of national identity and necropolitics present in the work “Tent of Miracles”, by Jorge Amado. The work in question deals with aspects of the culture and experiences of the city of Bahia, and also discusses the genealogy of these people, in a positive perspective in relation to blackness. The main character, Pedro Archanjo, is built as the spokesman of the black people of Bahia and is considered a symbol of the fight against racial prejudice and religious intolerance. After years of much study and struggle, Archanjo finally manages to make the racist theories of the professor Nilo Argolo de Araújo fall apart and proves that Bahia is, in fact, occupied by a black people.

Keywords:

Identity. Necropolitics. “Tent of Miracles”.

1. Introdução

O presente trabalho faz uma análise de alguns aspectos de identidade nacional e de necropolítica, tendo como corpus o romance “Tenda dos Milagres” (2008), do grapiúna Jorge Amado. Na obra em questão,

⁴⁹ Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da bolsa de Iniciação científica.

uma luta contra o preconceito racial e a intolerância religiosa é travada e a liderança desse embate fica a cargo do personagem principal, Pedro Archanjo.

Inicialmente é feita uma descrição do contexto da obra e da trajetória de luta do protagonista. Em seguida, é feita uma discussão acerca do conceito de identidade nacional, nessa discussão, são dadas como exemplo duas perspectivas de identidade nacional diferentes: a do catedrático Nilo Argolo e a do autodidata Pedro Archanjo Ojuobá. Dessa forma, fica representado o embate entre o professor de medicina legal e o bedel da faculdade, nosso herói. Na sequência, é apresentado o conceito de neropolítica e a forma como ela é apresentada e denunciada na obra em questão, sendo assim descrito o confronto entre Pedro Archanjo e o delegado auxiliar Pedrito Gordo, grande perseguidor dos terreiros de candomblé, escolas de capoeira e afoxés. Logo após, são apresentados os resultados.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível notar que Pedro Archanjo representa o ideal de negromestiçagem, pois preza pela junção das diversas culturas e etnias, pelo exercício livre dos cultos religiosos e o faz sem querer colocar sua cultura ou ideais num patamar superior aos outros.

2. Sobre o contexto da obra

Em “Tenda dos Milagres” (2008), o cotidiano dos personagens é permeado de denúncias contra o racismo e a intolerância religiosa. Os terreiros de candomblé e as escolas de capoeira são alvos constantes da polícia, os babalorixás⁵⁰ e capoeiristas são incansavelmente perseguidos e sofrem duras repressões.

Dentre os personagens, um se destaca na luta contra o racismo, Pedro Archanjo, autodidata, homem sábio, filho de Exu e possuidor de um alto posto na casa de Xangô:

Uma versão circula entre o povo dos terreiros, corre nas ruas da cidade: teria sido o próprio orixá quem ordenara a Archanjo tudo ver, tudo saber, tudo escrever. Para isso fizera-o Ojuobá, os olhos de Xangô. (AMADO, 2008, p.90)

Archanjo utilizou-se da confiança de Xangô e das potencialidades herdadas de seu pai mítico, Exu, para lutar contra a opressão sofrida pelo

⁵⁰ Líder religioso do candomblé.

povo negromestiço da Bahia. O povo abraçou-o como líder e iniciara-se a luta contra a perseguição dos terreiros por parte do delegado Pedrito Gordo e o embate teórico com o catedrático Dr. Nilo Argolo de Araújo, racista convicto e defensor da segregação racial.

3. *Sobre Pedro Archanjo Ojuobá e sua luta*

Pedro Archanjo é o protagonista da obra, um negro autodidata e grande estudioso da cultura popular da Bahia. Na narrativa, o mesmo se encontra envolvido em dois embates emblemáticos: o embate teórico com Nilo Argolo e a luta contra o delegado auxiliar Pedrito Gordo.

Archanjo ocupava a função de bedel na Faculdade de Medicina da Bahia e, durante esse período, tomou conhecimento das teorias que falavam sobre o grupo étnico negro e a miscigenação. Um dos trabalhos que ele teve contato era intitulado *A degenerescência psíquica e mental dos povos mestiços – o exemplo da Bahia*, escrito pelo catedrático de Medicina Legal, Dr. Nilo Argolo de Araújo, e trazia algumas conclusões do referido médico:

‘A degenerescência psíquica e mental dos povos mestiços- o exemplo da Bahia’. Meu Deus, onde fora o professor buscar afirmações assim tão categóricas? ‘Maior fator de nosso atraso, de nossa inferioridade, constituem os mestiços sub-raça incapaz.’ Quanto aos negros, na opinião do professor Argolo, não tinham ainda atingido a condição humana: ‘Em que parte do mundo puderam os negros constituir Estado com um mínimo de civilização?’, perguntara ele a seus colegas de congresso. (AMADO, 2008, p. 92)

É válido lembrar que, este, é uma representação ficcional do médico legista e notável eugenista Raimundo Nina Rodrigues. Para Nilo Argolo “(...) a desgraça do Brasil era aquela negralhada, a infame mestiçagem” (AMADO, 2008, p. 94). Ao se deparar com esse cenário de perseguições, Archanjo munuiu-se de conhecimento acadêmico para poder revidar às investidas de seus perseguidores. O interessante é que Pedro foi convocado a escrever em defesa do povo negro pela mãe de santo Majé Bassã, pois essa era a missão dele, ele era Ojuobá:

– Soube que tu disse que vai escrever um livro, mas sei que tu não estás fazendo, o teu fazer é só da boca para fora, tu se contenta com pensar. Tu passa a vida xeretando de um lado para outro, conversa aqui, conversa ali, toma nota de um tudo e para quê? Tu vai ser toda a vida contínuo de doutor? Só isso e nada mais? O emprego é para teu de-comer, para não passar necessidade. Mas não é para te bastar nem para te calar. Não é para isso que tu és Ojuobá.

Então Pedro Archanjo tomou da caneta e escreveu. (AMADO, 2008, p. 123-4)

Em paralelo ao confronto com o catedrático, Archanjo empenha-se na luta contra o delegado Pedrito Gordo, grande perseguidor dos terreiros de candomblé e capoeiristas. Este instalara o caos na cidade e declarou guerra ao povo do candomblé:

Na cidade, o delegado Pedrito Gordo soltara a malta do terror com carta branca: invadir terreiros, destruir pejis, surrar babalaôs e pais de santo, prender feitas e iaôs, ia-quequerês e ialorixás. “Vou limpar a Bahia dessa imundície!” Deu ordens estritas aos soldados da polícia, organizou a escolta de bandidos, partiu para a guerra santa. (AMADO, 2008, p. 207)

Pedrito Gordo pode ser associado a Pedro de Azevedo Gordilho, que foi delegado da cidade de Salvador e muito famoso por sua truculência e intensa perseguição ao povo de candomblé e capoeiristas.

Pedrito era fortemente influenciado por teorias científicistas e racistas da época. Em sua estante de livros encontravam-se obras de Manuel Bernardo Calmon Du Pin e Almeida, João Batista de Sá Oliveira, Nina Rodrigues, entre outros. Essas teorias eram usadas por Pedrito para justificar e legitimar a violência imposta:

[...] ‘São os mestres que afirmam a periculosidade da negralhada, é a ciência que proclama guerra às suas práticas antissociais, não sou eu’. Num gesto de humildade completava: ‘Apenas trato de extirpar o mal pela raiz, evitando que ele se propague. No dia em que tivermos terminado com toda essa porcaria, o índice de criminalidade em Salvador vai diminuir enormemente e por fimaremos dizer que nossa terra é civilizada’. (AMADO, 2008, p. 210-11)

4. *Perspectivas de identidade nacional*

Em “Tenda dos Milagres” (2008), os personagens Pedro Archanjo e Nilo Argolo apresentam, cada um, uma perspectiva de identidade nacional bem diferente da outra. Mas, antes vamos entender melhor no que constitui a identidade nacional:

A identidade nacional é uma criação moderna. Começa a ser construída no século XVIII e desenvolve-se plenamente no século XIX. [...]

A nacionalidade é, portanto, uma identidade. O processo de formação identitária consistiu, então, na determinação do patrimônio de cada nação e na difusão de seu culto. (FIORIN, 2009, p. 116)

A identidade nacional é, portanto, uma herança simbólica e material e tem como finalidade a obtenção de reconhecimento. Alguns aspectos

tos identitários são imaginários e/ou inventados. Para a construção dessa identidade, devem-se apresentar elementos simbólicos e materiais que representam uma nação e são fundamentais para a constituição da mesma como tal. Esses elementos são constituídos por uma língua, um folclore, uma história que estabeleça uma relação com os ancestrais, hino, bandeira, entre outras coisas.

Na construção da identidade nacional brasileira, o povo brasileiro foi apresentado como um grupo que carrega uma herança portuguesa, mas é, ao mesmo tempo, diferente do lusitano. Nesse sentido, a noção de unidade e alteridade são elementos essenciais a uma nação:

A nação é vista como uma comunidade de destino, acima das classes, acima das regiões, acima das raças. Para isso, é preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo, é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros, a alteridade. (FIORIN, 2009, p. 117)

Nessa perspectiva de unidade e alteridade, José Luiz Fiorin (2009) apresenta-nos as concepções de cultura da triagem e cultura da mistura. A primeira possui um caráter descontínuo, restringe a circulação cultural e cria valores de absoluto, que são os da intensidade, são mais fechadas e tendem a concentrar os valores desejáveis e excluir os indesejáveis.

A formação da identidade nacional requer, portanto, uma busca na genealogia, nas diversas culturas e etnias que deram origem a um determinado povo. Nessa busca na genealogia para a formação da identidade nacional brasileira, dois grupos étnicos foram excluídos, pois a construção de um projeto de centralização nacional implicava também pensar naqueles que ficariam excluídos desse processo, ou seja, negros e indígenas, que correspondem aos valores indesejáveis condizentes à cultura da triagem, conforme o exposto acima. Essa é a postura adotada em relação à questão racial, conforme veremos a seguir:

As posições acerca desses dois grupos não eram, no entanto, idênticas. Com relação à população negra vigorava uma visão evolucionista, mas determinista no que se refere ao “potencial civilizatório dessa raça”: “os negros representam um exemplo de grupo incivilizável”, afirmava um artigo publicado em 1891; “As populações negras vivem no estado mais baixo de civilização humana”, ponderava um ensaio de 1884. (SCHWARCZ, 1993, p. 145)

Sendo assim, a identidade de um povo ou nação “é definida historicamente, não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13). A partir daí é possível depreender que toda a história, a cultura e tradições religiosas devem ser consideradas, sem que haja julgamento de valor, pois nenhum

aspecto cultural deve ser superiorizado ou privilegiado em detrimento de outros.

Em Tenda dos Milagres (2008), acontece o contrário: a perspectiva de identidade nacional adotada por Nilo Argolo privilegia apenas as tradições culturais e religiosas da elite baiana. É possível perceber que a postura de Argolo concerne na cultura de triagem, visando à segregação de pessoas e culturas que não são compatíveis com a concepção dele, conforme explicitado no trecho de um diálogo entre ele e Pedro Archanjo:

– Não creio necessário chegar a tanto. Basta que se promulguem leis proibindo a miscigenação, regulando os casamentos: branco com branca, negro com negra e com mulata, e cadeia para quem não cumprir a lei. (AMADO, 2008, p. 136-7)

A cultura da mistura, por sua vez, é uma cultura do permitido, cria valores de universo, os de extensidade, além disso, são mais abertas e procuram a expansão e participação. A perspectiva de identidade nacional de Archanjo representa bem a cultura da mistura.

– Sou um mestiço, tenho do negro e do branco, sou branco e negro ao mesmo tempo. Nasci no candomblé, cresci com os orixás e ainda moço assumi um alto posto no terreiro. Sabe o que significa Ojuobá? Sou os olhos de Xangô, meu ilustre professor. Tenho um compromisso, uma responsabilidade. (AMADO, 2008, p. 245-6)

A característica predominante do protagonista da obra é, sem dúvidas, a alteridade positiva, que consiste no direito que todos têm de serem quem são sem sofrer qualquer tipo de discriminação (Cf. LEITE, 2007). Esse aspecto é visível em toda a obra e está explícito também no nome do personagem: Pedro Archanjo Ojuobá. Observe que o último nome, escrito em iorubá, significa que ele é os olhos do Rei Xangô. O segundo nome lembra o termo “arcanjo”, utilizado para fazer referência a alguns anjos da mitologia cristã e o nome Pedro, lembra um dos doze apóstolos de Cristo, considerado o primeiro papa da Igreja Católica. Desse modo, fica afirmado o pertencimento de Mestre Pedro tanto à cultura branca, quanto à negra, resultado de uma miscigenação sem exclusão, uma negromestiçagem (Cf. TEIXEIRA SOBRINHO, 2012).

Ainda na perspectiva da cultura de triagem, Nilo Argolo envia ao parlamento um corpo de leis, pautado em dois projetos principais: o primeiro fazia referência ao isolamento de negros e mestiços em locais já designados por Argolo. Ele sugeria ainda que o governo adquirisse propriedades na África que pudessem comportar toda a população negra e mestiça brasileira. O segundo projeto sugeria a criação de lei ou decreto

que proibisse casamento entre brancos e negros. Archanjo deu-se ao trabalho de ler o corpo de leis proposto pelo professor Argolo antes de respondê-lo a altura:

Pedro Archanjo levou a brochura, pequeno livro em cujas páginas o professor de medicina legal resumia e ordenava suas conhecidas idéias e teses sobre o problema de raças no Brasil. A superioridade da raça ariana. A inferioridade de todas as demais, sobretudo da negra, raça em estado primitivo, subumano. A mestiçagem, o perigo maior, o anátema lançado contra o Brasil, monstruoso atentado: a criação de uma sub-raça degenerada, incapaz, indolente, destinada ao crime. Todo o nosso atraso devia-se à mestiçagem. (AMADO, 2008, p. 248)

Nos *Apontamentos sobre a mestiçagem nas famílias baianas*, Pedro Archanjo fez um mapeamento da genealogia das famílias baianas e concluiu que na Bahia não havia família alguma sem mistura de sangue, inclusive a família do próprio Nilo Argolo:

Assentados em provas irrefutáveis lá estavam, do tronco aos ramos, brancos, negros e indígenas, colonos, escravos e libertos, guerreiros e letrados, padres e feiticeiros, aquela mistura nacional. Abrindo a grande lista, os Ávilas, os Argolos, os Araújo, os ascendentes do professor de medicina legal, o ariano puro, disposto a discriminar e a deportar negros e mestiços, criminosos natos. (AMADO, 2008, p. 252-3)

Archanjo trouxe à tona toda a verdade sobre as famílias baianas, todos puderam conhecer sua ascendência. Pedro provou, inclusive, ter parentesco com Argolo:

Por parente e primo Archanjo tratou o professor de medicina legal nas cento e oitenta páginas do livro. Meu primo para cá, meu parente para lá, meu ilustre consanguíneo. Parentes pelo lado de um tataravô comum: Bamboxê Oubitikô, cujo sangue corria nas veias do professor e nas do bedel. Provas em abundância: datas, nomes, certidões, cartas de amor, um desparrame. Esse Oubitikô encontrava-se ligado aos primeiros grandes candomblés da Bahia e, negro bonito, pusera-se numa Iaiá Ávila, nasceram mulatas de olhos verdes, caro primo. (AMADO, 2008, p. 253)

A derrota de Nilo Argolo foi um marco na trajetória de luta de Pedro Archanjo, pois foi possível mostrar a todos que a Bahia, assim como todo o Brasil, é uma mistura de etnias e culturas. Além disso, ficou claro que não deve haver sentimento de superioridade e inferioridade entre as diversas culturas, pois é justamente essa diversidade que faz do brasileiro um povo tão rico culturalmente.

5. Sobre Necropolítica

A Necropolítica tem como base a noção de Biopoder (poder regulamentador) e pode ser entendida como o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Achille Mbembe (2016), responsável por cunhar o termo em questão, questiona os limites da soberania quando os Estados decidem quem deve viver ou morrer, promovendo uma reflexão mais centrada na gestão da morte.

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico- do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. (MBEMBE, 2016, p. 128)

Tomando como base o último fragmento, podemos perceber que a necropolítica concentra-se não só na gestão da morte, mas também na divisão da espécie humana em grupos e subgrupos, acarretando a censura de alguns para com outros, resultando na hegemonia de alguns grupos de poder. Isso nos lembra a discussão sobre a existência de supostas raças humana. Sabemos que o racismo está profundamente enraizado nessa discussão, entretanto, o conceito de raça humana é uma criação meramente social, como veremos a seguir:

[...] a palavra raça não identifica nenhuma realidade biológica reconhecível no DNA de nossa espécie, e que portanto não há nada de inevitável ou genético nas identidades étnicas e culturais, tais como as conhecemos hoje em dia. Sobre isso, a ciência têm idéias bem claras. As raças, nós a inventamos e nós as levamos a sério por séculos, mas já sabemos o bastante para largar mão delas. Hoje em dia sabemos que somos todos parentes e todos diferentes, de acordo com o feliz slogan criado pelo geneticista francês André Longaney, e não é preciso ter feito estudos aprofundados para convencer-se disso. (BARBUJANI, 2007, p. 14)

Como pudemos ver no trecho, não existem indícios biológicos que comprovem a existência de raças humanas e, como fora exposto, o conceito de raças é uma criação social. Mas com que intuito fora criado? A ideia de raça foi criada para justificar a ideia de “desumanidade” de povos estrangeiros e a dominação dos mesmos. Desse modo, ficaria mais fácil legitimar a violência e opressão empregadas a alguns grupos étnicos e garantir a hegemonia de grupos majoritários de poder, conforme nos mostra Achille Mbembe:

[...] mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente

quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros- ou dominá-los. Referindo-se tanto a essa presença atemporal como ao caráter espectral do mundo da raça como um todo, Arendt localiza suas raízes na experiência demolidora da alteridade e sugere que a política da raça, em última análise, está relacionada com a política da morte. (MBEMBE, 2016, p.128)

Como vimos, a concepção de raça é utilizada nas práticas políticas ocidentais e está enraizada em experiências que demoliram o princípio da alteridade. Devemos lembrar que unidade e alteridade são elementos constitutivos de toda nação, entretanto, a divisão da humanidade por raças foi um mecanismo de juntar os pertencentes aos grupos hegemônicos pelo princípio da unidade e excluir ou mesmo eliminar os que fogem a essa regra, ou seja, o outro, o diferente, o que corresponde à alteridade.

Mbembe (2016) mostrou-nos que essa política de raça está interligada com a política de morte, ou seja, a necropolítica. Nesse sentido, podemos refletir sobre o conjunto de teorias que chegou ao Brasil em meados do século XIX, hoje conhecidas como racismo científico, pautadas em estudos do campo da frenologia⁵¹, que supostamente provariam a inferioridade do povo negro e previam que o Brasil enquanto Estado-Nação estaria fadado ao fracasso, devido o fenômeno da miscigenação. Essas teorias raciais também produziam estudos retratando o negro como inferior ao branco e disseminavam ideologias que procuravam justificar o domínio europeu sobre outros povos.

Durante todo o percurso histórico da nossa sociedade, todas essas questões estiveram envolvidas em decisões políticas e algumas instituições, como a polícia, por exemplo, se encarregaram de difundir e legitimar essa postura soberana adotada pelo Estado.

Levando essa discussão para o contexto narrativo de “Tenda dos Milagres” (2008), podemos refletir sobre a perseguição do delegado auxiliar Pedrito Gordo aos afoxés, capoeiristas e terreiros de candomblé.

Saíram cedo, cada qual com seu cacete, pau de criar bicho, moderna lança daqueles beneméritos cruzados, e fizeram bom serviço. Nas três primeiras casas de santo que invadiram foi-lhes fácil a tarefa: axés pequenos, terreiros modestos, festas em começo. Baixaram o porrete, os gritos de dor de velhos e mulheres, música maviosa, animavam os guerreiros no prosseguimento da missão civilizadora. Quando já não tinham a quem espancar, divertiam-se na destruição dos atabaques, dos pejis das camarinhas. (AMADO, 2008, p. 211)

⁵¹ Frenologia: teoria que estuda as faculdades mentais e traços de caráter a partir do formato do crânio e de suas depressões e/ou protuberâncias.

O delegado Pedrito Gordo, embebia-se de teorias racistas para justificar sua prática eugenista que visava fazer uma “limpeza étnica” na cidade de Salvador.

Por muitos anos prolongou-se a guerra santa, a cruzada civilizadora. Durante o império de Pedrito Gordo, dândi e delegado, bacharel com leituras e teorias, a violência foi cotidiana, sem apelo ou proteção. O dr. Pedrito prometera acabar com a feitiçaria, o samba, a negralhada. “Vou limpar a cidade da Bahia”. (AMADO, 2008, p. 213)

As escolas de capoeira foram obrigadas a fecharem as portas e capoeiristas eram perseguidos e mortos em emboscadas, um deles foi Manuel de Praxedes, amigo de Pedro Archanjo:

Dias depois, ao sair de casa no Beco das Baronesas, após o almoço, Manuel de Praxedes recebeu nas costas a carga inteira do revólver de Samuel Cobra Coral. Um tiro atrás do outro, seis ao todo. Caiu de bruços, nem disse ai. (AMADO, 2008, p. 213)

Por conta da truculência do delegado auxiliar, as manifestações da cultura afro-brasileira tiveram que manterem-se escondidas. A violência contra os capoeiristas era ainda maior que a empregada contra o povo do candomblé. Os capoeiristas eram perseguidos, cruelmente surrados e mortos por tiros e atropelamentos.

O samba de roda foi exilado para o fim do mundo, ruelas e casebres perdidos. As escolas de capoeira fecharam suas portas, quase todas. Budião andou uns tempos escondido, Valdeloir comeu da banda podre. Com os capoeiristas, a coisa fiava mais fino, os secretas não os enfrentavam de peito aberto, tinham medo. De longe e pelas costas, era mais seguro. De quando em vez o corpo de um capoeirista aparecia crivado de balas na madrugada, tiros de tocaia, obra da malta de facínoras. (AMADO, 2008, p. 236)

Ao lado de Pedro Archanjo, o babalorixá Procópio luta contra a perseguição aos terreiros de candomblé, pais e filhos de santo.

Entre as vítimas de atropelamentos e brutalidades, nesse período de fúria desatada, encontrava-se o pai de santo Procópio Xavier de Souza, babalorixá do Ilê Ogunjá, um dos grandes candomblés da Bahia. Enfrentou Pedrito e foi por ele perseguido e castigado sem tréguas. Constantemente preso, tinha nas costas as marcas de chicote de couro cru, lanhos de sangue. Nada o abateu, não se deixou derrotar. (AMADO, 2008, p. 236)

A derrota de Pedrito Gordo ocorreu no Ilê Ogunjá, terreiro de Procópio. Era dia de Oxóssi e Procópio precisou abrir o terreiro para saudar o orixá. Ele já havia sido avisado que se abrisse o terreiro uma vez sequer, o próprio delegado viria e acabaria com quem estivesse presente

“ele próprio avisara ao pai de santo: se bater será pela última vez” (AMADO, 2008 p. 238).

No terreiro, Procópio fazia sua dança. Nesse momento, Pedrito e seus comparsas, Zé Alma Grande, Samuel Cobra Coral e Zacarias da Gomeia chegaram para invadir o terreiro. Quando adentraram o recinto sagrado, os bandidos receberam ordens do delegado para pegarem Procópio, nesse instante, Archanjo reconhece Zé Alma Grande, Zé de Ogun, que freqüentava o terreiro de Majé Bassã antes de ser expulso pela mesma.

Contam que, nessa hora exata, Exu, de volta do horizonte, penetrou na sala. Ojuobá disse: Laroîê, Exu! Foi tudo muito rápido. Quando Zé Alma Grande deu mais um passo em direção a Oxóssi, encontrou pela frente a Pedro Archanjo. Pedro Archanjo Ojuobá ou o próprio Exu, conforme opinião de muitos. A voz se abriu imperativa no anátema terrível, na objurgatória fatal!

– *Ogum cape dā meji, dā pelu onibã!* (AMADO, 2008, p. 240)

No momento descrito acima, Zé Alma Grande encontrou-se manifiestado pelo seu orixá, Ogum. Assim, ao invés de avançar contra Archanjo e Procópio voltou-se contra os colegas, matou Samuel Cobra Coral, deixou desmaiado Zacarias da Gomeia e fez Pedrito Gordo correr vergonhosamente pela cidade:

Nas ruas apinhadas, todos viram o delegado auxiliar Pedrito Gordo, a fera da polícia, o sinistro chefe da malta de facínoras, o mata-mouros, o malvado sem alma, o terror do povo, em triste fuga perseguido por um orixá de candomblé, pelo guerreiro Ogum todo aceso em cobras. (AMADO, 2008, p. 241)

Após o ocorrido, Pedrito pediu demissão, outro delegado assumiu o cargo e as escolas de capoeira e os terreiros de candomblé puderam abrir suas portas. A alegria e o riso voltaram a tomar conta da cidade de Salvador.

6. *Considerações finais*

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que Pedro Archanjo tinha consciência de que a cultura do povo baiano/brasileiro é baseada na pluralidade e possui uma diversidade muito grande, resultante do processo de miscigenação.

Ao contrário de Nilo Argolo, a concepção de nação de Archanjo prezava a mistura, a harmonia e bom convívio das pessoas, independente da etnia, convicção religiosa ou classe social. Entretanto, a pers-

pectiva de miscigenação de Pedro consistia em um maior compromisso individual com a cultura negra:

Sou um mestiço, tenho do negro e do branco, sou branco e negro ao mesmo tempo. Nasci no candomblé, cresci com os orixás e ainda moço assumi um alto posto o terreiro. Sabe o que significa Ojuobá? Sou os olhos de Xangô, meu ilustre professor. Tenho um compromisso, uma responsabilidade. (AMADO, 2008, p. 245-6)

Na fala transcrita é possível perceber que, inicialmente, Archanjo coloca o negro e o branco no mesmo patamar, mas no período seguinte o foco é colocado na cultura negra que ele carrega consigo majoritariamente.

O empenho de Archanjo fez cair por terra a idéia de que existem raças distintas de seres humanos e provou que todos estes, independente da cor da pele ou do status social, pertencem à mesma espécie: a humana, tal como coloca o geneticista italiano Guido Barbujani (2007):

Compreender se dois indivíduos fazem parte da mesma espécie é simples e, se tivessem tentado, até os partidários do poligenismo teriam conseguido. Duas moscas são da mesma espécie se, cruzando, geram moscas capazes de se reproduzirem, ao passo que, o cavalo e o asno são espécies diferentes porque de seu cruzamento resulta uma descendência estéril, o burro, a mula e o bardoto. No que diz respeito ao homem, o experimento decisivo de se conferir se do casamento nascem filhos férteis nem precisa ser feito. (BARBUJANI, 2007, p. 20)

Além de afirmar que existe apenas uma espécie de seres humanos, Barbujani (2007) deixa bem explícita a alta probabilidade de que a humanidade tenha a sua origem enraizada no continente africano. Neste, teria surgido o primeiro grupo de humanos que, com o tempo, teria se dispersado e chegou a outros continentes, reproduzindo-se e povoando todo o globo terrestre.

Nessa perspectiva, e levando em consideração o que Pedro comprovou com a publicação de sua obra, seria correto afirmar que todos nós somos parentes em menor ou maior grau, ou, que pelo menos possuímos ancestrais em comum.

A luta travada por Mestre Pedro garantiu ao povo negro da Bahia o direito de poder exercer a sua crença, cultivar suas divindades, praticar suas danças e a capoeira. Com isso, a cultura negra, tipicamente baiana, foi devidamente representada, enaltecida e o povo não precisou mais esconder suas tradições, podendo andar de cabeça erguida pelas ruas da cidade de Salvador. E assim foi durante a vida de Pedro Archanjo Ojuobá e após a sua ida para o orun:

[...] os sons dos atabaques vão crescer e expandir fronteiras, territorializando sem destruir o outro, expandindo o nome de Archanjo, conforme os ideais de africanos pré-coloniais, preservando o nome após a morte, construindo um grande Ilê Ojuobá. (LEITE, 2006, p. 127)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças: Existem mesmo raças humanas? Diversidade e Preconceito Racial*. Trad. de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bahktiniana*, v. 1, n. 1, p. 115-26, São Paulo, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/3002-Texto%20do%20artigo-6719-1-10-20100617.pdf.

HALL, Stuart. A Identidade em Questão. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Gildecil de Oliveira. Ilê Ojuobá, casa de Pedro Archanjo. In: LEITE, Gildecil de Oliveira (Org.). *Vertentes Culturais da Literatura na Bahia*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 117- 29

_____. Literatura e Mitologia afro-baiana: encantos e percalços. In: GODINHO, L.F.R.; SANTOS, J.S.S. (Org.). *Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade*. Amargosa, Bahia: CIAN, 2007. p. 95-100

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-51, dezembro, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/43520006/Necropol%C3%ADtica_livro_Achile_Mbembe.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TEIXEIRA SOBRINHO, Antonio Carlos Monteiro. Uma mestiçagem singular: A primazia negra em Tenda dos Milagres. In: FRAGA, M.; FONSECA, A.; HOISEL, E. (Org.). *Jorge Amado nos terreiros da ficção*. Itabuna: Casa de Palavras, 2012. p. 219-32.

**IDENTIDADE FEMININA E MUSICALIDADE:
QUEM ERA/É MULHER DE VERDADE, AMÉLIA?**

Raquel Oliveira de Araújo (UERN)

raquelaraujo@alu.uern.br

Francisca Ramos-Lopes (UERN)

franciscaramos@uern.br

RESUMO

Discussões sobre identidades e empoderamento feminino na escola são uma iniciativa capaz de contribuir para a formação de mulheres mais fortes, confiantes e preparadas para construir posições de sujeito e tornar essa temática cada vez mais efetiva. O objetivo desta produção é (re) significar o conceito de “mulher de verdade” registrado na letra das músicas “Ai! Que saudade da Amélia” de Ataulfo Alves e “Não precisa ser Amélia” de Bia Ferreira. Os postulados teóricos são advindos da análise do discurso de língua francesa com eixos basilares nos estudos de Pêcheux (1983), Orlandi (1999) e dos estudos culturais, a partir de Hall (2003) e Bauman (2005). Metodologicamente, estudaremos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento feminino presentes na letra das músicas, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa/interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). Nas análises, trabalharemos a os efeitos de sentidos produzidos a partir dos diferentes retratos da mulher reproduzidos em nossa sociedade e a importância das ressignificações e do empoderamento feminino. Posto que na sociedade atual, estamos em um cenário de discussões a respeito das identidades e da expansão dos ideais feministas, produz sentidos que a temática em tela seja levada às salas de aula, uma vez que ela oportuniza reflexões sobre o respeito às diferenças e contribui para fortalecer a luta pela igualdade de direitos.

Palavras-chave:

Empoderamento. Efeitos de sentido. Identidade Feminina.

ABSTRACT

Discussions about female identities and empowerment at school is an initiative capable of contributing to the formation of stronger, confident and prepared women to build subject columns and make this theme increasingly effective. The purpose of this production is to (re) signify the concept of “real woman” recorded in the lyrics of the songs “Ai! I miss Amélia” by Ataulfo Alves and “No need to be Amélia” by Bia Ferreira. The theoretical postulates come from the analysis of the French language discourse with basic axes in the studies of Pêcheux (1983), Orlandi (1999) and cultural studies, from Hall (2003) and Bauman (2005). Methodologically, we will study the subjective aspects of social phenomena and female behavior present in the lyrics of the songs, which notes a research as qualitative / interpretive (MOITA-LOPES, 1994). In the analyses, we will work on the effects of meanings found from the different portraits of women reproduced in our society and the importance of resignifications and female empowerment. Since in today’s society, we are in a scenario of value regarding the identities and expansion of feminist ideals, producing rooms where the subject on screen is brought to classes, since it provides opportunities for reflections on respect for differences and contributions to strengthen the fight for equal rights.

Keywords:

Empowerment. Female Identity. Meaning effects.

1. Considerações iniciais

A necessidade de provocar questionamentos referentes aos diversos retratos femininos na sociedade está diretamente associada à urgência em incentivar jovens ao despertar para a igualdade de direitos, visando assim à formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a escolha do gênero música, considerado abrangente e eficaz, torna acessível o diálogo e as análises referentes às posições de sujeito assumidas pelos seus autores.

Assim, o presente trabalho, produzido em um contexto de discussões acerca dos ideais feministas, além de analisar os discursos presentes no *corpus*, acompanha uma proposta de oficina a ser trabalhada em sala de aula, com o intuito de oportunizar conhecimentos sobre o empoderamento feminino. Desse modo, foram escolhidas as músicas “Ai! Que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e “Não precisa ser Amélia” de Bia Ferreira, as quais constituem um *corpus* de bastante representatividade, uma vez que discorrem sobre os diferentes papéis que as mulheres assumiram com o passar dos anos.

Além disso, é importante ressaltar que os postulados teóricos dar-se-ão a partir dos preceitos da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos de Pêcheux (1983), Orlandi (1999) e dos estudos culturais, a partir de Hall (2003) e Bauman (2005). Ademais, para conceituar empoderamento, a pesquisa terá como base Batliwala (1994).

Quanto à metodologia adotada nesta produção, convém evidenciar que a abordagem é qualitativa-interpretativa (Cf. MOITA LOPES, 2006), posto que serão estudados os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento feminino presentes na letra das músicas. Nesse viés, a escolha das músicas se justifica pela intertextualidade existente entre as duas, de forma que a música de Bia Ferreira faz uma crítica à de Ataulfo Alves, o que torna as análises bastante enriquecedoras e confrontantes.

No que diz respeito aos resultados, são notórias as diferentes atribuições dadas às mulheres e a forma como isto é enxergado por homens e mulheres na sociedade. Comprovam-se tais atribuições através das intencionalidades e heterogeneidades presentes nos discursos de cada um dos compositores. Dessa forma, sugere-se também que um assunto tão

relevante deve ser levado às salas de aula, para que a atual geração de mulheres tenha consciência de suas potências.

2. *Análise do Discurso: visão geral e reflexões introdutórias*

Para o início do entendimento a respeito da noção de discurso como objeto da Análise do Discurso, há que enquadrá-lo não como língua, texto ou fala, porém como uma unidade que necessita de elementos para constituir uma existência material, envolvendo, assim, o contexto social e questões de natureza não estritamente linguísticas.

Assim, não podendo desconsiderar os aspectos sociais e ideológicos existentes nas palavras, sempre que são ditas, é crucial entender que a linguagem revela, de forma material, os lugares socioideológicos que cada sujeito ocupa. Desse modo, por mais que o discurso não seja a linguagem em si, ele necessita dela para ter existência real. Nesse sentido Orlandi afirma que

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 1999, p. 15)

Portanto, sujeitos que assumem diferentes discursos acerca de uma temática, revelam formações ideológicas diferentes. Essa troca de ideologias resulta na noção de sentido, uma vez que o processo de produção de sentidos é consequência dos efeitos de sentido produzidos a cada manifestação da linguagem. Considerando-se, portanto, o discurso como palavras em movimento e carregadas de ideologia, Pêcheux teoriza:

As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem. O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sóciohistórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 190)

Dessa maneira, compreende-se que é no social que as posições de sujeito são definidas, ou seja, os discursos não são fixos, pois acompanham as várias transformações sociais ocorridas ao longo do tempo e tais mudanças influenciam diretamente na constituição dos sujeitos enunciadores.

3. *O discurso, o sujeito e a identidade*

Levando em conta a natureza heterogênea dos objetos de estudo da Análise do Discurso, é necessário observar os conceitos de discurso, sujeito e identidade, através de ocorrências linguístico-discursivas, tendo em vista que os enunciados apontam para posições-sujeito. Orlandi afirma:

O lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram envolveo contexto e a situação e **intervém a título de** condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e simde um objeto imaginário socioideológico. Trata-sede alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. (ORLANDI, 1999, p. 32)

Assim, deve-se entender que o sujeito é marcado por heterogeneidade e intensos conflitos, manifestando-se por meio da linguagem. Desse modo, tudo que é dito é produzido e norteado por implícitos e por formações ideológicas diversas. Às diferentes vozes que constituem os discursos, dá-se a nomenclatura *polifonia*, além disso, a *heterogeneidade* refere-se às formas como essas vozes aparecem dentro dos discursos.

A despeito da heterogeneidade, Authier-Revuz (1982) a subdivide em constitutiva e mostrada, a primeira resulta do entrelaçamento de diferentes discursos presentes no meio social, ou seja, a heterogeneidade constitutiva é uma condição para a existência dos discursos e do sujeito. Já a heterogeneidade mostrada explicita a voz do outro presente nos discursos dos sujeitos, sendo, portanto, identificável linguisticamente.

Dando seguimento, temos os conceitos de *identidade* trazidos por Hall (2003) e Bauman (2005), os quais contribuem para os estudos da Análise do Discurso, uma vez que eles a entendem como fragmentada e plural, assim afirmando que um sujeito é formado por inúmeros fragmentos de outros, confirmando assim a sua multiplicidade. Assim sendo, partiremos agora para o conceito de identidade feminina.

4. *Identidade feminina, empoderamento e a multiplicidade da mulher atual*

Cuida da casa, dos filhos, estuda e trabalha, ou, por vezes, escolhe não constituir família. Esse é retrato da mulher atual, tão corriqueiramente sobrecarregada com as tarefas que lhe são atribuídas e com os papeis

que assumiu ao longo dos anos. Entende-se, portanto, que as mulheres nem sempre foram divididas e múltiplas como atualmente são, visto que, através de suas lutas, conseguiram trilhar caminhos para a autonomia, mesmo que esta ainda seja questionável, diante do cenário machista e patriarcal no qual estamos inseridas. Nesse sentido, para pensar na compreensão do conceito de identidade feminina, há a necessidade de recuperar a história e a construção da mulher através do tempo.

Assim, pensando-se na identidade feminina atual, chega-se a um termo muito utilizado na atualidade: o empoderamento. Acerca desse termo, Batliwala assim coloca:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. (BATLIWALA, 1994, p. 130)

Logo, dentro do contexto da luta pela igualdade de direitos femininos, o termo empoderamento surge como um conjunto de práticas que levam à orientação de mulheres, com o intuito de que ocupem cada vez mais espaços sociais e tenham seus direitos igualados aos homens que ocupam as mesmas funções, sobretudo no mercado de trabalho. Destaca-se também o fato de que mulheres que reconhecem seus direitos, lutam para diminuir a força que as relações machistas e sexistas exercem nos mais diversos âmbitos sociais. Assim, urge a necessidade de socializar informações sobre uma sociedade igualitária a meninas e mulheres, que muitas vezes não têm acesso a esse tipo de orientação nos seus meios familiares.

5. Quem era/é mulher de verdade, Amélia?

É inegável que as produções musicais marcam a vida das pessoas, de diversas formas, e muitas vezes demonstram traços da realidade da época em que foram lançadas. Esse fato é importante para que se possa começar a analisar as duas músicas escolhidas para compor o *corpus* deste trabalho, quais sejam “Ai! Que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e “Não precisa ser Amélia”, de Bia Ferreira, percebe-se aqui uma intertextualidade entre as duas músicas.

Inicialmente, analisar-se-á a música “Ai! Que saudade da Amélia, composta por Mário Lago e Ataulfo Alves. Gravada pela primeira vez em 1942, essa composição ecoou durante anos nas rádios espalhadas pelo Brasil e é considerada um clássico do samba, assim dificilmente há quem nunca a tenha escutado. Conforme os compositores, a música foi inspirada em Amélia dos Santos Ferreira, na época empregada da cantora Aracy de Almeida e, através da descrição de “mulher de verdade”, foi consagrado na sociedade o conceito de Amélia, como uma mulher submissa e companheira do homem em todas as dificuldades. Por consequência, o conceito foi integrado ao vocabulário no Dicionário Aurélio com a seguinte descrição: “Mulher que aceita toda sorte de privações e/ou vexames sem reclamar, por amor a seu homem”. Abaixo a letra da música:

Ai! Que saudade da Amélia
 Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você vê, você quer
 Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
 Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: Meu filho, o que se há de fazer!
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade

(Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mario-lago/377002/>)

Para analisar a música de Ataulfo Alves, deve-se considerar a posição-sujeito do compositor, bem como sua formação discursiva. Conforme já foi exposto, a música foi escrita em 1942, exatamente na década marcada pelos primeiros Movimentos Feministas, fato que revela o descontentamento dos homens da época com as mulheres que estavam querendo conseguir mais espaço nos meios sociais. Convém também ressaltar que os dois compositores são homens, o que influencia diretamente no retrato da mulher ideal, exposto na canção.

Nesse sentido, há um sujeito coletivo, caracterizado pela heterogeneidade em sua constituição, pois ao colocar os comportamentos de Amélia como correspondentes ao de uma mulher de verdade, acredita-se que essa mulher seja a ideal para todos os homens e para toda a sociedade.

de. Nesse viés, no enunciado “Você só pensa em luxo e riqueza/Tudo o que você vê, você quer”, percebe-se que, conforme os compositores, uma mulher que tem suas próprias vontades foge daquilo que os homens daquela época almejavam como boa companheira.

Dessa forma, há também nessa música, uma formação discursiva pautada no machismo e no papel de submissão que as mulheres assumiam à época de sua escrita, como evidenciado no enunciado: “Às vezes passava fome ao meu lado/E achava bonito não ter o que comer”. Esperava-se, portanto, que mesmo em situações extremas, as mulheres não reclamassem das condições nas quais viviam dentro de seus casamentos.

Na música “Ai! Que saudade da Amélia”, percebe-se que a identidade feminina retratada nessa música deixa claro o papel da mulher, enquanto cúmplice fiel ao seu companheiro, orientada a não ter voz e autonomia em sua rotina e em sua casa, bem como, a não ter possibilidades de conseguir mudar sua realidade, uma vez que a sociedade, em geral, adotou essa definição e a reproduziu por bastante tempo.

Após a análise da primeira música que compõe o *corpus* deste trabalho, não se pode deixar de citar que esse retrato de mulher submissa não está totalmente abolido, apesar das diversas transformações sociais ocorridas com o passar das décadas. Vivemos em um país marcado por diversas demonstrações de machismo e sexismo em todos os âmbitos e, nesse contexto, surge a segunda música que compõe as análises: “Não precisa ser Amélia”, de Bia Ferreira. Segue abaixo a letra da canção:

Não precisa ser Amélia

Estrela que brilha, clareia a trilha
Ilumina e guia o meu caminhar
Alumeia um pouquinho esse meu caminho
Me dê uma luz, tá difícil enxergar

Quanto mais eu ando, mais escuro fica
Me dê uma dica pra poder seguir
Não sei o que faço
Se ando, se paro, se corro, se sigo, se fico aqui

Tome minha boca pra que eu só fale
Aquilo que eu deveria dizer
A caneta, a folha, o lápis
Agora que eu comecei a escrever
Que eu nunca me cale

O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar
Sou mulher, sou preta, essa é minha treta

Me deram um palco e eu vou cantar
Canto pela tia que é silenciada
Dizem que só a pia é seu lugar
Pela mina que é de quebrada
Que é violentada e não pode estudar
Canto pela preta objetificada
Gostosa, sarada, que tem que sambar

Dona de casa limpa, lava e passa
Mas fora do lar não pode trabalhar
A dona de casa limpa, lava e passa
A dona de casa

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Você tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina
Não se nasce feminina, torna-se mulher

E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Menos preta, indígena
Não se apropria
Quer ser preta dia a dia
Pra polícia cê num é

(Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bia-ferreira/nao-precisa-ser-amelia/>)

A música de Bia Ferreira, gravada em 2018, é uma resposta contrária aos preceitos de “mulher de verdade”, retratados em “Ai! Que saudade de Amélia”. Evidencia-se aqui a posição-sujeito assumida pela compositora, uma mulher negra, de origem pobre, criada por uma família evangélica. O título “Não precisa ser Amélia”, em primeiro momento, sugere que não há a necessidade de ser a Amélia de Ataulfo, o que direciona o ouvinte a imaginar o teor da crítica que será feita ao longo da letra.

Logo nas primeiras estrofes da letra, percebe-se a heterogeneidade presente no discurso da compositora, assim como em

Sou mulher, sou preta, essa é minha treta /Me deram um palco e eu vou cantar/ Canto pela tia que é silenciada/ Dizem que só a pia é seu lugar/Pela mina que é de quebrada/Que é violentada e não pode estudar/Canto pela preta objetificada/Gostosa, sarada, que tem que sambar.

O dito, na letra dessa música, é um estigma carregado por inúmeras mulheres, sobretudo pelas mulheres pretas. Bia aproveita a visibilidade que alcança com sua música, para falar por mulheres que não têm o mesmo acesso e as mesmas possibilidades de explicitarem o que lhes aflige e sufoca, no que diz respeito às práticas machistas.

No trecho “Dona de casa limpa, lava e passa/Mas fora do lar não pode trabalhar”, a compositora faz uma afirmação acerca da Amélia cantada por Ataulfo, aquela que passava fome ao lado dele e nada podia fazer, ou seja, não poderia descuidar do lar para trabalhar fora e construir sua autonomia. Aqui fica clara a formação discursiva de Bia, permeada pela convivência e pelo conhecimento de muitas mulheres que não tiveram a oportunidade de progredir, em decorrência dos abusos sofridos pelos homens, em uma sociedade desigual.

Em continuidade, no discurso “Não precisa ser Amélia pra ser de verdade/Você tem a liberdade pra ser quem você quiser/Seja preta, indígena, trans, nordestina/Não se nasce feminina, torna-se mulher”, a compositora explicita mais uma vez o seu posicionamento diante do fato de não precisar ser submissa e subserviente para ser de verdade. Traz também, mais uma vez, a voz de mulheres marginalizadas em nossa sociedade, as pretas, indígenas, trans e nordestinas.

É importante salientar o impacto discursivo, pois essas mulheres sofrem diariamente com as desigualdades e a violência. Além disso, ao afirmar que não se nasce feminina, Bia corrobora a ideia de que não há um único modelo de mulher, pelo contrário, cada mulher pode ser o que ela quiser, encaixando-se assim no meio social que deseja, apesar dos inúmeros percalços que precisa enfrentar.

Explicitando ainda sua posição discursiva, no seguinte enunciado “Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser/Menos preta, indígena/Não se apropria/Quer ser preta dia a dia/Pra polícia cê num é”, Bia faz uma crítica às mulheres brancas, que por possuírem maior prestígio social, por vezes se apropriam, invalidam e/ou invisibilizam os discursos das mulheres pretas e indígenas, porém essas últimas mulheres são vítimas das mais diversas mazelas sociais, inclusive com a repressão policial.

Expostas as diferentes formações discursivas dos enunciadores, são notórias as transformações pelas quais as mulheres passaram, através de resistência e muitas lutas. É na música de Bia Ferreira, escrita recentemente, que nota-se como ainda encontramos nos longe do ideal de sociedade justa, mas estamos a caminho e possuímos ferramentas para promover a conscientização sobre a igualdade de direitos.

6. *Considerações finais*

Mulher não pode isso, mulher não pode aquilo, muitas regras e muitas imposições, assim são orientadas as meninas desde o seu nascimento. Amélia foi, por anos, a figura de mulher ideal, até que essa mesma Amélia decidiu que não queria ser apenas o complemento de um homem, e essa decisão incomodou bastante.

À vista disso, é relevante compreender que as condições sociais atribuídas aos sujeitos, explicitam diferentes formações discursivas. Logo, no primeiro conceito de “mulher de verdade”, retratado na música de Ataulfo Alves, temos uma formação discursiva baseada na superioridade masculina e na submissão feminina, e toda essa subserviência era considerada normal para a maioria da sociedade. Em contrapartida, quando Bia Ferreira canta “Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser”, compreende-se que parcela da sociedade ainda discorda da afirmação. A formação discursiva de Bia a influenciou a compor uma música que diz muito sobre a necessidade que as mulheres têm de falar e existir.

Nesse viés, propõe-se que nas práticas pedagógicas, realizam-se oficinas de leitura que contemplem diferentes formações discursivas. Esta é uma ação de extrema responsabilidade e pertinência, especialmente, considerando-se o fato de que muitos meninas e meninos não têm acesso a diálogos sobre temáticas diversificadas em suas conjunturas familiares. Ou seja, quanto mais cedo tais propostas reflexivas forem inseridas em salas de aula, maiores serão as chances de mudanças sociais, a curto e longo prazo.

Em conclusão, a organização escolar precisa cada vez mais inserir os estudantes em discussões acerca das mais diversas problemáticas, que englobam os direitos humanos e a sociedade. Não há como pensar em meninos e meninas, sem os devidos esclarecimentos sobre como as mulheres, por tanto tempo, ocuparam e ocupam posições de inferioridades, além de serem comumente hostilizadas nos mais diversos ambientes. Tais medidas serão efetivas na luta pela igualdade de gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'outre dans le discours. *DRLAV*, n. 26, Paris: Centre de Recherches de l'Université de Paris III, 1982. p. 91-151

BATLIWALA, Srilatha. Grassroots movements as transnational actors: implications for global civil society. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, v. 13, n. 4, 1994.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PECHEUX, Michel. *A Análise do discurso: três épocas* (1983). In: GADDET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: EDUNICAMP, 1990b. p. 311-19

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997b.

**INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE:
UMA ANÁLISE DE ALGUMAS DAS VERSÕES DA CANÇÃO
POPULAR ITALIANA “BELLA CIAO”**

Denise Durante (FFLCH-USP)
denisedurante@uol.com.br

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre algumas das versões da canção popular italiana “Bella ciao”, as quais tiveram circulação recentemente em nosso país. Com a retomada dos princípios teóricos da Linguística Textual, com referência aos estudos de Koch (2009; 2011), bem como da Análise do Discurso, na perspectiva de Maingueneau (2008), realiza-se a análise inicial de características linguísticas e discursivas de “Bella ciao” e uma reflexão sobre aspectos formais e temáticos de algumas das letras das versões criadas no Brasil. Apresenta-se um levantamento sobre as possíveis origens e aspectos sociais relacionados com a canção “Bella ciao”. São retomados os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade desenvolvidos na perspectiva da Linguística Textual e da Análise do Discurso com a finalidade de aplicá-los à análise das letras das versões brasileira de “Bella ciao”. O trabalho se baseia no método indutivo e utilizam-se as pesquisas exploratória e descritiva, com levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa pode contribuir com a ampliação dos conhecimentos acerca dos processos de transmissão e difusão de discursos por meio da tradição oral, bem como sobre o entendimento das estratégias relacionadas à intertextualidade implícita e explícita e à materialização da ideologia em textos de intensa circulação social.

Palavras-chave:

Interdiscursividade. Intertextualidade. Canção popular.

ABSTRACT

The research aims to reflect on some recent Brazilian versions of the Italian popular song “Bella ciao”. This paper is based on theoretical principles of Textual Linguistics, with reference to the studies of Koch (2009; 2011), as well as Discourse Analysis, from the perspective of Maingueneau (2008). An initial analysis of linguistic and discursive characteristics of “Bella ciao” is carried out. Then, we develop a reflection on formal and thematic aspects of some of the lyrics of the Brazilian versions. A survey of the possible origins and social aspects related to the song “Bella ciao” is presented. The concepts of intertextuality and interdiscursivity is developed from the perspective of Textual Linguistics and Discourse Analysis, with the aim of applying them to the analysis of the lyrics of the Brazilian versions of “Bella ciao”. The work is based on the inductive method and are used exploratory and descriptive research, as well as bibliographic and documentary research. This work may contribute to the expansion of knowledge about the processes of transmission and diffusion of discourses through oral tradition, as well as the understanding of strategies related to implicit and explicit intertextuality and the materialization of ideology in texts with intense social circulation.

Keywords:

Interdiscursivity. Intertextuality. Popular song.

1. Introdução

Ao se considerar o pressuposto de que todo texto é constituído pela heterogeneidade das relações que estabelece com outros textos, assume-se, na Linguística Textual, a noção de que todo texto é um intertexto e de que a intertextualidade é, portanto, um dos critérios de textualidade. Para se compreender os processos de produção, divulgação e recepção dos textos, deve-se ter em vista igualmente o conceito de interdiscursividade, adotado pela Análise do Discurso. A percepção das relações entre diversos discursos materializadas nos textos é fundamental para que se acessem os sentidos implícitos das mensagens que produzimos e recebemos.

Neste estudo, retomam-se os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade com o objetivo de descrever e analisar aspectos do discurso da canção popular italiana “Bella ciao” e as relações desse discurso de exaltação da defesa da liberdade, com aqueles presentes em algumas de suas versões produzidas no Brasil. A canção é associada ao período da Segunda Guerra Mundial (1939–1945) e considerada hoje como o hino dos *partigiani*, termo em língua italiana que designa os soldados italianos de guerrilha da Resistência ao nazifascismo. Recentemente, a composição recebeu versões em língua portuguesa, inseridas nos mais variados contextos como o da política, do entretenimento e da publicidade.

Diante da multiplicidade de versões da canção original italiana “Bella ciao”, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização sobre as possíveis origens da canção “Bella ciao” e a análise das referidas versões à luz dos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

2. *Bella ciao*: alguns de seus aspectos e suas possíveis origens

De acordo com o *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001) entre as acepções da palavra “canção”, encontra-se o seguinte significado: “composição de espírito popular destinada ao canto, frequentemente de caráter romântico ou sentimental, dividida em estrofes e, às vezes, terminando por um estribilho”. Sobre a etimologia de “canção”, o referido dicionário explica que a palavra provém do latim *cantio*, *-ōnis* com o sentido de “ação de cantar, de tanger um instrumento; canto, cantiga; encantamento, feitiçaria”. O sentido de “encantamento” pode nos conduzir a intrincada história sobre as possíveis origens de “Bella ciao”, bem como ao seu intenso poder de encantamento e de causar adesão so-

bre aqueles que a entoam. O intenso apelo emocional que a caracteriza pode ser um dos aspectos que justificam o fato de essa canção já ter sido traduzida em dezenas de idiomas e inserida em diversificados contextos relacionados ou não à defesa da liberdade.

Apresentamos, a seguir, o texto da versão de “Bella ciao” em italiano adotada para análise neste artigo. Deve-se sublinhar que, essa versão, célebre hoje, é, como apontam vários estudos (Cf. BERMANI, 2020), resultado de inúmeras adaptações e alterações. Os versos da canção são seguidos da tradução feita por nós em língua portuguesa:

*“Una mattina mi son svegliato,
(Uma manhã, acordei)
Oh bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
Una mattina mi son svegliato
(Uma manhã, acordei)
e ho trovato l’invasor.
(e encontrei o invasor).*

*O partigiano, portami via,
(Oh, partisan⁵², leve-me embora)
O bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
O partigiano, portami via,
(Oh, partisan, leve-me embora)
ché mi sento di morir.
(porque sinto que vou morrer).*

*E se io muoio da partigiano,
(E se eu morro como partisan,)
O bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
E se io muoio da partigiano,
(E se eu morro como partisan,)
tu mi devi seppellir.
(você deve me sepultar.)*

*E seppellire lassù in montagna,
(E sepultar lá no alto da montanha,)
O bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
E seppellire lassù in montagna
(E sepultar lá no alto da montanha,)
sotto l’ombra di un bel fior.
(sob a sombra de uma bela flor.)*

⁵² Optou-se pelo emprego da palavra “partisan” visto que ela está registrada como verbete no *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

E le genti che passeranno
(E as pessoas que passarão)
O bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
E le genti che passeranno
(E as pessoas que passarão)
Ti diranno "Che bel fior!"
(Dirão a você "Que bela flor")

"È questo il fiore del partigiano»,
(“É esta a flor do partisan”)
O bella, ciao! Bella, ciao! Bella, ciao, ciao, ciao!
(Oh, querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!)
"È questo il fiore del partigiano
(“É esta a flor de um partisan”)
morto per la libertà!"
(que morreu pela liberdade!”)

A letra da canção apresenta aspectos típicos das composições do gênero folclórico popular, originárias da cultura da tradição oral. Ela contém seis estrofes compostas com vocabulário e sintaxe simples, versos curtos marcados pela repetição e apropriados para a fácil memorização: o primeiro verso se repete no terceiro verso da estrofe e o segundo verso é o mesmo em todas as estrofes. Essa redundância formal viabiliza a facilidade de memorização da canção, o que remete aos aspectos formais que igualmente caracterizam os *slogans* e as mensagens de publicidade e propaganda (inclusive a propaganda política), destinadas a desempenharem uma função mnemônica eficaz para a divulgação de ideias ou de produtos e serviços. Esse pode ser um dos tantos aspectos que justificam a ampla divulgação de “Bella ciao” e a produção e disseminação de suas numerosas versões em vários países de diferentes línguas. Observa-se, ademais, que a combinação no refrão das palavras *bella* e *ciao* pode ter contribuído para a força de difusão da canção e sua força propagandística, visto que se trata de termos italianos amplamente conhecidos em diversas culturas.

Os aspectos acima mencionados nos remetem ao que considera Malara (2019) ao evocar o novo papel da canção nas sociedades, decorrente do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, propulsores da imediatez para a divulgação de mensagens. É possível relacionar esse aspecto citado pela autora com a ideia de que, na contemporaneidade, além do que ocorria com as mídias tradicionais (como o rádio, a televisão, o cinema, o jornal etc.) há uma potencialização da disseminação imediata das canções por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), seja com os novos suportes materiais para veicula-

ção de mensagens (*smartphones, tablets, notebooks*, televisões com acesso à *Internet* etc.) ou com as diversas plataformas digitais, como as redes sociais, os blogues e os portais de notícias e entretenimento, entre outros.

Para Malara (2019), “Bella ciao”, assim como outras canções de valor político, assume o papel de ícone social. Trata-se de canções que promovem intensa identificação no destinatário, com apelo ao *pathos*. Entre as canções com valor de ícone social, a autora cita “We are the world”, registrada nos Estados Unidos, nos anos 1980. Pode-se lembrar de outras canções com valor de ícone social como “What a wonderful world”, lançada em 1968, gravada por Louis Armstrong, e “Imagine”, de John Lennon, lançada em 1971. Essas canções se alçaram ao *status* de hinos do universo musical *pop* ao promoverem discursos atemporais capazes de causar comoção e adesão no grande público. Cabe observar que, diferentemente das canções norte-americanas supracitadas, surgidas no contexto da grande mídia, “Bella ciao” é uma canção originária da tradição do folclore e que, hoje, se insere em práticas sociais e discursivas distantes de seu ambiente original, como na série televisiva espanhola “La Casa de Papel”.

As possíveis origens de “Bella ciao” são controversas e de difícil identificação. Esse aspecto se relaciona diretamente aos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade postulados pela Linguística Textual e pela Análise do Discurso. Observa-se o intenso diálogo de “Bella ciao” com textos anteriores à sua ampla divulgação no pós-guerra assim como no alto potencial de criação de versões a partir de seu texto-base original. Em artigo publicado em 2008, no jornal italiano “La Repubblica”, Meletti explica que o engenheiro italiano Fausto Giovannardi, em viagem a Paris, em 2006, comprou um CD intitulado “Klezmer – Yiddish swing music” e, ao ouvir a canção “Koilen” (3’30)⁵³, executada por Mishka Ziganoff (um cigano cristão acordeonista “klezme”⁵⁴, que migrou para os Estados Unidos), registrada em Nova Iorque em outubro de 1919, identificou semelhanças entre essa canção “klezmer” e o chamado hino da Resistência italiana. Esse dado conduziu a variadas indagações: “Como a canção teria sido levada dos Estados Unidos à Itália e, mais tarde, como teria dado origem a uma canção de influência política e social co-

⁵³ A canção pode ser ouvida no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=Bwr2RcRjPcw>. Acesso em: 8 jul. 2021. Conforme explica-se no artigo de Meletti, a canção “Koilen” seria, por sua vez, uma versão da canção iídiche “Dus Zekele Koilen”, título que significa “Uma pequena bolsa de carvão”.

⁵⁴ Sobre o termo “klezmer”, Pait (2017) explica: “*Klezmer* é uma palavra na língua iídiche que designa instrumentos musicais, e por extensão os músicos que tocam com instrumentos.”

mo ‘Bella ciao?’” Tendo em vista esta e outras questões, pesquisadores ingleses, americanos e italianos se detiveram sobre a mencionada canção popular “Koilen” e suas relações com as origens de “Bella ciao”.

Sobre a adoção de “Bella ciao” pela Resistência italiana, Granozzi explica, no artigo de Meletti, que a canção foi adotada, de fato, como “hino” da Resistência vinte anos após o fim da Segunda Guerra Mundial:

[...] a história de *Bella ciao* sempre foi confusa. A canção se torna hino “oficial” da Resistência somente vinte anos depois do final da guerra. “Antes de 45 – afirma Luciano Granozzi, docente de História Contemporânea da Universidade de Catânia – cantavam-na somente alguns grupos de partisans na região de Módena e próximos a Bolonha. A canção mais querida pelos partisans era *Fischia il vento*. Porém, era ‘comunista’ demais. Além de tudo, era envolvida pela atmosfera de uma canção soviética de 1938, dedicada à bela Katiuscia. E as palavras não deixavam dúvidas. ‘Assobia o vento / a tempestade se enfurece / sapatos estragados, mas, mesmo assim, é preciso ir / conquistar a primavera vermelha / onde surge o sol do futuro’. E, assim, enquanto principiavam os governos de centro-esquerda, *Bella ciao* quase apaga “*Fischia il vento*”. Era politicamente correta e, com sua referência ao “invasor”, adaptava-se bem não somente ao Partido Socialista Italiano, mas também à Democracia Cristã e até às Forças armadas. Essa ‘vitória’ de *Bella ciao* foi bem estudada por Cesare Bermanni, autor de um trabalho pioneiro sobre o canto social na Itália, que falou de ‘invenção de uma tradição’”. (MELETTI, 2008⁵⁵)

Sobre as hipóteses relacionadas às origens de “Bella ciao”, Malara (2019, p. 61) explica que o antropólogo Alberto Cirese apontou que a canção seria derivada de outro canto narrativo popular, cantado nos arrozais padâneos, intitulado “Fior di Tomba II”, cujo primeiro verso é: “Stamattina mi son svegliata” (“Esta manhã, acordei”), semelhante ao verso inicial de “Bella ciao”, porém com eu-lírico feminino. Recordemos que outra canção relacionada à “Bella ciao”, que apresenta eu-lírico feminino é “Bella Ciao delle mondine”. Nela, expressa-se o protesto feminino contra as condições de trabalho nos arrozais de Vercelli.

Cavallaro, baseado nos estudos de Bermanni, explica que, em 1944, “Bella ciao” era adotada pela chamada Brigada Maiella e circulava pela região da Emilia Romagna com letras diferentes, porém com a mesma melodia. Em artigo de 2021, Cavallaro retoma Bermanni e escreve:

Como conta Bermanni, o canto começa a ser identificado como canto simbólico da Resistência após a conclusão da guerra. Em 1945, em Londres, os representantes das associações antifascistas de mais de 63 países decidiram organizar a cada dois, três anos um festival mundial sobre os temas

⁵⁵ A citação, por nós traduzida, foi extraída do *site* do jornal La Repubblica e, por isso, não é possível indicar o número da página desse trecho no documento eletrônico.

da paz. *Bella ciao* será um dos cantos mais executados, traduzido em mais línguas, no festival de Praga, em 1947, no festival de Budapeste, em 1949, e no festival de Berlim, em 1951. (CAVALLARO, 2021)⁵⁶

Como informa o artigo de Cavallaro, “Bella ciao” se consagrou, em 1964, no festival de Spoleto. A canção teria exercido, nos termos do autor, a função de criar uma identidade nacional necessária naquele momento para a sociedade italiana.

Como se pode perceber pelas informações acima elencadas, a história sobre as origens de “Bella ciao” é extensa. Apresentamos, por ora, tendo em vista os objetivos e as dimensões deste artigo, apenas alguns dos principais dados sobre a longa história da canção, os quais poderão nos auxiliar a compreender os aspectos intertextuais e interdiscursivos presentes nas versões de “Bella ciao” criadas recentemente no Brasil.

3. *Intertextualidade e interdiscursividade*

Em sentido amplo, entende-se a intertextualidade como a relação de um texto com outros textos. Na perspectiva da Linguística Textual, Koch (2009) considera a intertextualidade em dois sentidos. Pode-se entendê-la em sentido amplo, como elemento constitutivo de todos os discursos. A autora distingue a intertextualidade em sentido amplo da intertextualidade *stricto sensu*, confirmada pela presença de um intertexto no texto, ou seja, “quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores” (KOCH, 2009, p. 146). Sendo assim, há a chamada intertextualidade explícita quando a fonte do intertexto é mencionada no texto, como ocorre nas citações, nos resumos e traduções, por exemplo. E há a intertextualidade implícita ao se inserir o intertexto no texto sem citação expressa da fonte (alusões, paródias, paráfrases e ironia, por exemplo), recuperável pela memória discursiva. Nesse caso, Koch explica que se pode seguir a orientação argumentativa do texto-fonte (como em paráfrases que se aproximam relativamente do texto-fonte) ou colocar-se contrariamente a ela (como pode ocorrer nas paródias).

⁵⁶ A citação, traduzida por nós do italiano para o português, foi extraída do artigo “Bella ciao, pochi partigiani l’hanno cantata”, publicado na edição digital jornal “Il Quotidiano del Sud”. Por se tratar de documento em versão digital, não foi possível indicar número de página.

A Análise do Discurso, iniciada pelo filósofo Michel Pêcheux e desenvolvida, na França, por autores como Maingueneau e Charaudeau, adota o interdiscurso como unidade de análise. Considera-se, nessa perspectiva teórica, o postulado de que os discursos sempre se originam de outros discursos. Ressalta-se que texto e discurso, nessa perspectiva teórica, são objetos distintos, sendo que o mesmo discurso pode ser materializado por textos diversos. Entende-se o discurso como algo abstrato, uma organização localizada além do nível linguístico e regida por regras, sendo que os textos se manifestam como meios para a circulação dos mais variados discursos.

Por decorrência dos vários sentidos atribuídos ao termo “discurso”, é preciso esclarecer que, na perspectiva da Análise do Discurso francesa, o discurso se define como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”, conforme conceitua Maingueneau (2008). A Análise do Discurso se baseia, assim, na perspectiva de Foucault, na obra *Arqueologia do Saber*, em que se define o discurso como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1986, p. 136)

Manifestado sempre em relação ao interdiscurso, o discurso se caracteriza por ter uma orientação, ou seja, por sempre conter um posicionamento assumido pelo enunciador e se constituir como uma forma de ação, com a qual se objetiva atingir e transformar, em alguma medida, o coenunciador. O discurso e o interdiscurso (o Mesmo e o Outro, como os designa Maingueneau em *Gênese dos Discursos*) são sempre situados em um contexto social, histórico e cultural, que rege as suas condições de produção e é essencial para a construção de seus sentidos e produção de efeitos. Sendo assim, considera-se, na Análise do Discurso, que não há teoria do discurso fora de uma teoria do texto, assim como não há texto fora de uma prática discursiva. É fundamental igualmente ter em vista que o discurso emana de uma instância produtora e de um lugar, o que determina sua significação.

Como todo texto possui uma relação com outros textos, todo discurso é dominado pelo interdiscurso, de modo que não há discurso que não se constitua fora da constituição de outros discursos. Sobre a heterogeneidade enunciativa, Maingueneau (2008) retoma a distinção estabelecida por Authier Revuz sobre a heterogeneidade mostrada e a heteroge-

neidade constitutiva, de modo que somente a segunda é acessível à abordagem linguística *stricto sensu*, como explica o autor:

A segunda [a interdiscursividade constitutiva], ao contrário, não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *stricto sensu*. Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro. (MAINGUENEAU, 2008, p. 31)

No entanto, o autor considera a possibilidade de superar a distinção entre heterogeneidade “mostrada” e heterogeneidade “constitutiva” de modo a “revelar a relação com o Outro independentemente de qualquer forma de alteridade marcada” (2008, p. 37). Maingueneau reflete sobre a necessidade de o enunciador discursivo “separar-se” do Outro, entendido aqui como o “texto-fonte”.

Para a Análise do Discurso, o discurso é reflexivo. Ao nos comunicarmos por meio da fala ou da escrita, estamos sempre refletindo e comentando nossos próprios enunciados. Alguns questionamentos estão implícitos ao nos comunicarmos: por que estou falando? Por que tenho o direito de falar? Essas perguntas demonstram que atribuímos relevância em relação à legitimação das nossas mensagens, sejam elas faladas ou escritas. E, nesse processo, situamos nossos discursos em relação a outros discursos, sejam eles de orientação argumentativa semelhante ou oposta aos nossos. E, ademais, estamos cientes de que todos os nossos textos estão permeados por outros textos (intertextualidade) e, por conseguinte, por outros discursos (interdiscursividade). E, pensando-se na ampla noção de interdiscurso, considera-se que “O discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 39), o que, como veremos, é um aspecto significativo dos vários discursos que emanam das tantas versões de “Bella ciao”.

4. *Versões de “Bella ciao” em língua portuguesa: algumas reflexões*

Na perspectiva discursiva de que intertextualidade e interdiscursividade são elementos inerentes aos processos de comunicação verbal, conforme demonstram a Linguística Textual e a Análise do Discurso, observemos com quais especificidades esses conceitos podem ser verificados em algumas das versões em língua portuguesa da canção “Bella ciao”.

A versão “Primavera feminista” foi composta por Simone Soares e Flavia Simão, participantes do Movimento Mulheres Contra Bolsonaro, de Minas Gerais. Essa versão de “Bella ciao” foi criada no contexto das eleições presidenciais de 2018, com o objetivo de ser divulgada por meio da Internet, em redes sociais, e cantada em manifestações de rua por grupos contrários ao então candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, e aos seus apoiadores. Apresentamos a seguir a letra da versão:

PRIMAVERA FEMINISTA⁵⁷

Uma manhã, eu acordei
E ecoava: “ele não, ele não, não, não”
Uma manhã, eu acordei
E lutei contra um opressor.
Somos mulheres, a Resistência
De um Brasil sem fascismo e sem horror.
Vamos à luta, pra derrotar
O ódio e pregar o amor.

Inicialmente, cabe observar a escolha do termo “primavera” para servir de título da canção. A seleção da palavra “primavera” pode remeter à relação intertextual e interdiscursiva dessa versão com a Primavera de Praga, de 1968, ocorrida na antiga Tchecoslováquia. A escolha do termo pode igualmente estar ligada à chamada Primavera Árabe, com que se designaram os protestos revolucionários expressos por manifestações sucedidas no Oriente Médio e em países do Norte da África em 2010. Ambos os movimentos foram esforços no combate a regimes ditatoriais, o que conecta seus nomes ao título de “Primavera Feminista”, cujo discurso é igualmente de combate ao “opressor” e à supressão da liberdade.

Outro aspecto que se deve destacar é o fato de que o título da canção se vincula ao movimento feminista. Ou seja, trata-se da construção de um título que visa à contraposição às posições expressas frequentemente pelo candidato Jair Bolsonaro contra as causas feministas. Manifesta-se, por conseguinte, o discurso feminista erigido na perspectiva da contraposição ao interdiscurso antifeminista expresso pelos movimentos conservadores da política brasileira, representados pelo referido candidato e seus seguidores. Ainda sobre o termo “primavera”, pode-se acrescentar a tradicional relação de sentidos na memória discursiva social entre a primavera e a feminilidade (recorde-se a famosa pintura “A primavera”, de Botticelli), o que também contribuiria para a adequação do título a uma canção associada ao feminismo.

⁵⁷ A canção pode ser ouvida no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=frWib0TLhDQ&list=RDTw0x0cZXSmy&index=2>. Acesso: 15 ago. 2021.

Diferentemente de “Bella ciao”, “Primavera Feminista” possui voz enunciativa feminina (“Somos mulheres, a Resistência”, diz a letra da canção) de forma que seu discurso enfatiza a defesa do papel das mulheres reunidas em manifestações sociais e políticas na contemporaneidade, particularmente nos regimes democráticos. Em “Bella ciao”, a voz enunciativa é masculina. O “eu” enunciador é o homem que parte para a guerrilha e arrisca a própria vida na defesa da liberdade. Sua companheira, “bella”, é apresentada no discurso fora do papel social de combatente, mas como a figura feminina que está imbuída de sepultar seu companheiro, membro da Resistência. Ressalte-se, entretanto, que vários estudos explicam a importância da participação das mulheres no movimento de Resistência ao nazifascismo durante a Segunda Guerra Mundial.

Em seu aspecto formal, “Primavera Feminista” se diferencia de “Bella ciao” pela reduzida quantidade de versos. Enquanto a canção considerada neste estudo como o texto-fonte possui seis estrofes compostas por quatro versos, “Primavera Feminista” conta com oito versos. Esse aspecto formal talvez se explique por facilitar a memorização da letra da canção nas situações comunicativas em que ela se inseriu. A brevidade e simplicidade estruturais (lexical e sintática) da letra podem se adaptar à propagação rápida e imediata do discurso nas redes sociais e pode se ajustar igualmente à cenografia em que se insere o discurso dos cantos entoados por centenas ou milhares de pessoas em manifestações políticas nas ruas e avenidas de grandes cidades.

A intertextualidade em relação à “Bella ciao” é implícita. As duas ocorrências de “Uma manhã, eu acordei” são a tradução sem alterações do verso inicial de “Bella ciao” (e, por consequência, vale lembrar, dos versos iniciais de “Fior di Tomba II”, conforme assinalado anteriormente). A menção aos termos “Resistência” e “fascismo” também aludem ao vínculo da versão brasileira com o contexto em que se incluiu o texto de “Bella ciao” considerado neste estudo. Esses aspectos demonstram a construção de um discurso que segue orientação argumentativa semelhante àquela do interdiscurso, ou seja, de “Bella ciao”, no que diz respeito ao combate ao cerceamento das liberdades sociais e individuais.

Cabe observarmos que, assim como em “Bella ciao”, na versão “Primavera Feminista”, não é citado o nome do “inimigo” a que se refere a voz enunciativa. Opta-se pela repetição da expressão “ele não”, em voga (principalmente nas redes sociais) na época das referidas eleições brasileiras. Por meio da expressão “ele não” está implícita a referência ao candidato conservador Jair Bolsonaro e se expressa a força argumentativa contida na

rejeição de se mencionar o nome do “opositor”. Para evitar a propagação e a divulgação do nome daquele considerado como o “opressor”, optou-se, com finalidade persuasiva, por excluí-lo e, assim, investir na competência dos coenunciadores de realizarem inferências e relacionarem o pronome pessoal “ele” à figura do político criticado cujo nome as militantes políticas se negavam a mencionar. Já em “Bella ciao”, pode-se dizer que a não identificação do “invasor” tinha como uma de suas funções proteger os membros da Resistência da perseguição nazifascista.

Observe-se ainda que, em lugar do termo “invasor” para designar o oponente, “Primavera Feminista” contém o termo “opressor”. Os significantes “invasor” e “opressor” se assemelham pela terminação com o sufixo “-or” (o que promove a manutenção da rima do texto-fonte). Todavia, a troca do termo “invasor” por “opressor” pode se explicar pelo fato de que “Bella ciao” diz respeito à invasão do território italiano pelo nazifascismo, enquanto “Primavera Feminista” se insere evidentemente em momento histórico diverso. Nas eleições brasileiras, não havia “invasor”. No entanto, é enfocado, na canção, um candidato representado pelo discurso dos grupos políticos progressistas como “opressor”, tendo-se em vista o fato de ele se vincular à ideologia da extrema-direita, com as quais se afirmam a contraposição às reivindicações progressistas, como o combate ao racismo e a defesa dos direitos das mulheres, por exemplo. Escolhe-se, em “Primavera Feminista” a referência à “opressão”, ou seja, à “sujeição imposta pela força ou autoridade; tirania, jugo”⁵⁸, de modo que a palavra está vinculada às características dos regimes ditatoriais, como o nazismo e o fascismo, os quais os movimentos progressistas brasileiros frequentemente associaram a ideologia expressa pelo candidato Jair Bolsonaro.

Pode-se comparar “Primavera Feminista” com outra versão de “Bella ciao” intitulada “Dilma, tchau”. Reproduzimos, a seguir, o texto da canção:

DILMA, TCHAU⁵⁹

O povo diz muito decepcionado

“Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”

O povo muito decepcionado diz:

“Alguém deve ser o sucessor”

A economia uma porcaria

⁵⁸ A definição de “opressão” foi extraída da versão digital do dicionário. O termo pode ser consultado por meio do endereço eletrônico: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em 27 ago. 2021.

⁵⁹ O vídeo com o texto da canção está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=R0X7F6N26HM>. Acesso em: 11 ago. 2021.

“Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”
 A economia uma porcaria
 Te diz: “pede pra sair”.
 O barco do PT está afundando
 “Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”
 O barco do PT está afundando
 Não tem aonde fugir.
 Os revoltados batendo panela
 “Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”
 Os revoltados batendo panela
 Do cinismo com todo horror.
 A batata está assando
 “Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”
 A batata está assando
 Não adianta trazer terror.
 Nas ruas, o povo manifestando
 “Ó Dilma, tchau, Dilma tchau, Dilma tchau, tchau, tchau”
 Nas ruas, o povo manifestando:
 “Saia da presidência”.⁶⁰

A versão “Dilma, tchau”, interpretada por uma voz enunciativa masculina e com vinte e quatro versos (muito mais extensa, portanto, do que “Primavera Feminista”), foi veiculada na plataforma de vídeos *YouTube* no canal NMS Tube. A canção se situa no período em que se desenvolveu o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Essa versão constitui outra ocorrência de intertextualidade implícita de “Bella ciao”, porém, nesse caso, com a adoção da paródia e do discurso satírico. Na paródia, conforme explica Koch (2011, p. 70) “se altera (adultera) um texto já existente com o objetivo ou apenas de produzir humor ou de desmoralizá-lo ou fazer-lhe oposição”. Em “Dilma, tchau”, não se deseja apenas produzir humor. O enunciador intenciona fazer oposição e intencionalmente se apropria de uma canção associada ao discurso dos grupos progressistas e a insere em um contexto específico de crise política e econômica no Brasil, com a meta de ridicularizar o texto-fonte e, por consequência, aqueles que o valorizam positivamente, ou seja, os apoiadores das tendências políticas e sociais progressistas.

Em “Dilma, tchau”, adota-se, assim, uma direção argumentativa diversa do interdiscurso de “Bella ciao” e de “Primavera Feminista”. O foco argumentativo da canção está voltado para a crítica à situação econômica do país, à decepção da população (na perspectiva dos opositores do governo Dilma) e ao desejo de que ela deixasse a presidência do Brasil. Diferen-

temente de “Bella ciao” e de “Primavera Feminista”, “Dilma, tchau” faz menção ao Partido dos Trabalhadores e explicita a identificação do “inimigo”, a ex-presidente Dilma Rousseff. A explicitação do nome do “opositor” confirma a liberdade democrática conquistada no Brasil. Ao contrário de “Bella ciao”, no contexto democrático, é possível designar e criticar o “opositor”.

Note-se que, em “Dilma, tchau”, ao evocar o “povo”, a voz enunciativa expressa a ideia de que “todos” os brasileiros estavam contrários ao governo de Dilma Rousseff. O enunciador se investe do papel social de narrador da situação do “povo” (“O povo diz muito decepcionado”), desconsiderando-se, assim, o complexo processo de crise, polarização e divisão política observado no Brasil a partir de 2013, em que nem todos “batiam panelas” e nem todos os brasileiros estavam contrários a Dilma Rousseff e ao Partido dos Trabalhadores. Assume-se, assim, em “Dilma, tchau” uma estratégia de “apagamento” do discurso dos apoiadores da ex-presidente. Assim como por meio da expressão “ele não” se nega em “Primavera Feminista” a menção ao nome do “inimigo” político, em “Dilma, tchau” se assume a estratégia de silenciamento dos discursos dos grupos que eram favoráveis a Dilma Rousseff. Sendo assim, no jogo argumentativo das canções, o não dito exerce função essencial. Vale dizer que, em “Bella ciao”, como visto acima, a presença do termo “invasor”, com que se evita identificar diretamente o “inimigo”, foi um recurso importante para que essa canção acabasse por se difundir como o hino da Resistência italiana após 1945, conforme aponta Granozzi no artigo de Meletti citado anteriormente.

Evidencia-se, portanto, o distanciamento entre o discurso original do texto de “Bella ciao”, considerado neste estudo, e a paródia “Dilma, tchau”. Nesse discurso satírico, não há crítica aos valores de defesa da liberdade e combate ao nazifascismo, mas críticas à situação social do país no período de crise política que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff. Esse aspecto talvez possa demonstrar como, com a divulgação de “Bella ciao” em língua italiana, por meio da tradição oral, seu discurso principal tenha se diluído considerando-se a distância espacial e temporal do momento atual em relação aos anos 1940 em que a canção era evocada pelos membros da Resistência de Módena e Bolonha. A dispersão no tempo e no espaço resulta, portanto, na possibilidade da criação de versões que pouco ou quase nada têm a ver com o discurso de defesa da liberdade de “Bella ciao”. E, nesse ponto, podemos lembrar novamente o que afirma Maingueneau: “O discurso primeiro não permite a constitui-

ção de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos” (2008, p. 39).

Segundo Koch (2009, p. 147): “A não-depreensão do texto-fonte (...) empobrece ou praticamente impossibilita a construção dos sentidos próximos daqueles previstos na proposta de sentido do locutor.” Esse empobrecimento na “construção dos sentidos” se evidencia mais intensamente em versões criadas fora do contexto dos embates políticos. É o que se verifica na versão *funk* “Só quer vrau”, interpretada pelo artista MC MM e veiculada no canal do *YouTube* chamado KondZilla. O vídeo dessa versão teve 366.204.933 visualizações e 100.701 comentários. Re-produzimos abaixo a letra da composição:

SÓ QUER VRAU⁶¹

Essas malandra, assanhadinha
 Que só quer vrau
 Só quer vrau
 Só quer vrau, vrau, vrau
 Vem pra favela
 Ficar doidinha
 Então vem sentando aqui
 Senta aqui
 Senta aqui
 Vai, vai, vai
 Vai novinha da favela
 O ritmo é esse aqui
 Senta aqui.

Conforme se indica no próprio canal KondZilla, essa versão foi inspirada na apresentação de “Bella ciao” na série televisiva “La Casa de Papel”. Porém, não há no canal KondZilla nenhuma referência à origem da canção utilizada na série. Mantêm-se, nessa versão, os efeitos de apelo ao *pathos* da melodiade “Bella ciao” mesclada a elementos das melodias e “batidas” do *funk*. Todavia, não se estabelece, na versão “Só quer vrau”, qualquer vínculo com a orientação argumentativa de “Bella ciao” e o tom amoroso, trágico e de sacrifício em favor da defesa da liberdade assumido pelos membros da Resistência italiana.

Outra versão que pode ilustrar a dispersão dos sentidos do discurso original de “Bella ciao” é o *jingle* da marca de pães Nutrella, cuja letra está a seguir:

⁶¹ O vídeo pode ser assistido no *YouTube* por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=sbXg6CWUXuo>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Nutrella⁶²
Nutrella
Sem aditivos
Sem conservantes
É natural, é natural ral ral ral
Tem de castanhas
Tem com sementes
Nutrella todo natural
Tem de damascos
Tem de cranberries
É natural, é natural ral ral ral
Nas coberturas, quatro sabores
Nutrella todo natural.

Nessa versão publicitária, utiliza-se a empolgante e atraente melodia de “Bella ciao”, com a expressiva repetição da sonoridade final do refrão, para captar e manter a atenção do público consumidor. Porém, no plano verbal, o interdiscurso se diluiu, sobretudo se considerarmos que provavelmente o discurso primeiro, aquele do texto de “Bella ciao”, seja desconhecido por grande parte do público brasileiro destinatário da mensagem publicitária de Nutrella.

Processo semelhante ocorreu no contexto do futebol. Durante a Copa do Mundo de Futebol de 2018, realizada na Rússia, torcedores brasileiros criaram a seguinte versão de “Bella ciao”:

Messi, tchau⁶³
Ô Di Maria
Ô Mascherano
Ô Messi Tchau, Messi Tchau, Messi Tchau Tchau Tchau
E o argentino
Está chorando
Porque essa copa eu vou ganhar.

A versão teve 973.618 visualizações e 19 mil curtidas⁶⁴. Vê-se que, como em “Dilma, tchau”, o nome do “oponente” é explicitado. A versão, com apenas seis versos, adota um tom de ridicularização do “oponente”, porém, mais uma vez, em nada recupera os conteúdos discursivos originais de “Bella ciao”.

⁶² O vídeo da publicidade está disponível no *YouTube* em: <https://www.youtube.com/watch?v=mFAqBIpfHX0>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁶³ O vídeo com a versão de “Messi, tchau” pode ser vista no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=9u9mWhhrigM>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁶⁴ Esses números se referem ao acesso à página em 31 de agosto de 2021.

Percebe-se, desse modo, a intensa presença de “Bella ciao” no cotidiano midiático, o que demonstra seu caráter de uma canção que pode assumir um caráter icônico (como a considera Malara [2019, p. 60]), principalmente nos domínios discursivos da política. Entretanto, detecta-se o processo de diluição, ao longo do tempo, do discurso que promove a sensibilização sobre a defesa da liberdade, com a adaptação da canção aos mais variados temas.

5. Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se apresentar dados e informações sobre as possíveis origens da canção popular “Bella ciao” e propor uma reflexão inicial sobre algumas das versões dessa canção criadas recentemente no Brasil. Apontou-se para a complexidade que envolve a origem da canção, derivada, como vimos, de um longo processo de influências intertextuais e interdiscursivas, talvez nem sempre reconhecidas por aqueles que a entoam hoje como o hino da Resistência italiana ao nazifascismo na Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, ressaltamos que as origens dessa canção constituem tema complexo ao qual se dedica extensa bibliografia, principalmente na Itália.

Apresentou-se, neste artigo, uma breve análise de duas versões de “Bella ciao” situadas no contexto da política e outras três versões que demonstram a dispersão e o apagamento do discurso original da canção dos membros da Resistência italiana. Com as reflexões iniciais apontadas neste estudo, pode-se considerar que “Bella ciao” se mostra como um objeto de pesquisa relevante para se compreender as características que envolvem a intertextualidade e a interdiscursividade. Sendo assim, entende-se que a canção pode ser utilizada no contexto educacional como exemplo sobre os processos de funcionamento da linguagem, bem como sobre os mecanismos de construção e divulgação social dos discursos, o que assume relevância, sobretudo, na contemporaneidade, em que as novas tecnologias impulsionam com imediatez a circulação dos mais variados discursos nos mais diversos contextos ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMANI, Cesare. *Bella ciao: Storia e fortuna di una canzone. Dalla resistenza italiana all’universalità delle resistenze*. Novara: Interlinea, 2020.

CAVALLARO, Antonio. Bella ciao, pochi partigiani l'hanno cantata. *Il quotidiano del sud*. 25 abr. 2021. Disponível em: <https://www.quotidianoelsud.it/laltrovoce-dellitalia/mimi/la-storia/2021/04/25/bella-ciao-pochi-partigiani-lhanno-cantata/>. Acesso em: 4 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

HOUAISS, Antônio. *Grande dicionário houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *A gênese dos discursos*. Trad. de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MALARA, Consuelo Emilj. “Bella Ciao”. La storia di una canzone di libertà nel paese della Mezzaluna. *Occhiali – Rivista sul Mediterraneo Islamico*, n. 4, Calábria: Università della Calabria, 2019.

MELETTI, Jenner. Da ballata yiddish a inno partigiano il lungo viaggio di Bella ciao. In: *La Repubblica*. 12 abril 2008. Disponível em: https://www.repubblica.it/2008/04/sezioni/spettacoli_e_cultura/ballata-bella/ballata-bella/ballata-bella.html. Acesso em: 8 jul. 2021.

PAIT, Felipe. A música klezmer: da Bessarábia a São Paulo. *Estado de S. Paulo*. 17/10/2017. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/a-musica-klezmer-da-bessarabia-a-sao-paulo/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

INVÁLIDO? PESSOA COM DEFICIÊNCIA? O AMBIENTE DE ENUNCIÇÃO E O PESO DAS PALAVRAS

Bárbara Rangel Paulista (UENF)

barbara.rangel@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacs@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda@uenf.br

RESUMO

Os seres humanos são semelhantes, mas não idênticos; possuem características próprias, seja de cor, sexo, altura, peso e/ou idade. Contudo, desde os primórdios da humanidade, existem aqueles que possuem características que fogem de um padrão socialmente aceito por normal, belo e funcional e, por conta dessas particularidades, sofreram – e sofrem – longo processo de exclusão. Essas pessoas já foram rotuladas – seja pela literatura científica ou pelo falante coloquial – de excepcionais, inválidos, deficientes, dentre outros. Mais recentemente, convencionou-se utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, terminologia essa difundida no meio acadêmico e jurídico. Questiona-se, portanto: qual é o discurso existente por trás das diversas mudanças terminológicas para referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo? Objetiva-se, assim, refletir acerca do ambiente enunciativo posto na adoção de algumas das terminologias citadas, correlacionando ao seu contexto especificamente em dois *corpora* extraídos de leis brasileiras, a partir de revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e legislação aplicável. Espera-se somar – sem a pretensão de exaurir o inexaurível – às reflexões acerca do tema e desde já considera-se a influência do movimento politicamente correto nessa questão.

Palavras-chave:

Terminologia. Análise do Discurso. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

Human beings are similar, but not identical; they have their own characteristics, whether of color, sex, height, weight, and/or age. However, since the dawn of humanity, there are those who have characteristics that escape from a standard socially accepted as normal, beautiful and functional and, because of these particularities, have suffered – and still suffer - a long process of exclusion. These people have been labeled – either by scientific literature or by colloquial speakers – as exceptional, disabled, handicapped, among others. More recently, the term “person with disability” has been used, a terminology that has spread in the academic and legal milieu. The question is, therefore: what is the discourse behind the various changes in terminology used to refer to the person with disability over time? The aim is to reflect on the enunciative environment of the adoption of some of these terminologies, correlating them to their specific context in two corpora extracted from Brazilian laws, based on a bibliographic review of scientific articles, books, and applicable legislation. It is hoped to add - without the

pretension of exhausting the inexhaustible – to the reflections on the theme, and the influence of the politically correct movement on this issue is already considered.

Keywords:

Terminology. Discourse analysis. Person with disabilities.

1. Introdução

Até efetivamente se falar em inclusão, um longo percurso histórico, social e cultural transcorreu, tendo sido precedido pelas ideias de integração e normalização (Cf. SASSAKI, 1997). A inclusão social das pessoas com deficiência foi conceituada de forma aprofundada na Declaração de Salamanca em 1994 (Cf. SASSAKI, 1997) e, a partir de então, ganha força um movimento mundial no sentido de realizar reparações, corrigir equívocos e conferir a todas às pessoas, independente de sua condição física ou mental, a possibilidade de conviver em sociedade de forma plena e integral.

Tendo o movimento de inclusão como marco, a forma de referir-se à pessoa com deficiência necessariamente passa a ser objeto de reflexão, análise e discussão. Ao longo do tempo, as terminologias utilizadas foram sendo modificadas, dado o contexto social e histórico no qual ocorrem, bem como reflexões sobre o próprio ser humano em questão.

Algumas expressões utilizadas para referência à pessoa com deficiência transitam pelo crivo do chamado movimento do “politicamente correto”, onde, quase sem se saber ao certo em que momento ocorreu, passou a ser errado e agressivo chamar um não vidente de cego ou aleijado.

Diante disso, questiona-se qual é o discurso por trás das diversas mudanças terminológicas para referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo. Objetiva-se refletir acerca do ambiente enunciativo posto na adoção de algumas das terminologias citadas, correlacionando ao seu contexto, com base nos conceitos estabelecidos na teoria da Análise do Discurso.

Para tanto, o trabalho divide-se em três seções, em que na primeira faz-se um constructo histórico das principais terminologias utilizadas. Na segunda, são delimitados conceitos importantes aplicáveis à teoria da análise do discurso que dão sustento ao presente trabalho e, na terceira, por sua vez, é realizada a análise de termos específicos entrelaçados com as reflexões e contribuições expostas para o discurso.

2. *Breve constructo histórico das expressões de referência à pessoa com deficiência*

A partir de conceitos trazidos da ciência linguística, na adoção da abordagem estruturalista, a palavra “deficiência”, enquanto signo linguístico, pode ser observada sob a ótica de uma das dicotomias apresentadas por Ferdinand de Saussure, qual seja o significante e o significado. Falar em dicotomia significa dizer que ocorre uma “divisão lógica de um conceito em dois, de modo que se obtenha um par opositivo” (MARTELOTTA, 2011, p. 116). A respeito desses conceitos, Martelotta (2011) aduz que:

[...] o signo linguístico passa a ser o resultado da associação – arbitrária – entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Aqui é importante ressaltar que o significante não é o som material, mas seu correlato psíquico, ou seja, uma estrutura sonora que reconhecemos a partir do conhecimento que temos de nossa língua, relacionando-a, então, a um determinado conceito. Do mesmo modo, o significado não é o objeto real a que a palavra faz referência, mas um conceito, ou seja, um elemento de natureza mental. Desse modo, tanto significante como significado são caracterizados por Saussure como entidades psíquicas. (MARTELOTTA, 2011, p. 74)

Ao tomar a palavra “deficiência” como signo linguístico, Ribas (2007, p. 12) afirma que “deficiência, na língua portuguesa, será sempre sinônimo de insuficiência, de falta, de carência e, por extensão de sentido, de perda de valor, falha, fraqueza, imperfeição. A palavra representa e estabelece a imagem”.

A reflexão mais atenta sobre as terminologias utilizadas para referência à pessoa com deficiência coincide com o momento histórico no qual houve maior preocupação com os direitos desse público em particular, tais como direito à vida, liberdade, saúde, educação, trabalho, lazer, dentre muitos outros, inerentes a todo cidadão.

Inicialmente, durante séculos, por meio de diversas fontes da literatura, dos meios de comunicação e até mesmo das próprias leis, era comum utilizar a terminologia “inválidos” para referir-se à pessoa com deficiência, como sendo alguém que não possuía valor para a sociedade (Cf. SASSAKI, 2003).

Avançando na trajetória história de preocupação com as pessoas com deficiência, Ribas (2007) aponta a necessária crítica de que, todas as pessoas com deficiência são colocadas no mesmo agrupamento terminológico, independentemente de suas particularidades e limitações. Isso significa dizer que “paraplégicos, tetraplégicos, surdos, cegos e pessoas

com deficiência mental passaram a ser colocados na mesma categoria” (RIBAS, 2007, p. 13). A respeito disso, Ribas (2007) aduz que o início desse agrupamento indiscriminado possa ter sido no momento em que surgiram estabelecimentos, entre o século XIX e início do século XX, que encarceravam conjuntamente pessoas com quaisquer deficiências, seja de ordem física ou mental. A literatura da década de 70 utilizada para estudos da medicina, psicologia e serviço social, chamava a todos de “excepcionais”, independente do grau e espécie de deficiência.

Por sua vez, a palavra “excepcional” trata-se de um adjetivo e significa “(...) 1. Relativo à exceção; muito bom; extraordinário. *s.m.* 2. Pessoa incapaz, deficiente físico ou mental” (BUENO, 2017, p. 853). Portanto, a atribuição é feita à pessoa que não se enquadre nos padrões sociais e de senso comum estabelecidos como “normalidade”.

Na década de 70, mais precisamente em 09 de dezembro de 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a resolução intitulada “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, que prevê em seu artigo 1º:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975)

Portanto, convencionou-se à época o uso da expressão “pessoa deficiente” para todo aquele que fosse tido por incapaz, por questões de ordem física ou mental, de suprir suas próprias necessidades a uma vida considerada normal, ou seja, reúne no mesmo agrupamento, todas as pessoas, independentemente de suas particularidades (Cf. RIBAS, 2007).

Na década de 80, mais precisamente em 1981, a ONU define esse ano como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, por essa razão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece diretrizes importantes para diferenciar pessoas com impedimento, deficiência ou incapacidade. Essa classificação objetiva pormenorizar as diversas circunstâncias e especificidades que podem acometer alguém que possua deficiência e ganha robustez no fim dos anos 90, quando a OMS estabelece uma classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (Cf. RIBAS, 2017).

Com o aprofundamento dos estudos e dos avanços na seara dos direitos da pessoa com deficiência, a ONU, já nos anos 90 “recomendou que deixássemos de lado a expressão pessoas deficientes e passássemos a

adotar pessoas portadoras de deficiência que vigorou até o final da década” (RIBAS, 2007, p. 15).

Contudo, ainda nos anos 90, o termo “portadores de necessidades especiais” surge (Cf. SASSAKI, 2003; RIBAS, 2007) e objetiva, inicialmente, a substituição do termo “deficiência” por “necessidades especiais”. No Brasil, é possível observar a expressão na transcrição de parte de um artigo da Resolução expedida pelo Conselho Nacional de Educação conjuntamente com a Câmara de Educação Básica em 2001:

Art. 17. [...] § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2001)

Ademais, a expressão largamente utilizada, em especial por força da recomendação da ONU à época é “pessoas portadoras de deficiência”, posteriormente substituída por “pessoa com deficiência”, na década de 90 (Cf. RIBAS, 2007). A chancela documental dessa expressão é trazida de forma clara no preâmbulo da Declaração de Salamanca, nos seguintes termos:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994)

Atualmente a legislação brasileira também adota a expressão “pessoa com deficiência”, em especial, a partir da vigência da Lei 13.146/2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, importante lei que surge para garantir os direitos desse público em particular.

Dessa forma, a expressão atualmente utilizada no âmbito jurídico, acadêmico e científico é “pessoa com deficiência” (RIBAS, 2007), uma vez que “a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência” (SASSAKI, 2003, p. 16).

3. Além da análise do conteúdo: a análise do discurso

Ao tratar das funções que a linguagem possui, Fiorin (2013, p. 17) afirma que a mesma “é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade”. Diz, ainda, que cada língua pode apresentar formas diversas de encarar a realidade, uma vez que “as palavras formam um sistema independente de coisas nomeadas por elas” (FIORIN, 2013, p. 17). Fiorin (2013) assinala, ainda, que a linguagem se presta a muitas outras funções, tais como, a percepção do mundo, estabelecer interações e laços sociais, fornecer informações, promover influência, apresentar emoções e sentimentos, fixar uma identidade social e, por fim, promover ações no mundo, provocadas ou realizadas pelo dizer.

Nessa perspectiva de abordagem, ainda no âmbito da ciência linguística formal, ganha relevo a análise mais detida acerca das mudanças ocorridas na forma de referir-se à pessoa com deficiência ao longo do tempo, sendo a linguagem um instrumento carregado de simbolismo, do qual a língua é, entre os seres humanos, sua principal forma de exteriorização e, conseqüentemente, as palavras traduzem, ordenam e confrontam a realidade posta.

Bakhtin (2006, p. 34) aponta a linguagem como sendo o momento no qual a comunicação social se estabelece de forma cristalina, de maneira que “(...) A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e acrescenta que “(...) A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Bakhtin (2006) ainda diz que “(...) Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 29). Logo, a linguagem vai além de seu significado morfológico, constituindo sentidos e significados para além de sua estrutura.

Diante disso, a reflexão sobre as terminologias que remetem a alguém com deficiência não diz respeito unicamente à questão de língua ou gramática. Avança na seara do discurso, do dito, do já dito e do não dito, do visível e do contexto que permeia as palavras postas. Orlandi (2015) evidencia que a análise de discurso, não trata de questões acerca da língua em si e tampouco da gramática, apesar de se ancorar nessa base necessariamente. O que interessa à análise do discurso é o discurso em si, cuja palavra carrega em si “a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da lin-

guagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 15). Analisar o discurso perpassa a ideia de busca do sentido da língua exposta por meio da palavra carregada de simbolismo, levando em consideração o tempo, o espaço e as práticas humanas (Cf. ORLANDI, 2015).

A análise do discurso reúne, portanto, elementos da linguística, filosofia, sociologia, psicologia, além de entrelaçar-se com outras áreas que sejam necessárias para entender como o texto significa e não tão somente o que ele significa. Todas as palavras, por mais simples que sejam, carregam em si uma gama de sentidos repletos de significados aos quais não se sabe ao certo como foram construídos.

Assim considerada, a análise do discurso é importante instrumento para compreender a carga simbólica – e, porque não dizer, ideológica – existente por trás de um dado enunciado. A língua posta por um sujeito materializa o discurso, que, por sua vez, materializa a ideologia constituidora do sujeito e seus sentidos.

Maingueneau (2004) destaca características que são próprias do discurso: ser uma organização que ultrapassa a frase, orientada no tempo de forma linear; ser uma forma de ação interativa (dialógico) entre os co-enunciadores; ser contextualizado, assumido por um sujeito e, por fim, ser considerado dentro de um interdiscurso.

Avançando para a seara da análise discursiva em si, destacam-se alguns conceitos apresentados por Maingueneau (2004), necessários para a abordagem realizada na seção seguinte. Maingueneau (2004) afirma que todo enunciado é ancorado em um ambiente de enunciação dentro de um dado contexto. Esse contexto, por sua vez, pode ser situacional – o local físico da enunciação –, o contexto tido pelas “sequências verbais antes ou depois da unidade a interpretar” (MAINGUENEAU, 2004, p. 27) e o contexto que trata do que se conhece, de forma geral, anteriormente à enunciação.

Por fim, para Maingueneau (2004), existem três cenas de enunciação a serem consideradas em uma análise, uma vez que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2004, p. 85). São elas a cena englobante – que corresponde ao tipo de discurso –, a cena genérica – que corresponde ao gênero discursivo –, e a cenografia – que não é sinônimo de quadro cênico montado e preparado, mas sim o próprio ambien-

te enunciativo em seu esforço em constituir-se como parte necessária à própria fala

Dessa monta, na seção seguinte serão destacados dois *corpora* com expressões utilizadas para referir-se à pessoa com deficiência em situações diversas e de modo diversos, tomando por base os conceitos expostos para nortear a análise discursiva.

4. As expressões referenciais à pessoa com deficiência como objeto de análise

Orlandi (2015) aduz que, para adentrar na seara da análise discursiva, o que se deve considerar inicialmente é a delimitação do chamado *corpus*. Buscar-se-á nesta seção analisar dois deles. O primeiro, diz respeito ao fragmento do Decreto nº 60.501 de 14 de março de 1967, já revogado, mas vigente em certo período no Brasil. Na redação, utiliza-se a expressão “inválido” para referir-se à pessoa com deficiência:

Art. 13. Consideram-se dependentes do segurado, para os efeitos dêste Regulamento:

I – A espôsa, o marido inválido, os filhos de qualquer condição menores de 18 (dezoito) anos ou inválidos, e as filhas solteiras de qualquer condição, menores de 21 (vinte e um) anos ou inválidas;

II – A pessoa designada que, se do sexo masculino, só poderá ser menor de 18 (dezoito) anos ou maior de 60 (sessenta) anos ou inválida;

III – O pai inválido e a mãe;

IV – Os irmãos de qualquer condição menores 18 (dezoito) anos ou inválidos, e as irmãs solteiras de qualquer condição, menores de 21 (vinte e um) anos ou inválidas (BRASIL, 1967).

A palavra inválido enquanto adjetivo significa: “(...) que sofreu invalidez. 2. Que não é válido para o trabalho” (BUENO, 2021, p. 1117), ou seja, por si só, a expressão qualifica de forma negativa aquele que a possui. Sasaki (2003, p. 12) afirma que “aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional”.

O contexto do decreto do qual a expressão foi extraída remonta ao ano de 1967, ou seja, no Século XX. Nesse período vigorava a ditadura militar no Brasil, inclusive com a promulgação – ou outorga – de uma nova constituição, oriunda do governo militar. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), conhecida como “Constituição Cidadã”, que traz maior amplitude e abrangência da garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos sem distinção, ainda não ha-

via surgido.

A palavra “inválido” utilizada no decreto é vaga e acaba por abarcar uma infinidade de pessoas com deficiência seja ela qual for. O estereótipo de fardo e peso para a família que tem em seu seio alguém com deficiência é reforçado pela utilização da expressão em um texto normativo que trata de questões ligadas à Previdência Social.

Os coenunciadores desse enunciado são o Governo Federal, no decreto representado por Luiz Gonzaga do Nascimento e Silva (BRASIL, 1967), então ministro do Trabalho e Previdência Social e a população em geral, para o qual o texto normativo é direcionado. Orlandi (2015, p. 20) afirma que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” e Maingueneau (2004, p. 55) complementa que:

O discurso é assumido por um sujeito. O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais [...] e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação ao seu co-enunciador [...]. (MAINGUENEAU, 2004, p. 55)

Dessa maneira, um advogado que faz uso do texto legal, apropria-se do mesmo enquanto sujeito e, portanto, torna-se coenunciador. Alguém que possua deficiência e assuma a condição de “inválido”, assujeita-se e torna-se, por sua vez, coenunciador também.

A cena englobante que compõe o *corpus* sob análise é a de um decreto, uma normativa que é apresentada como prescritora de regras para os cidadãos brasileiros à época. A cena genérica é a de um documento jurídico, com palavras e jargões tradicionalmente utilizados nesse ambiente. A cenografia, por sua vez, é o modo específico como a enunciação é constituída, ou seja, esse decreto é posto pelo então Ministro do Trabalho e Previdência, ditando normas vigentes à época para definir os dependentes de um segurado.

O segundo fragmento objeto da análise, diz respeito ao texto legal atualmente vigente no país, do intitulado Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.416/2015, no qual já é utilizada a expressão “pessoa com deficiência”:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Ao tratar da utilização da expressão “pessoa com deficiência”, Sasaki (2003, p. 15) afirma que “o valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento”. Dessa forma, é a expressão que acordou-se adotar na atualidade.

Desse *corpus* um novo contexto é observado: trata-se de uma lei brasileira sancionada em 2015, ano no qual já vigora a Constituição Federal de 1988 – a “Constituição Cidadã”, cuja forma de governo é a república vigendo sob o sistema político democrático. Essa lei surge para efetivar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores sociais, algo que já se assegurava na Constituição Federal de 1988.

Os coenunciadores desse enunciado são o Poder Legislativo, que edita a lei, o Poder Executivo - Governo Federal – à época, que a sanciona, e por fim, os demais destinatários de tal normativa jurídica.

Da mesma forma como ocorre no primeiro *corpus*, o sujeito que se apropria do texto legal, toma o lugar de enunciador e dialoga com essa norma, enquanto enunciado, com todos os seus sentidos e significados.

A cena englobante que compõe este *corpus* é a de uma lei brasileira que traz normas a serem observadas para assegurar os direitos da pessoa com deficiência. A cena genérica também é a de um documento jurídico, com palavras e jargões tradicionalmente utilizados. A cenografia, por fim é a de um país democrático que edita leis no sentido de assegurar de forma integral o direito dos cidadãos que possuam deficiência.

Por fim, nesta breve análise, é importante destacar que as alterações terminológicas de referência à pessoa com deficiência ocorridas ao longo do tempo, dentre outros fatores, sofrem influência do dito movimento “politicamente correto”. O politicamente correto, por sua vez, é em si um signo que chega ao senso após um processo de reflexão que emana dos discursos tanto militantes quanto da atividade científica das ciências humanas e sociais em torno de problemas e questões sociais. O politicamente correto é um sintoma importante, na contemporaneidade, da percepção de que a linguagem não resulta apenas de sua forma, mas também de sujeitos que dela se apropriam com propósitos ideológicos, em contextos muito marcados. É nesse sentido que o politicamente correto acaba por pugnar pela polarização entre certo e errado na linguagem e, portanto, não se pode ignorar essa circunstância específica. Borges

(1996) afirma que esse movimento é recente e ganha prospecção nos Estados Unidos nos anos 80. Ademais, aduz que:

São muitas as maneiras pelas quais o politicamente correto pode ser interpretado: a) reação política (ecológica) para proteger o direito daqueles que historicamente vêm sendo discriminados por segmentos de maior poder; b) modismo típico dos anos 80/90; c) prática censória que põe em evidência comportamentos socialmente reprováveis; d) ética que se constitui a partir da insistência quanto à reformulação da linguagem, coibindo certas expressões de nomeação, literais ou metafóricas, dadas como discriminatórias (o termo negro, por exemplo), e proscrevendo piadas sexistas ou étnicas, etc. (BORGES, 1996, p. 110)

Trata-se de um movimento que abarca questões ligadas ao combate ao racismo, ao machismo, aos idosos e mais ainda, a todos os grupos que sejam de alguma forma discriminados, na tentativa de fazer com que a linguagem vocabular e o comportamento do indivíduo não sejam meios de estigmatização dos mesmos. É nesse sentido que Possenti afirma que:

As formas lingüísticas estão entre os elementos de combate que mais se destacam, na medida em que se acredita (com muita justiça, em princípio) que reproduzem uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais objeto de discriminação, o que equivale a afirmar que há formas lingüísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam (preto, gata, bicha), ao lado de outros que também discriminem, embora menos claramente (mulato, denegrir, judiar, anchorman, history etc). (POSSENTI, 1995, p. 125)

Quanto às referências à pessoa com deficiência, pode-se inferir que a alteração tantas vezes posta na nomenclatura, culmina em uma tentativa de proteção aos direitos de pessoas que tiveram seus direitos preteridos ao longo de um percurso histórico. Contudo, esse movimento acaba por impor de forma peremptória a utilização de certas expressões que são aceitas como politicamente corretas, rechaçando todas as demais e ignorando o não dito, ou seja, todo o contexto social e histórico que permeia a utilização da expressão. Por esse motivo, alguns afirmam que esse movimento pode se transmutar em uma forma de limitar a expressão, censurando os falantes (POSSENTI, 1995).

Sob esse prisma, inclusive sob a influência de um aspecto político, é notada uma forte inclinação para evitar ao máximo a rotulação desses sujeitos conforme a deficiência que possuem, de forma que o termo “pessoa com deficiência” é considerado na atualidade como sendo o politicamente correto. A despeito disso, mesmo essa expressão, não é livre de possíveis atribuições de estigmas e minimização do sujeito, uma vez que o discurso se põe em virtude de tensões de poder existentes (Cf. ESQUINSANI, DAMETTO, 2020).

Na seara discursiva, a disputa pela utilização ou não de certas palavras é permeada pela atribuição conferida aos sentidos postos das mesmas em um dado ambiente de enunciação. É nesse contexto que se reconhece méritos nos esforços empreendidos pelo politicamente correto. Contudo, no que se refere à linguagem, é um equívoco óbvio levar em conta que a simples mudança de palavras por outras que não possuam aparente marca ideológica seja o suficiente para promover a diminuição dos preconceitos (Cf. POSSENTI, 1995).

Dessa forma, a reflexão sobre as mudanças terminológicas referenciais à pessoa com deficiência é entremeada por questões levantadas pelo movimento politicamente correto posto também por esse grupo excluído ao longo de todo percurso histórico na seara social e da concretização de seus direitos. A linguagem, portanto, é marcada por processos ideológicos em situações bem delineadas.

5. Considerações finais

A linguagem que estabelece o processo comunicativo entre os seres humanos é materializada por meio da utilização de uma língua. Somente a linguística, pura e simplesmente, não consegue analisar toda a carga simbólica e ideológica existente num dado enunciado. Analisar o discurso vai além da análise do conteúdo semântico das frases.

Em relação às pessoas com deficiência, observa-se que a forma de se referir a essas pessoas sofreu alteração ao longo do tempo, de acordo com a mudança no olhar para esse público específico, transacionando desde pessoas “inválidas” até àquelas que tem uma deficiência, mas que possuem direitos e deveres como qualquer outro cidadão e que devem ter suas prerrogativas sociais garantidas.

Nesta breve análise, houve o destaque de dois fragmentos legislativos brasileiros analisados sob conceitos apresentados por Maingueneau acerca de enunciado. Nessas circunstâncias, observa-se uma tomada de consciência do peso das palavras entre os coenunciadores presentes no ambiente de enunciação, já que a língua pode ser também instrumento de agressão. Sob esse aspecto, ganha relevo o olhar é engendrado pela dualidade entre certo e errado posta pelo movimento chamado “politicamente correto”, uma vez que há uma busca constante em não ferir ou agredir o sujeito que atribui sua própria carga simbólica ao enunciado posto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 1991.
- BORGES, L. C. A busca do inencontrável: uma missão politicamente (in)correta. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. [s.l.], v. 31, p. 109-25, jul/dez 1996.
- BRASIL, Decreto nº 60.501. 14 de mar. de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D60501.htm. Acesso em: 21 de jun. de 2021.
- BRASIL, Lei 13.146. 06 de jul. de 2015. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 de jun. de 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2. 11 de set. de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 de jun. de 2021
- BUENO, S. *Dicionário global escolar da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.
- ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-15, 2020.
- FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: _____. *Linguística? O que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est. Ling.*, Ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez 1995.
- RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência?. In: _____. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Outras fontes:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 13 de jun. de 2021.

_____. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM RECURSO MULTIMODAL EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Laura de Almeida (UESC)

lalmeida@uesc.br

Suellen Thomaz de Aquino Martins (UESC)

stamartins@uesc.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma proposta pedagógica com uso de jogos digitais para o ensino de Inglês como língua estrangeira. Para o desenvolvimento deste trabalho, primeiramente: abordamos o conceito de jogos digitais com base em Prensky (2003), Gee (2003; 2004; 2007) e Olson (2003), que visam valorizar a prática dos *videogames* como uma ferramenta auxiliar para o estudo da língua inglesa e incentivar a prática, sinalizando, a partir dessas vozes, a relevância de jogos digitais no ensino de línguas; em segundo lugar, apresentamos o embasamento teórico para a proposição da sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); em seguida, mostramos os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da proposta e, por fim, exploramos os jogos digitais como recurso pedagógico para o ensino de Inglês e discutimos sobre as possibilidades de uso dos jogos digitais como recurso pedagógico. Esperamos que as atividades de cunho multimodal e interativo apresentadas, contribuir para o ensino de Língua Inglesa de forma remota conforme o momento vivenciado no momento. Constatamos que a aplicação das oficinas, assim como a divulgação de atividades via *instagram* proporcionaram uma discussão sobre as formas de ensino por meio de ferramentas digitais. Visamos desmitificar a ideia, que por ventura, exista que os jogos digitais são apenas para lazer dos usuários.

Palavras-chave:

Jogos digitais. Recurso pedagógico. Ensino de Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

In this work we present a pedagogical proposal with the use of digital games for the teaching of English as a foreign language. For the development of this work, first: to approach the concept of digital games based on Prensky (2003), Gee (2003; 2004; 2007) and Olson (2003) which aim to value the practice of video games as an auxiliary tool for the study of the English language and encourage the practice, signaling, from these voices, the relevance of digital games in language teaching; secondly, we present the theoretical basis for the proposition of the Didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); then, we show the methodological paths for the development of the proposal and, finally, we explore digital games as a pedagogical resource for the teaching of English and discuss the possibilities of using digital games as a pedagogical resource. We hope that the multimodal and interactive activities presented, contribute to the teaching of English language remotely according to the moment experienced at the moment. We found that the application of the workshops, as well as the dissimulation of activities via Instagram provided a discussion about the forms of teaching through digital tools. We aim to demystify the idea, which may exist that digital games are only for the leisure of users.

Keywords:

Digital games. Pedagogical resource. Teaching English as a foreign language.

1. Introdução

O presente trabalho é fruto das pesquisas, leituras, discussões e leituras realizadas pelos participantes do projeto de iniciação à docência, vinculado ao PAEG.

Inicialmente, apresentamos os objetivos do projeto, para depois discorrermos sobre as teorias e pesquisas que serviram para a construção do arcabouço teórico do projeto.

Temos por objetivo geral, consolidar formas de se ensinar língua inglesa a partir do uso dos jogos digitais, no contexto de disciplina Língua Inglesa I, no Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas: LEA.

Os objetivos específicos visam:

- Diagnosticar previamente através de sondagem em questionário, o conhecimento dos alunos acerca dos jogos digitais;
- Apresentar a teoria dos jogos digitais a partir da ótica de Paul Schuytema (2008);
- Investigar elementos dos jogos digitais que possam ser usados em sala de aula; e
- Esquematizar um questionário com o objetivo de categorizar os conhecimentos dos alunos sobre os jogos digitais.

Posteriormente, apresentamos as ações realizadas pelos bolsistas em formato de oficinas durante o primeiro semestre do ano de 2021 e aplicadas nas disciplinas de Língua Inglesa I do Curso de Línguas Estrangeiras (LEA) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica foi com base em estudos sobre ensino de línguas e o uso de tecnologias de Brasil (1998), Bronkard (1999) e Marcuschi (2002), segundo os quais a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Além desses autores, baseamos nas pesquisas de Prensky (2003) e Gee (2003; 2004; 2007) que visam valorizar a prática dos videogames como uma ferramenta auxiliar para o estudo da língua inglesa e incentivar a prática.

Segundo Prensky (2005), jogos digitais são caracterizados por seis elementos principais, que formam a estrutura básica dos bons jogos, a saber:

- objetivos,
- *feedback*,
- conflito,
- competição,
- desafio,
- interação e narrativa.

Por gamificação entendemos a adoção de estratégias e mecanismos de jogos com o propósito de engajar, ensinar, motivar, estimular um grupo determinado de indivíduos na execução de uma determinada tarefa fora do contexto de um jogo, nesse caso, para o ensino de língua estrangeira (Cf. GOMES; REIS; BILIÃO; ANSCHAU, 2014, p. 8).

Segundo Schuytema (2008), um jogo digital é uma atividade lúdica formada por ações e decisões que resultam numa condição final. Tais ações e decisões são limitadas por um conjunto de regras e por um universo, que no contexto dos jogos digitais, são regidos por um programa de computador.

3. *Apresentação das oficinas aplicadas no LEA*

Os discentes bolsistas aplicaram uma série de oficinas durante o primeiro semestre letivo de 2021 na disciplina de Língua Inglesa I do curso do LEA da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A primeira oficina intitulada “Conhecendo o universo dos jogos digitais/como aplicá-los em contexto de sala de aula” e foi aplicada no dia 15 de março de 2021.

A seguir, descrevemos a metodologia empregada na oficina:

As oficinas foram ministradas por meio de uma apresentação em slides através do *Google Meet* utilizando-se do método audiovisual. Considerando as condições estabelecidas de distanciamento social provenientes do Covid-19.

Foram apresentados questionários de avaliação sobre as oficinas ao final para diagnóstico de entendimento/qualidade por meio dos alunos.

Os jogos utilizados tiveram seus *links* de acesso e obtenção, disponíveis ao final de cada slide de apresentação, incluindo também os links de cada postagem sobre o jogo feito no *instagram* dos jogos digitais.

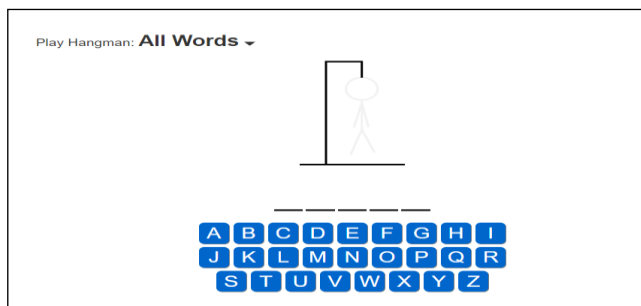
Primeiramente, foi feito um diagnóstico a fim de verificar a interação dos discentes do LEA com os jogos digitais.

Por último, os bolsistas apresentaram a versão do clássico do jogo de adivinhação de letras o jogo “Hangman”, o qual se configura da seguinte forma:

- É mostrado um conjunto de letras em branco que correspondem a uma palavra ou frase e você deve adivinhar quais são essas letras para revelar a palavra oculta.
- Você adivinha escolhendo letras daquelas exibidas nas laterais.
- Se você escolher uma letra que está na palavra, um som é tocado e essa letra é revelada a partir das letras em branco; entretanto, se você escolher uma letra que não está na palavra, um stickman será desenhado lentamente.
- A cada tentativa errada de letra, o homem é atraído mais e mais. Quando o homem termina, ele é enforcado e o jogo está perdido.
- É por isso que o jogo é chamado de “Hangman”.
- Se você puder revelar todas as letras da palavra antes que o homem seja enforcado, você terá sucesso e a palavra inteira será revelada junto com uma imagem mostrando o significado da palavra.
- Um clipe de áudio também deve ser reproduzido se tiver sido carregado.

- As letras estão em 2 conjuntos: as vogais aparecem à esquerda e as consoantes à direita. Para facilitar o jogo, palpites errados de vogais não contam como erros e não desenham o homem.
- Portanto, é aconselhável clicar primeiro em todas as vogais. Se você preferir tornar as coisas mais difíceis, você pode alterar esta configuração clicando no botão configurações.

Abaixo um exemplo do jogo “Hangman”:



No jogo do “Hangman”, os bolsistas do PAEG:

- Explicaram que o jogo era equivalente ao “jogo da forca”;
- Pediram para os participantes adivinharem a palavra com as letras que faltavam;
- As palavras escolhidas eram relacionadas à temática do jogo digital; e
- Os participantes mostraram motivação e interesse em participar da atividade.

Um outro jogo aplicado foi o “MechQuest – Play space games online in our free sci-fi mecha RPG”. Os bolsistas seguiram a seguinte sequência didática:

- Abrir o Jogo: “MechQuest – Play space games online in our free sci-fi mecha RPG”.
- Criar um personagem.
- Falar sobre a temática do Jogo.
- Terminologias encontradas somente no jogo

Abaixo uma ilustração do jogo “MechQuest – Play space games online in our free sci-fi mecha RPG”:



No jogo ao lado, os bolsistas:

- Explicaram o uso do “can”/”can’t”.
- pediram para os participantes (alunos da disciplina) interagirem entre si, criando um personagem;
- elaborarem um diálogo em que o uso do modal “can/can’t” aparecesse.

Percebemos, pela participação da turma, que o *feedback* foi muito bom, os alunos se mostraram motivados em interagir com o jogo, praticando assim a língua inglesa.

4. Definição de jogo digital

Antes da aplicação das oficinas, os bolsistas apresentaram uma definição de jogos digitais para os participantes da turma.

Segundo Alves (2005), jogos são entendidos como “um sistema semiótico que envolve textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas coletiva” (ALVES, 2005, p. 28).

Hoje, os jogos digitais fazem parte dos recursos utilizados quando são ofertados cursos na educação à distância, devido a sua capacidade de

simulação e aprendizagem lúdica permitindo uma imersão maior do aluno ao conteúdo proposto pelas disciplinas. De acordo com Abt (1974, p. 12), “os jogadores assumem papéis realistas, enfrentam problemas, formulam estratégias, tomam decisões, e obtêm rápida informação sobre as consequências de sua ação”. Dessa forma, é possível identificar os benefícios do jogo na educação, a partir das características propostas por cada tipo de jogo.

De acordo com Mitchel, Savvil-Smith (2004), os jogos colocam o aluno no papel de tomador de decisão e o expõe a níveis crescentes de desafios para possibilitar uma aprendizagem através da tentativa e erro. Porém para estes jogos serem considerados como educacionais e que afetem de forma positiva o processo de aprendizado, deverão possuir características intrínsecas à questão pedagógica e didática.

5. *Considerações finais*

Com base nos resultados de pesquisa, concluímos que a maioria dos seguidores/discentes que não tinham conhecimento acerca do que são jogos digitais.

Esta investigação inicial nos fez perceber a necessidade de serem desenvolvidos mais estudos e reflexões acerca dos jogos digitais numa perspectiva teórica, a fim de não somente ampliar a noção conceitual sobre os JD, mas também de reconhecê-los para além do enfoque em seus elementos ou no uso de jogos propriamente ditos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de; MARTINS, Suellen; SANTOS, Ramon Cerqueira; ARAÚJO, Caio Reis de. Instagram e jogos digitais aliados no ensino-aprendizagem da língua inglesa em tempo de COVID-19. *Revista Linguagem*, v. 35, número temático COVID-19, p. 114-30, São Carlos, fevereiro/2021.

BATTAIOLA, A. L. Jogos por Computador: histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. *Anais do XIX jornada de atualização em informática*, p. 83-122, 2000.

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

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

GEE, J. P. *Good video games and good learning*. University of Wisconsin_x0002_Madison Madison, 2007.

GOMES, Adilson Fernandes; DOS REIS, Susana Cristina. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. *The Especialist*, v. 40, n. 2, 2019.

GOMES, A.; REIS, S. C. dos; BILIÃO, M.; ANSCHAU, M. L. Estratégias de gamification em cursos de línguas estrangeiras a distância. Disponível em: *Seminário de Games e Tecnologia* (07, 2014: Novo Hamburgo-RS). *Anais* [do] GamePad [recurso eletrônico]: Seminário de Games e Tecnologia. Disponível em: www.feevale.br/gamepad. Acesso em: 26.fev.2020.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. [S.l.]: Perspectiva, 2003. p. 256

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRENSKY, M. (2005). Em jogos educacionais, a complexidade dos minijogos é trivial – mas os jogos “complexos” não são uma forma importante para professores, pais e outras pessoas olharem para computadores e videogames educacionais. *Tecnologia educacional*, n. 45, p. 22-8.

RAMALHO, John Eric; SIMÃO, Fábio; PAULO, Andrea Barbosa Delfini. Aprendizagem por meio de jogos digitais: um estudo de caso do jogo animal crossing. *Ensaios Pedagógicos-Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, 2014.

SANTANA, P. F. C.; FORTES, D. X.; PORTO, R. A. JOGOS DIGITAIS: A utilização no processo ensino aprendizagem. *Revista Científica da FASETE*, v. 1, p. 218-29, 2016.

SCHUYTEMA, P. Design de games: uma abordagem prática. São Paulo: *Cengage Learning*, 2008. 447p.

Outra fonte:

MECHQUEST – PLAY SPACE GAMES ONLINE IN OUR FREE SCI-FI MECHA RPG, p. 2021.

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gelbis Martins Agostinho (UENF)

gelbismartins@gmail.com

Aline Peixoto Vilaça Dias (UENF)

alinepeixoto12@hotmail.com

Luciana de Oliveira Silva (UENF)

lucianacederj@hotmail.com

Ralph de Araujo Stellet (UENF)

stelletralph@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

A educação ambiental, segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar em toda Educação Básica. O letramento, por sua vez, deve ser uma prática constante nas aulas. Uma pessoa letrada é aquela capaz de usar no cotidiano conhecimento adquirido na escola. Nesse sentido, conjectura-se que uma pessoa que tenha um letramento ambiental possa atuar a favor do meio ambiente, respeitando a biodiversidade, compreendendo que o meio ambiente é um espaço de todos. Visto isso, o objetivo do presente artigo foi discutir o letramento científico, associado à prática de educação ambiental no espaço escolar. Para isso a metodologia aqui aplicada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Uma prática pedagógica envolvendo o letramento e a educação ambiental pode formar cidadãos conscientes e que sejam capazes de respeitar e cuidar do meio ambiente.

Palavras-chave:

Educação Ambiental. Educação Básica. Letramento ambiental.

RESUMEM

La educación ambiental, según la Ley nº 9.795, de 27 de abril de 1999, debe trabajarse de manera interdisciplinaria en toda la educación básica. La alfabetización, a su vez, debe ser una práctica constante en las clases. Una persona alfabetizada es alguien capaz de utilizar los conocimientos adquiridos en la escuela en su vida diaria. En este sentido, se conjetura que una persona que tiene una alfabetización ambiental puede actuar a favor del medio ambiente, respetando la biodiversidad, entendiendo que el medio ambiente es un espacio para todos. Ante esto, el objetivo de este artículo fue discutir la alfabetización científica, asociada a la práctica de la educación ambiental en el ámbito escolar. Para eso, la metodología que se aplicó aquí fue la investigación bibliográfica de carácter cualitativo. Una práctica pedagógica que involucre la alfabetización y la educación ambiental puede formar ciudadanos conscientes capaces de respetar y cuidar el medio ambiente.

Palavras chave:

Educación ambiental. Educación básica. Alfabetización ambiental.

1. Introdução

A educação ambiental tem como finalidade auxiliar a formação cidadão, formar pessoas conscientes de que o meio ambiente precisa ser preservado para a geração presente e para as gerações futuras. Quando se fala em educação ambiental e educação básica, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelece que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, que não deve existir para a educação básica uma disciplina específica para trabalhar temas ambientais.

Destaca-se que a educação ambiental pode ser compreendida como um processo contínuo e coletivo na busca de levar até os alunos atitudes, habilidades que almejam a preservação ambiental (Cf. MEIRELLES *et al.*, 2013). Nas perspectivas de Asano e Poletto (2017) é enfatizado que a população está cada vez mais crescendo, com isso aumenta o uso de recursos naturais como a água por exemplo. Uma das consequências desse aumento populacional é a elevação na produção de resíduos, o que se torna uma grande preocupação bastante discutida no contexto ambiental. Em meio a essa situação o papel da escola é informar aos educandos, conscientizá-los a respeito da preservação ambiental.

A grande problemática é que a educação ambiental, muitas das vezes, não acontece como é prevista na legislação, isto é com um ensino interdisciplinar. Algumas vezes sua prática limita-se a eventos pontuais como dia da árvore, dia do meio ambiente. Ademais, ainda é comum ficar a cargo de disciplinas como ciências ou Biologia. E isso pode caracterizar uma situação de mera exposição de conceitos ambientais, sem a devida contextualização e com escassez ou nenhuma prática de letramento (DIAS *et al.*, 2020). Estudos de Meirelles *et al.* (2013) e Paula e Andrade (2018) apontam que a partir do letramento ambiental o aluno poderá ser capaz de compreender mais sobre os impactos ambientais. Para isso os autores sugerem usar textos nas aulas, criar projetos, propor atividades problematizadoras envolvendo diferentes gêneros textuais.

Diante desses problemas a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de mostrar que a educação ambiental pode ser associada a outras disciplinas e que essa interação precisa proporcionar um letramento científico. Já que o aluno letrado é capaz de compreender seus direitos e deveres, é ativo, crítico. Com esse espera-se que ele seja instruído a pre-

servar o meio ambiente. Sendo assim, definiu-se como objetivo discutir o letramento científico, associado à prática de educação ambiental no espaço escolar.

2. *Metodologia*

A pesquisa apresentada possui uma abordagem com caráter qualitativo. Nesse estudo não é direcionado a quantificar dados e sim apresentar uma pesquisa qualitativa. Para isso foram apresentados um aprofundamento sobre os temas letramentos, educação ambiental e o diálogos entre esses demais.

Segundo descrição de Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) pesquisas qualitativas têm a preocupação com dados conceituais e não com dados numéricos. Sobre o procedimento técnico aplicado escolheu a Pesquisa Bibliográfica. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica não é a mesma que revisão da literatura. Enquanto o primeiro dedica-se a mostrar o panorama sobre determinado tema ou situação, fazer apontamentos críticos, o segundo limita-se apenas a descrições dos temas.

3. *Letramento e formação do educando*

Um aluno letrado difere de um aluno apenas alfabetizado, ou seja, alfabetizar e letrar são processos distintos, mas que se complementam. Uma pessoa alfabetizada é restrita à prática de leitura e escrita, onde muitas das vezes a pessoa não é capaz de interpretar o que está sendo mencionado. Já o letramento vai além da codificação de códigos e fonemas, está diretamente relacionado à interpretação do que está escrito (CAETANO, 2018).

Alfabetizar, segundo Pires *et al.* (2017) se dá quando o indivíduo é capaz de usar letras, números com a finalidade de comunicar, mas muitas das vezes sem um senso de criticidade. O letramento ultrapassa o ato de ler, tem um caráter de função social. No que diz respeito ao processo de letramento e alfabetização é preciso enfatizar que são interligados e a função do professor na perspectiva de Moreira e Silva (2011):

Um ponto primordial ao se tratar de prática pedagógica é reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios, assim, é importante que os professores façam um diagnóstico do conhecimento de seus alunos, para saberem de onde devem partir e planejar suas atividades. Partindo da prática social, o conteúdo terá sentido para os alunos, que irão construindo

conhecimentos gradativamente e desenvolvendo uma atitude transformadora da sociedade, pois ele perceberá que conhecimento científico faz parte da sua vida e pode contribuir para melhorá-la. As atividades devem promover tanto a alfabetização como o letramento, de maneira, que o ensino do código alfabético seja conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7)

Paula e Andrade (2018) seguem relatando que letramento vai além de decodificar códigos, é treinar a lógica das palavras, consiste em um processo contínuo. Nesse contexto, para que os conceitos apresentados façam sentido para o indivíduo é preciso que ele possa associá-los à sua realidade. Para Vial e Henn (2013) No processo de estimular o letramento no educando é função do educador estipular a aprendizagem do educando, associar saberes escolares com a realidade que o educando vivencia. Os autores ainda relatam que:

O processo de aprendizagem na prática do letramento torna-se desafio permanente para o professor, que deve ter a preocupação em contribuir com a sua disciplina no conjunto de saberes. Ensinar na perspectiva do letramento, não é apenas dominar conteúdos, mas ter ao mesmo tempo um discurso e uma proposta adequada a superar os obstáculos da aprendizagem. (VIAL; HENN, 2013, p. 7)

O letramento possibilita que o aluno associe o conteúdo com a realidade, ou seja, com o letramento o conhecimento não se restringe ao espaço escolar. Mas para que o letramento tenha seu real significado faz-se necessário o uso de atividades diversas que estimulem o educando (Cf. CAETANO, 2018).

4. Educação ambiental

A constituição federal brasileira de 1988 estipula que o meio ambiente equilibrado é direito de todos, para isso os cidadãos devem usar os recursos ambientais de forma equilibrada. Segundo Dias *et al.* (2020) a educação ambiental visa a promoção de reflexões entre homem e meio ambiente. Pode ser entendida como um processo que o homem desenvolve a capacidade de preservar o espaço para a geração atual e as futuras. Quando se fala em educação ambiental destaca-se que se trata de um assunto que está presente tanto na educação formal quanto informal.

A educação ambiental é descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal. A função da educação ambiental nas perspectivas desse documento é:

[...] é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. (PCN, 1998, p. 187)

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que aborda a educação ambiental estipula que se trata de um componente essencial e permanente da educação nacional. Na educação básica sua prática deve ser contínua e interdisciplinar. Segundo Dias *et al.* (2020) a educação ambiental é bastante enfatizada em legislações com a finalidade de desenvolvimento de senso crítico e preservação ambiental. Mas sua prática não é rotineira e tão pouco interdisciplinar. Os autores enfatizam a importância da educação ambiental para a formação do educando e sugerem que alternativas devem ser buscadas para que a educação ambiental se torne mais presente nas escolas.

5. *Letrar para a educação ambiental*

O letramento não é uma prática restrita aos campos das letras ou das aulas de português. Desenvolver o letramento no educando é função de todos educadores visto que cada área do conhecimento possui conceitos importantes para contribuir na formação social (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2007). Direcionando o letramento para a perspectiva de educação ambiental observou-se nos estudos de Andrade e Castro (2015) que essa prática é indispensável para a formação do educando, letramento e educação ambiental devem estar lado a lado. A partir do desenvolvimento do letramento o educador poderá buscar soluções para possíveis problemas ambientais, será capaz de refletir sobre suas ações se elas são benéficas ou maléficas ao meio ambiente.

O letramento associado à educação ambiental refere-se ao “estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita com a incorporação das práticas sociais do contexto que as demandam” (ANDRADE; CASTRO, 2015, p. 6). Nas perspectivas de Soares (2002), verifica-se que a letramento deve:

[...] enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156)

Retomando aos estudos de Andrade e Castro (2015), verifica-se a necessidade constante na contemporaneidade do educando ser ativo, construir seu percurso na sociedade. Mas para isso ele precisa mais que o domínio da leitura, faz-se necessário saber usá-la no na prática social. Souza *et al.* (2018) seguem explicando que a leitura é essencial para a transformação social. Além disso:

Compreender as relações que são travadas em nosso cotidiano exige de nós muito mais do que decodificar as palavras que nos circundam, mas, é necessário, também, ler suas intencionalidades e potencialidades. O entendimento da relação grafema e fonema é importante e necessário, entretanto, tal relação pode estar inserida em um ambiente produtivo, no sentido que permita às crianças a leitura de palavras que sejam derivadas da leitura de seu mundo. (SOUZA *et al.*, 2018, p. 8)

O letramento ambiental pode ser desenvolvido de diversas formas, desde que se adequando ao público de acordo com a faixa etária e os recursos disponíveis. Bezerra *et al.* (2021) realizou uma atividade de letramento ambiental usando-se de jogos para alunos das séries iniciais na pandemia. Dessa forma constatou que mesmo com o distanciamento social é possível estimular tanto o letramento quanto a educação ambiental. Os autores evidenciaram que

[...] o uso das práticas de letramento associadas à Educação Ambiental neste atual período de pandemia tornou-se uma ferramenta importante para facilitar o processo de aprendizagem das crianças nas séries iniciais, uma vez que estas estão aprendendo a desenvolver a leitura e a escrita de acordo com a ambiência do próprio município em que vivem, apropriando-se da Educação Ambiental para se tornarem protagonistas que entendam e reflitam sobre a importância da conservação e preservação da riqueza natural e local. (BEZERRA *et al.*, 2021, p. 6)

Ribeiro *et al.* (2021) para associar o letramento à educação ambiental propuseram uma sequência didática para os educandos das séries iniciais. Nessa atividade, estavam presentes propostas de construção de mandalas, interpretação de imagens relacionadas ao meio ambiente, histórias e descrição de textos. Assim verificou maior interesse e participação dos educandos nas aulas.

Outra possibilidade de desenvolver o letramento ambiental é com o uso de filmes. Vieira e Rosso (2011) explicam que o uso de filme só terá finalidade educacional, caso apresente aos educandos problematizações, desperte o senso crítico. Para a escolha do filme o educador deve levar em conta alguns fatores como: faixa etária dos alunos, o que pretende discutir, associar o conteúdo ambiental com o filme.

6. Considerações finais

Constatou-se que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar por toda educação básica, desse contexto os educadores devem atuar de forma integrada.

Vale ressaltar que a educação ambiental deve ser componente contínuo na educação formal, isto é, não deve ser trabalhada apenas em momentos pontuais. Sobre o letramento, evidenciou-se que se distingue da alfabetização, mas são interligados, e devem ser desenvolvidos no educando. Sendo que o letramento vai além da decodificação, uma pessoa letrada é capaz de ser crítica, questionadora. Verificou-se que quando associado à educação ambiental o letramento científico, seja por projetos, uso de textos ou jogos, o aluno terá melhor compreensão dos conceitos. Ademais será um indivíduo crítico, questionador e que verá o meio ambiente com o espaço que deve ser cuidado continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Marcia Batista *et al.* O letramento em todas as áreas do conhecimento do currículo de alfabetização. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. *A organização do trabalho didático na história da educação*. v. 01. p. 1-22, Campo Grande: UFMS, 2007.

ANDRADE, Viviane Abreu; CASTRO, Vanessa Monteiro. Educação ambiental e letramento: Um diálogo possível na escola pública. *Latin American Journal of Science Education*. ed 5, 2015. Disponível em: http://www.lajse.org/nov15/22001_Abreu_2015.pdf. Acesso em: 03/06/2021.

BEZERRA, Thais Faustino *et al.* O letramento nas séries iniciais como auxílio na prática educativa da educação ambiental em tempo de pandemia. *Anais do XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira*. ed. 6. n. 1, 2021. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14176>. Acesso em: 13/06/2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20/06/2021.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

CAETANO, Daniele Oliveira de Souza. *Alfabetização e letramento na pré-escola e suas práticas no município de Abelardo Luz-SC*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/TC-Daniele.pdf>. Acesso em: 08/06/2021.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça *et al.* A educação ambiental no espaço escolar: uma análise sobre a importância e os desafios de sua implementação. *Anais VI CONEDU...*, Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58214>. Acesso em: 03/06/2021.

MEIRELLES, Petronilha Alice Almeida *et al.* Letramento na educação ambiental: um exemplo de sustentabilidade. *Ambiente & Educação*, v. 18. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/3758/2845>. Acesso em: 25/06/2021.

PAULA, Márcia Verena Firmino; ANDRADE, Viviane Abreu. A Educação Ambiental sob o olhar do letramento imagético. *Latin American Journal of Science Education*, ed 5, 2015. Disponível em: http://www.lajse.org/may18/2018_12016.pdf. Acesso em: 03/06/2021.

PIRES, Clarice *et al.* Analfabetismo Funcional X Alfabetização. *Mostra de iniciação científica*, Mato Grosso, 2017, Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/44cd69731cfd839dd69fd46a1cc79235.pdf>. Acesso em: 17/06/2021.

MOREIRA, Diogo Emilli; SILVA, Gorette Milena. Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: X Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf. Acesso em: 17/06/2021.

RIBEIRO, Carla da Silva *et al.* Letramento e cidadania ambiental no contexto escolar: : relato de uma prática docente. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 38, n. 2, p. 266-87, [S.l.], 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i2.12719. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/12719>. Acesso em: 11/06/2021.

SOUZA, Andressa Queiroz *et al.* Educação Ambiental e Paulo Freire: Anúnciação de um Letramento Ambiental. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.1009>.

VIAL, Janete Aparecida Laitharth e Silva, HENN, Iara Aquino. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Ca-*

ternos PDE (Versão On-line), v. 1. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_janete_aparecida_laitharth_e_silva_vial.pdf. Acesso em: 10/06/2021.

VIEIRA, Fernando Zan; Rosso, Ademir José. O cinema como componente didático da educação ambiental. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 33, p. 547-72, Curitiba, 2011.

**ME PERDOEM AS BELAS, MAS BELEZA É ESSENCIAL?
UMA LEITURA DO CONTO “A CAOLHA”,
DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA**

Brenda da Silva Dias (UEMASUL)

bdias8008@gmail.com

Kátia Carvalho da Silva Rocha (UEMASUL)

katiacarvalho@uemasul.edu.br

RESUMO

Júlia Lopes de Almeida é uma escritora da virada do século XIX para o século XX, que produziu uma literatura de essência reflexiva, revolucionária e vasta. Conquistou o espaço público por dialogar com mulheres sobre política, religião, educação e cultura. Sua posição importante na história literária feminina se contrapõe à sua invisibilidade atual. Por isso, objetiva-se, nessa proposta de estudo, trazer novamente ao protagonismo sua obra, a partir da análise do conto “A Caolha”, do livro “Ânsia Eterna” (2019), destacando, principalmente, aspectos da construção das personagens e de suas relações sociais. Para tanto, utilizar-se-á como aporte teórico, se tratando da estética, as contribuições de David Le Breton e, a respeito especificamente do feio, Umberto Eco, e alguns outros autores.

Palavras-chave:

Conto. Personagens. Júlia Lopes de Almeida.

ABSTRACT

Júlia Lopes de Almeida is a writer from the turn of the XIX to the XX century, who produced a literature of reflexive, revolutionary and wide essence. She conquered the public space for dialoguing with women about politics, religion, education and culture. Her important position in women’s literary history contrasts with her current invisibility. Therefore, the objective of this study proposal is to bring her work back to prominence, based on the analysis of the short story “A Caolha”, from the book “Ânsia Eterna” (2019), highlighting, mainly, aspects of the construction of characters and their social relationships. In order to do so, it will be used as a theoretical contribution regarding aesthetics, as contributions from David Le Breton and, specifically regarding the ugly, Umberto Eco, and some other authors.

Keywords:

Short Story. Characters. Julia Lopes de Almeida.

1. Introdução

Este trabalho é uma parte do projeto Permutas Estéticas, em específico da pesquisa de Iniciação Científica “Metamorfoses Dialógicas: estudo da figuração das personagens da adaptação do conto “a caolha”, de

Júlia Lopes, para a HQ, de Verônica Berta”, fomentado pela Universidade da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz (GELITI), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.

Com base no livro “Sociologia do Corpo”, de David Le Breton, é através do corpo que o homem manifesta a vida, inserindo-se no espaço social e cultural, assim, em primeira conclusão, o corpo é a matéria que intercede o relacionamento entre os seres. Nesse processo, o corpo é, muitas vezes, utilizado como código social e manipulado para personificar a identidade desejada pelo sujeito, pois se tornou parte do consciente coletivo que o corpo apresenta e define o sujeito.

Segundo Umberto Eco (2007), os conceitos de belo e feio são relativos a períodos históricos. O autor faz um apinhado de conceitos de feio onde se conclui que o feio se estabelece como um modelo de decomposição, ou seja, inclui nesse termo tanto matérias desproporcionais como uma cabeça maior que o corpo, quanto “deformados” como a inexistência de uma perna, um braço ou um olho, como no caso da nossa personagem.

Eco rememora que, na “Estética do Feio” produzida por Rosenkranz, o feio era considerado dependente do conceito do belo, podendo ser tido como o “inferno do belo”, entrando numa dimensão moral e saindo da simples ideia de negação da beleza, assim, o feio se oporia ao belo como o mal e o pecado se opõem ao bem.

Para se encaixar no conceito do belo, o corpo chega a negar sua singularidade ou suas histórias, transformando-se em palco de encenação, usado para demarcar soberania, para expressar ‘plenitude de vida’, para se encaixar em posições sociais, para formular relações e sai do campo da essência para se tornar um material externo, pronto para ser manipulado conforme o desejo ou o fim que se quer obter.

A negação do corpo surge como primeiro passo para alcançar o corpo “belo”. Bakhtin disserta sobre o processo de eliminação de tudo que é considerado não acabado no corpo, as protuberâncias, os orifícios, os sinais de parto, então, assim, “o corpo individual é apresentado sem nenhuma relação com o corpo popular que o produziu” (BAKHTIN, 1996, p. 26). Observa-se que a cultura da centralidade imagética impõe os atributos do corpo como parâmetro medidor de moralidade e sucesso, e o comportamento contemporâneo obriga o corpo não carregar marcas ou imperfeições. Desta forma, a tendência é sempre rejeitar o que é con-

siderado, grotesco, desarmonioso, forçando nossos sentidos a não somente almejar, mas aceitar, também, apenas o que é belo e considerar o feio algo monstruoso.

Como prova disso, Lino afirma que “se a beleza é entendida como a como parte da tríade dos valores positivos, nos quais também fazem parte a verdade e o bem, o feio é associado à mentira e ao mal” (LINO, 2015, p. 19), assim, o feio estaria sempre ligado ao que é ruim, fazendo com que os seres que, segundo os valores sociais, se assemelhasse a essa definição, fossem reputados como não agradáveis, não confiáveis, não amáveis.

Ou seja, o feio não se relaciona apenas ao campo do ilustrativo da visão, mas da moral e dos sentidos também, transmitindo pensamentos ruins e sensações físicas e, assim, a feiúra chega ao asco. O asco, conforme apresenta Menninghaus (2003 *apud* LINO, 2015) é definido como um dos mais violentos sentimentos na consciência humana, traduzido como “a experiência da proximidade daquilo que não é desejado”, uma presença que incute cheiro e gosto. Segundo o estudo de Menninghaus, fazendo uma recapitulação do termo e da intencionalidade que ele foi usado, desde a Antiguidade, o “asqueroso” aparece nos textos literários em momentos, como por exemplo, na obra de Sófocles, que descreve: “seu pé, comido por úlceras”.

Portanto, o asqueroso viria para ultrapassar a imagem e chegar ao campo físico das sensações, sendo ele a mais irredutível forma de desconforto, pois a arte ainda consegue extrair aplausos de sentimentos como o terror, o conflito, a tristeza e a melancolia, mas nenhum sentimento agradável advém do asco.

Assim, o corpo seria a matéria por onde se propaga o significado do sujeito, e um corpo asqueroso e feio, segundo a interpretação social e cultural, pertenceria a alguém desprezível.

2. Júlia Lopes de Almeida

Júlia Lopes de Almeida foi uma escritora que teve voz na sua época, embora, nos dias de hoje, sua voz esteja esmaecida. Com uma vasta produção literária e jornalística, ela teceu ideias acerca de política, cultura, religiosidade, educação de uma forma persistente, sutil, mas incisiva e, assim, conquistou espaço público para desenvolver as lutas feministas.

Desenvolveu sua escrita na virada do século XIX para o século XX, usando a literatura como revolução e meio para reflexão e autonomia, especialmente no que diz respeito às mulheres – o alvo de seus escritos. Foi considerada uma das mais importantes escritoras da época, posição de respeito, visto que a história da autoria feminina brasileira é marcada pelo silenciamento e subjugação das mulheres e estas, em geral, ocupavam apenas espaços privados, por isso Júlia Lopes de Almeida se sobressai em seus escritos e assume um lugar representativo no seu tempo.

Tendo em vista, a produção de Júlia Lopes de Almeida, dezenas de obras e sua vasta significação, nos perguntamos o porquê do seu apagamento atualmente. Se formos pensar nas obras consideradas mais marcantes nas últimas décadas, observaremos que uma parcela majoritária delas eram homens e que eles, obviamente, demonstravam determinada forma de pensar e escrever.

Além disso, é de caráter histórico registrar autores que propagavam grande revolução numa determinada forma de escrever ou pensar, ou que conseguiam expressar-se plenamente dentro do movimento atual. Assim, os autores consagrados ou se fundiam ao movimento literário da sua época ou fundavam o próximo. Mas, Júlia Lopes não surgiu com ideias radicais, apenas diferentes (percebemos, por exemplo, nos seus escritos, que ela aceitava a moral cristã), portanto, ela nem era distinta demais ao ponto de se destacar como subversiva e nem era similar ao ponto de se instaurar como membro pertencente ao movimento literário da época. Além disso, contribui para seu apagamento o fato de ela ser uma mulher, então, o cânone, quase exclusivamente masculino, sufocou-a, bem como o momento de transição que viveu.

3. *Análise do conto “A caolha”*

*“o corpo é empecilho
um castigo
no meio uma chaga
encharcada
uma parelha errada”*
(DIVANIZE CAEBONIERI.
*Grande Depósito de Bugi-
gangs*, 2018)

No conto “A Caolha”, o título revela que o protagonismo da personagem feminina é rigorosamente definido por sua condição física. O conto reflete o pré-julgamento que a sociedade faz do físico da protagonista e a relação que se estabelece entre ela e o filho, num contexto atípico.

O conto tem por enredo uma mulher que, na condição de caolha e desagradável à vista dos outros, é tida como uma mulher repulsiva e, por isso, sofre desprezo das pessoas. A caolha tem um filho, Antonico, que, na infância, era sua companhia, mas, à medida que foi crescendo, começou a ter vergonha de sua mãe e foi se afastando progressivamente dela. No desfecho, é revelado que o próprio filho, de forma acidental, é o responsável pela mãe ser caolha. Foi ele quem motivou o sofrimento da mãe.

4. A matéria da existência

No começo do conto, a centralidade temática está na aparência física da protagonista, que é caolha. Entendendo o corpo como o centro de determinação da personagem, o olhar do narrador representa olhar social que descreve a sua estética, comparando-a com elementos moribundos, com a intenção de produzir apatia ou horror como primeira impressão. Segundo o antropólogo francês Le Breton, “O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (p. 7), assim, o corpo físico se torna a primeira forma de relação com o mundo.

No primeiro parágrafo do conto, é estimulado ao leitor o sentimento de asco, provando que a aparência revela a superficialidade da visão:

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o loiro grisalho, desses cabelos cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados. (ALMEIDA, 2019 p. 81)

A autora acrescenta à descrição, sensações físicas e compara as matérias do corpo a elementos desagradáveis, assemelhando a personagem a figuras desprezadas. Além disso, uma das mais notáveis marcas na descrição, é a desarmonia que o corpo da personagem tem, relacionando a personagem à definição de feio de Umberto Eco, quando afirma que o

feito se manifesta como “a ausência de forma, assimetria, desarmonia, o desfiguramento e a deformação” (ECO, 2007, p. 16), então, neste caso, é possível se notar a desarmonia das partes do corpo, em tamanho, em cores, em formatos e posições.

Ainda na descrição física da personagem, o conto continua

O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante. Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrido da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda a gente. (ALMEIDA, 2019 p. 81)

Depois de incitado a repulsa do leitor, o conto expõe a rejeição que ela sofria por parte de toda a sociedade, situação que nos leva a refletir acerca da posição que esta mulher se encontra diante do olhar social. Sabemos que a intolerância, no que se refere ao desvio do padrão estético, recai com ainda mais peso sobre o feminino.

A imagem da mulher divulgada e defendida no mundo, quer na arte quer nas mídias, é carregada do arquétipo de beleza, oprimindo as mulheres à adesão. Novais e Vilhena (2003) declaram que o belo passa a ser obrigação, pois, é pregado pelo discurso midiático e comercial não apenas que é dever ser bela, mas que todas o podem ser. Assim, boa parte das imagens femininas, que são exibidas, mostram como a mulher fica mais bonita ou expressa sua feminilidade com tal produto: “Se historicamente as mulheres preocupavam-se com sua beleza, hoje elas são responsáveis por ela. De dever social (se conseguir, melhor), a beleza tornou-se um dever moral (se quiser eu consigo)” (NOVAIS; VILHENA, 2003, p. 25).

Diante da obrigação de ser bela, o feio surge como um pecado, e a culpada adquire uma posição de estranho, secundário, marginal, anônimo neste mundo de belezas em superfícies. Isso afeta diretamente todas as áreas da vida de uma mulher: profissional, amorosa, social. Pensando além do texto, constatamos que a personagem identificada como caolha é não só julgada como culpada pela sua condição, excluída socialmente, mas, também, desconsolada em todas as áreas da sua vida e, em especial, a abordada pelo conto: a familiar.

A personagem é denominada como “A Caolha” em todo o conto. Como sabemos, o nome se apresenta como índice significativo, e são dados em função de sua associação ou seu significado, “essa correlação

“necessárias” nos segmentos societário reais, vai além, como dar ao nome próprio seu caráter socialmente classificatório” (MACHADO, 2003, p. 8). Portanto, enquanto Antonico (o filho de caolha) traz a ideia de ingenuidade ou infantilidade por causa do sufixo -ico (diminutivo de Antônio), a Caolha que não tem nome, o que a classifica, a distingue, é sua deficiência, ou seja, a sua identidade é manifestada nos adjetivos que a apresentam ao logo da trama (“desgraçada”, “repulsiva”, “infeliz” ...) e no olhar dos outros que a nominam como caolha.

Ela, sem vida e sem voz, na condição de omissa, não narra o conto mesmo sendo a protagonista dele. Sua história é contada a partir de um narrador onisciente, deixando claro que sua identidade se forma na junção de sua própria essência de amarguras e dos pensamentos das pessoas.

5. Relação, laços e nós

Como dito, caolha é a mãe de Antonico. Antonico à medida que cresce, avulta-se-lhe a repulsa por sua mãe. A primeira ruptura na harmonia do relacionamento entre mãe e filho é demonstrado no ato de Antonico passar a comer fora (por repugnância, o asco que ela desperta em todos) e não com a mãe, como de costume, quase como uma quebra do cordão umbilical, ato significativo principalmente porque dividir a mesa (no caso deles, até o mesmo prato) é um momento de comunhão e vínculo familiar (Cf. VILLARES; SERGOVIA, 2006).

A partir deste momento, a protagonista começa a perder Antonico, perdê-lo para o coração ferido de dele, para a vergonha, para a ociosidade, para o trabalho, para os outros, para a vida cruel. Antonico afasta-se pelo mesmo motivo que todas as pessoas: repulsa. Entretanto, a repulsa das pessoas é movida pela aparência física da mulher, enquanto a de Antonico é pelo posicionamento das pessoas em relação à sua mãe. Com isso, percebemos a influência que o olhar do outro adquire no pensamento humano e quando esse julgamento é feito com ódio, as consequências, com certeza, são mais devastadoras.

Esta é mais uma constatação da força que vozes externas têm no conto e nas personagens, a ponto de um julgamento estético interferir na relação da mãe e do filho. Estas vozes se manifestam como antagonistas, tendo grande responsabilidade pelo drama do enredo, estando no cerne do conflito, pois, o antagonista, como define Brait (1985, p. 88), “é o opositor, o protagonista às avessas. Muitas vezes, o antagonista é uma só personagem. Outras, pode ser manifestado por um grupo de personagens,

individualizadas ou representantes de um certo grupo.” E, no caso do conto, é representado pela própria sociedade.

A posição que Antonico toma diante dos julgamentos e opressão popular, agrava a situação da mãe, pois, como ela disse “daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal” (ALMEIDA, 2019 p. 82). Para ela, embora os comentários sociais interferissem na sua vida, nenhum comentário ofensivo a entristeceu mais que o do filho, quando ele diz que iria sair de casa.

No espaço de sua raiva, caolha expele “– Embusteiro! O que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!” (ALMEIDA, 2019, p. 85), esta ingratidão a qual ela se refere, se explica porque ela criara o filho sozinha e com trabalho duro, manual, numa situação de pobreza e desprezo. Um verdadeiro cenário de labor que justifica parte da sua condição física, seu aspecto de perpetuamente cansada: “entende-se que o labor se liga às dimensões do corpo, da fadiga que permeia as atividades de reposição requisitadas na esfera doméstica, cotidianamente” (WELS, 2020, p. 183). Assim, o corpo da caolha era judiado pelo ofício de dona de casa, lavadeira e mãe. E, além da carga de seu dia a dia infortunado, o próprio filho aguçava a dor materna. Dessa forma, enquanto ele a rejeitava, desconhecendo ser o causador da dor materna, ela exercitava seu amor, silenciando-se para protegê-lo, de fato, não queria que o filho carregasse qualquer culpa ou dor.

Vemos, portanto que o relacionamento entre Caolha e Antonico é débil e vulnerável e isso se deu por causa dos agentes externos que influenciam Antonico em suas decisões e pensamentos e este contexto só é possível graças à imaturidade de Antonico (como sugere o seu nome).

6. *O outro como elemento transformação*

*“Ainda somos os mesmos e
vivemos como os nossos pais”
(BELCHIOR. Como Nossos Pais)*

Constatou-se, até agora, o impacto que o pensamento social adquire na narrativa. Porém, o ciclo de influência que será exposto, não se limita, apenas, à atuação da coletividade no pensamento dos dois protagonistas, mas, também, na forma como mãe e filho se relacionaram e como transformaram suas vidas.

A construção do sujeito nasce da relação entre indivíduo e sociedade, sendo parte de suas atitudes influenciadas pelo contexto. Santos (2011) ao estudar Freud (1921) e Lacan (1949) concluiu que o comportamento de cada indivíduo é influenciado pelos outros (indivíduos, grupos, organizações), mostrando que só existimos quando somos reconhecidos por algo ou alguém. Assim, a presença do outro é essencial para o reconhecimento da substância de si.

A primeira grande interferência na vida de Caolha, depois do nascimento do filho, surge com o acidente doméstico, no qual Antonico fura o olho de sua mãe. Isso marca a sua aparência para sempre, deixando-a na condição de mulher (sub)julgada pelo corpo social e determinando sua faina de opressão.

É nesta situação que se manifesta sua resignação, uma ação de conformidade frente a uma sentença. Assim, essa característica da personagem, manifestada em vários momentos do conto, nasce a partir do reconhecimento da sua imutável condição e a tentativa de amenizar o sofrimento do filho: “Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se.”; “(...) nunca acompanhava a mãe. Esta polpava-o”; “– Pobre filho! Vês? Era por isto que eu não lhe queria dizer nada!” (ALMEIDA, 2019, p. 81, 82 e 87, respectivamente).

Nesta relação cheia de surpresas e revelações, temos também a influência da condição da mãe sobre o filho, seus sentimentos, sua vida social, seu destino. Desde pequeno, Antonico vive à sombra de sua mãe (visível devido a seu corpo que incitava asco) então, à medida que ia crescendo e se relacionando com o mundo a sua volta, começa a adquirir o sentimento geral e vai se afastando de sua mãe. É importante notarmos principalmente sobre como o dia a dia mais comum de Antonico é afetado pelo fato de ser “filho da caolha”. É este o apelido que andarará com Antonico pelos seus dias e manipulará seus pensamentos.

Como dito antes, o nome Antonico sugere alguém infantil, por ser um nome no diminutivo. Ao longo da narrativa, observamos essa infantilidade através da vulnerabilidade das certezas de Antonico: ele é sempre moldado pelo que os outros pensam e é incapaz de impor suas próprias decisões. Um caso que exemplifica isso é quando Antonico se apaixona e a namorada condiciona o relacionamento dos dois ao afastamento dele de sua mãe. Embora Antonico perceba a arrogância de sua namorada, ele não impõe sua vontade e nem pensa sobre o que sua mãe irá sentir, ele é completamente manipulado.

Esse tipo de caráter pode ter sido gerado por causa do tratamento que sua mãe lhe dava, pois, na relação entre o homem e o outro, entre a criança e a mãe, a criança tende a pegar como verdade o que sua mãe diz sobre si: “tens frio” ou “tens fome”, a mãe não só lê as necessidades como também as constrói (Cf. SANTOS, 2011). A personagem da mãe, no conto, cria e reforça a fraqueza de seu filho, protegendo-o de toda espécie de desconforto, gerando uma pessoa incapaz de suportar qualquer sofrimento. “O olhar do outro produz a identidade, por reflexo. Através do outro, o indivíduo sabe quem é, o sujeito constitui-se a partir de fora” (BLEICHMAR, 1992 *apud* SANTOS, 2011, p. 72). Assim, a imagem que Antonico sustenta, foi criada, na sua base, pelo desígnio da sua mãe.

7. *Considerações finais*

Concluimos, assim, que dentro da esfera social, as aparências são julgadas para além do campo visual, se tornando um elemento cruel para determinar o valor da pessoa humana. A personagem não *tem* um olho imperfeito, ela *é* uma caolha, ou seja, o corpo se torna uma sentença que define personalidade e essência. A aparência desperta sensações físicas e neste conto é sobressaltado o asco. Além disso, também é retratado o impacto que a sociedade pode ter sobre as pessoas. Podem rotulá-las e manipulá-las até isso adquirir uma dimensão que transforma não somente o externo, mas também, o sentimental, o psicológico. Para além do conto, também entendemos a obra de Júlia Lopes de Almeida como um patrimônio literário que contribuiu, no seu século, para ampliar a visão do público feminino a respeito das questões sociais e, hoje, contribui para ampliar nosso olhar em relação às questões femininas, sociais, políticas de todas as épocas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Ânsia Eterna*. Brasília: Senado Federal, 2019. (Coleção Escritoras do Brasil v. 2)

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRAIT, B. *A personagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

CARBONIERI, Divanize. *Grande Depósito de Bugigangas*. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato, 2018.

ECO, Umberto. *História da Feiúra*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Trad. de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

LINO, Sulamita Fonseca. *O feio como categoria estética*. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

MACHADO, A. M. *Recado do Nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do Nome de seus personagens*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

NOVAES, Joana V.; VILHENA, Junia de. De Cinderela a moura torta: sobre a relação mulher, beleza e feiúra. *Interações*, v. 8, n. 15, p. 9-36, São Paulo, jun. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072003000100002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 maio 2021.

SANTOS, Rosa dos Santos. *A Influência no outro: das escritas do eu ao suicídio de Werther*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS. 2011.

VILLARES, Moreno J; SERGOVIA, Galiano M. La comida en familia: algo más que comer juntos. *Acta Pediátrica Española*, 64, p. 554-8. 2006.

WELS, Érica Schlude. Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal": o ideal de abnegação materna em a caolha. *Revell – Revista de Estudos Literários da UEMS*, v. 2, n. 25, agosto de 2020.

Outra fonte:

BELCHIOR, Antônio Carlos. (1976a). Belchior – Como Nossos Pais. Áudio de 4 minutos e 36 segundos da música Como nossos pais de Belchior cantada por Belchior. Disponível em <https://youtu.be/P9sNAGHG0rs?list=RDP9sNAGHG0rs>. Acesso em 11 de outubro, 2021.

**MULHER ITAPARICANA: UM ESTUDO COGNITIVO
SOCIO-HISTÓRICO SOBRE A CONCEPTUALIZAÇÃO
DA MULHER NAS NOVELAS DE XAVIER MARQUES**

Michelle Regina da Silva Santos (UNEB)

michelle.regina86@outlook.com

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)

elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, apresentar os resultados parciais da pesquisa de dissertação de Mestrado, obtidos a partir da observação e análise das conceptualizações da mulher itaparicana em textos de novelas literárias, publicados no início do século XX. Leva-se em consideração o norte teórico-metodológico da Linguística Cognitiva, especificamente a Teoria da Metáfora Conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980) que consideram a importância da metáfora na construção do pensamento e na percepção do mundo. Para esses autores, o ser humano compreende um conceito em termos de outro, recorrendo a domínios de sua experiência. Para atingir o propósito almejado, o *corpus* do trabalho constitui-se das novelas “Maria Rosa”, “O Arpoador” e “A noiva do Golfinho”, presentes na 2ª edição do livro “Praieiros” (1936), de autoria do escritor Xavier Marques, em que é possível observar, a partir das metáforas conceptuais identificadas, que a mulher itaparicana é coisificada, objetificada, sexualizada. Para embasar o estudo, recorre-se, também, a alguns princípios da Análise do Discurso, além da Linguística Cognitiva, pois se entende que linguagem, discurso e sócio-história não se dissociam, uma vez que as metáforas são mecanismos conceptuais que refletem a compreensão de mundo de uma dada sociedade, em um dado contexto sócio-histórico-discursivo-cultural. Como resultado preliminar, observa-se que há estigmas, preconceitos, discriminação e racismo expressos contra as mulheres itaparicanas nos textos estudados.

Palavras-chave:

Metáfora. Linguística Cognitiva. Mulher itaparicana.

ABSTRACT

The aim of this work is to present the partial results of the Master's dissertation research, obtained from the observation and analysis of the conceptualizations of the Itaparicana woman in texts from literary novels, published in the beginning of the 20th century. The theoretical-methodological north of Cognitive Linguistics is taken into account, specifically the Theory of Conceptual Metaphor developed by Lakoff and Johnson (1980), who consider the importance of metaphor in the construction of thought and in the perception of the world. For these authors, human beings understand a concept in terms of another, resorting to domains of their experience. To achieve the desired purpose, the corpus of the work consists of the novels “Maria Rosa”, “O Arpoador” and “A noiva do Golfinho”, present in the 2nd edition of the book “Praieiros” (1936), by the writer Xavier Marques, in which it is possible to observe, from the conceptual metaphors identified, that the Itaparicana woman is objectified,

objectified, sexualized. To support the study, we also use some principles of Discourse Analysis, in addition to Cognitive Linguistics, as it is understood that language, discourse and socio-history do not dissociate, since metaphors are conceptual mechanisms that reflect the understanding of the world of a given society, in a given socio-historical-discursive-cultural context. As a preliminary result, it is observed that there are stigmas, prejudices, discrimination and racism expressed against Itaparican women in the texts studied.

Keywords:

Metaphor. Cognitive Linguistics. Itaparican woman.

1. Palavras iniciais

O presente estudo tem por objetivodiscutir o processo de conceptualização da mulher itaparicana em textos literários, especificamente, em três novelas retiradas da 2ª edição do livro “Praieiros” (1936). Para embasar as discussões apresentadas, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva (doravante LC), com base na Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson, a partir da obra *Metaphors we live by* (1980), e desdobrada em outros estudos. Além disso, dialoga-se com outros pesquisadores como Orlandi (2009), a qual realizou pesquisas dentro da teoria da Análise do Discurso (doravante AD), que leva em consideração a língua no mundo, a língua em interação entre pessoas, as quais, além de sujeitos individuais, são membros de uma determinada dinâmica social.

Sendo assim, o texto está dividido em cinco seções que discutem, respectivamente, um breve olhar sobre a mulher itaparicana; considerações sobre a Teoria da Metáfora Conceptual; a metodologia; o estudo das conceptualizações metafóricas e as palavras finais, seguidas das referências.

2. Breve olhar sobre a mulher itaparicana

A Ilha de Itaparica está localizada na Baía de Todos os Santos, pertencente ao estado da Bahia. Exerceu um papel muito importante durante o período de batalhas pela independência do Brasil. Durante os anos de 1822 e 1823, as lutas marcaram o território itaparicano, onde as mulheres estiveram presentes expulsando as tropas portuguesas que invadiram a Ilha.

Muitas mulheres se destacaram nas batalhas, entre elas está Maria Felipa, que comandou uma ação contra os portugueses. Segundo Borges

(2015), Maria Felipa não é muito conhecida, mas possui muita importância na luta pela independência.

Entre o ano de publicação das novelas de Xavier Marques e atualidade, pode-se perceber um diferencial entre o papel das mulheres itaparicanas. No século passado, quando as obras estudadas neste trabalho foram escritas, as mulheres itaparicanas perfaziam um total 49% da sociedade e exerciam funções laborais restringindo-se ao trabalho do lar, da lavoura e da pesca de mariscos.

Na atualidade, é possível encontrar a mulher itaparicana atuando em diversas frentes e áreas, seja no comércio, na agricultura, na educação e na saúde. Elas correspondem a 52% do poder econômico da região. Em 2016, inclusive, foi eleita a primeira prefeita da cidade de Itaparica, com o total de 8.808 votos, correspondendo a 66,54% dos votos válidos e contrapondo-se aos seus oponentes, ambos do sexo masculino, que tiveram percentuais menores de votação. Além disso, pode-se destacar também, o talento artístico de algumas mulheres de Itaparica, a exemplo de Clara Cintra que participou do *The Voice* 2021.

Esse panorama evidencia uma mudança de perspectiva quanto ao papel da mulher na sociedade itaparicana quanto ao potencial que ela pode agregar ao crescimento econômico, político, cultural e social da região.

3. *Teoria da Metáfora Conceptual*

Estudos sobre as metáforas se tornaram crescentes ao longo dos últimos anos, especialmente no mundo ocidental. Uma das primeiras investigações sobre o papel da metáfora na linguagem surgiu a partir das reflexões elaboradas na Antiguidade Clássica pelo filósofo Aristóteles no século IV a.C. De acordo com os estudos aristotélicos, o processo de construção da metáfora “(...) consiste no transportar para uma coisa o nome de outra (...)” (ARISTÓTELES, 1996, p. 92).

Nesse sentido, o estudo da metáfora, na tradição retórica, está vinculado à linguagem poética e formal. Nessa perspectiva, a metáfora é vista como um elemento linguístico, ou seja, um desvio da linguagem baseado no uso, e, portanto utilizada quando não houvesse a intenção de se falar objetivamente. Esta visão tradicional tem contribuído para que a metáfora seja estudada apenas no plano da língua como figura de linguagem e não como mecanismo conceptual que surge da experiência humana e que representa a maneira como se pensa e se age.

No livro intitulado *Metaphors we live by*, escrito por Lakoff e Johnson, em 1980, os autores trazem discussões sobre a metáfora e também sobre a metonímia a partir da perspectiva cognitiva. Após analisarem diversas expressões linguísticas cotidianas, postularam que a metáfora é um recurso conceptual amplamente utilizado pelos seres humanos e que influencia seus pensamentos e suas ações.

Lakoff e Johnson afirmam que o sistema cognitivo humano é, em sua maior parte, metafórico, e apenas uma pequena parcela é literal:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. [...] Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45)

Com a publicação desse importante estudo e de outros, firma-se, também em 1980, a LC, uma ampla e diversa área de estudo que busca compreender como a linguagem está estruturada pela cognição. Como aponta Ferrari (2011, p. 14), a LC postula que “a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição”, ou seja, atribuem-se significados às coisas do mundo e isso se deve à capacidade de conceptualizar a partir de experiências corporais e culturais.

Como explica Santos (2015), significar, é essencialmente conceptualizar, ou seja, é um processo que envolve aspectos sócio-histórico-culturais e experienciais, sendo, assim, dinâmico, flexível, subjetivo, hermenêutico. Sob essa perspectiva, a conceptualização é um fenômeno cognitivo que requer tanto a experiência com o corpo quanto com o mundo, levando em conta questões culturais.

A Semântica Cognitiva, por sua vez, é uma subárea – com diferentes focos e perspectivas – da LC, a qual busca estudar a relação entre a cognição e a língua, identificando como uma infinidade de conceitos é estruturada através da linguagem.

Segundo Almeida e Santos (2019), que registram em seus estudos as mudanças e as variações dos significados do léxico, as expressões linguísticas, “(...) advêm, então, da conceptualização-categorização geradora e organizadora de novos conhecimentos elaborados pela humanidade, os quais são alcançados por meio do que já conhecemos (...)” (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 144).

Em termos gerais, diante desses princípios e das evidências que se manifestam na linguagem, pode-se concluir que o significado não é so-

mente o resultado da experiência corporificada do indivíduo, como também está pautado nas vivências e no uso da linguagem.

4. Metodologia

No que diz respeito à metodologia seguida para a elaboração deste trabalho, ao adotar a Teoria da Metáfora Conceptual, fez-se o uso de uma abordagem qualitativa, descritiva-interpretativa, documental e exploratória, uma vez que foi feito um estudo bibliográfico de novelas literárias do autor itaparicano Xavier Marques, quais sejam: “Maria Rosa”, “O Arporador” e “A noiva do Golfinho”.

Para a identificação e discussão das metáforas conceptuais subjacentes às expressões metafóricas presentes nos textos consultados, recorreu-se à notação DOMÍNIO-ALVO é, parcialmente, DOMÍNIO--FONTE. Em outras palavras, entende-se que o domínio-fonte, aquele mais conhecido, serve de base conceptual para o domínio-alvo, aquele menos conhecido. Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), trata-se de um mapeamento entre domínios da experiência, o que pressupõe o entendimento de um conceito em termos de outro.

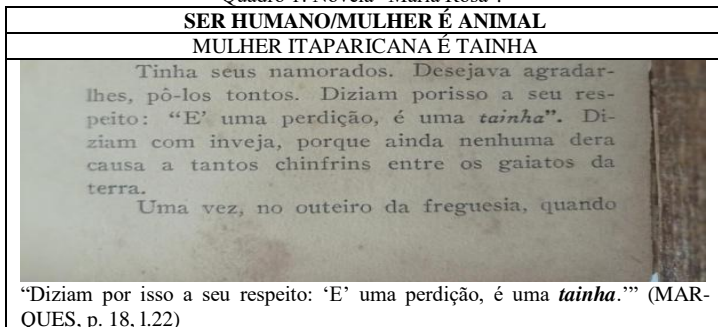
5. Estudo das conceptualizações metafóricas

Nesta seção, serão discutidos os resultados parciais da pesquisa realizada, uma vez que, nos textos apresentados, foram encontradas algumas expressões metafóricas que evidenciam as concepções da sociedade itaparicana no início do século XX, com relação às mulheres que habitavam aquele espaço.

A metáfora conceptual mais geral encontrada, na obra que serviu de *corpus* para este trabalho, foi: SER HUMANO/MULHER É ANIMAL. A partir desta metáfora, foi possível inferir outras construções metafóricas inferidas pelos contextos de uso estudados, como: MULHER ITAPARICANA É TAINHA, MULHER ITAPARICANA É MULA e MULHER ITAPARICANA É OVELHA DESGARRADA.

Ao se observar o quadro a seguir, pode-se inferir a construção metafórica MULHER ITAPARICANA É TAINHA:

Quadro 1: Novela “Maria Rosa”.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Na novela literária intitulada “Maria Rosa”, a personagem principal é conceptualizada como um animal de pouco valor econômico e que é encontrado facilmente nas praias de Itaparica. Trata-se do item léxico *tainha* que traz em sua carga semântica um valor pejorativo agregado à mulher itaparicana, com base no conhecimento experiencial dos nativos da região acerca do peixe tainha. Em relação ao processo de conceptualização presente no trecho destacado, pode-se perceber também, que há uma metonímia presente: MARIA ROSA POR MULHER. Isso se justifica porque a metonímia ocorre quando há a representação de uma PARTE por um TODO, ou seja, a personagem Maria Rosa é a parte que está representando o TODO das mulheres itaparicanas. Vale ressaltar que a metonímia só ocorre dentro do mesmo domínio conceptual, no caso aqui estudado, o domínio da MULHER. Por isso, a temática da estigmatização, presente no Quadro 1, refere-se a todas as mulheres itaparicanas.

Partindo para a AD, levantamos a hipótese de que a conceptualização da mulher como animal faz parte de um contexto sócio-histórico-ideológico comum ao contexto de dominação masculina sobre o corpo feminino e sua consequente exploração. O mesmo pode ser interpretado em relação à dominação humana sobre os animais não humanos, tendo em vista que o corpo animal é explorado em diversos sentidos. Segundo Orlandi (2009),

[...] o imaginário não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (ORLANDI, 2009, p. 42)

Portanto, a análise desse trecho traz à tona o contexto machista e patriarcal de Itaparica no período estudado. O estudo desse trecho também é importante para se refletir as questões sociais e históricas, sobre-

tudo no contexto sócio-histórico-discursivo-cultural vivenciado na Bahia no período em que a obra que serve de *corpus* para este estudo foi publicada.

Ao se observar o quadro 2 a seguir, é possível perceber a construção metafórica MULHER ITAPARICANA É MULA:

Quadro2-Novela “O Arpoador”.	
SER HUMANO/MULHER É ANIMAL	
MULHER ITAPARICANA É MULA	
<p>Entretanto, de um grupo de moços encostados a meia lancha, contra a copa do pano, subiam vozes, em dueto.</p> <p>“Ai-ê! Ai-lô! “Adeus, mulata bonita, “Meu dinheiro se acabou...”</p>	
<p>““Ai-ê! Ai-lô! “Adeus, mulata bonita, “Meu dinheiro se acabou...”” (MARQUES, p. 108, l. 18-20)</p>	

Fonte: elaborado pelas autoras.

No recorte extraído da novela intitulada “O Arpoador”, o item léxico *mula* traz em sua carga semântica um valor depreciativo. Essa palavra deriva do latim *mulus*, cujo significado é “animal híbrido, estéril, produto do cruzamento do cavalo com a jumenta, ou da égua com o jumento” (RODRIGUES, 2015). O tom depreciativo da associação original é indiscutível e facilmente explicável pelo racismo escancarado do período escravocrata.

A análise desse trecho, traz a tona o contexto racista e estigmatizador de Itaparica no início do século XX. A investigação acerca da construção metafórica MULHER ITAPARICANA É MULA é importante para se discutir questões socio-históricas-discursivo-culturais da região itaparicana. Segundo Orlandi (2009, p. 82), “(...) ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam (...)”, revelando que o sujeito/conceptualizador constrói expressões metafóricas das experiências vivenciadas.

Ao se observar o quadro 3 a seguir, infere-se a construção metafórica MULHER ITAPARICANA É OVELHA DESGARRADA:

Quadro 3- Novela “A noiva do Golfinho”.

SER HUMANO/MULHER É ANIMAL
MULHER ITAPARICANA É OVELHA DESGARRADA

Fonte: elaborado pelas autoras.

No excerto extraído da novela “A noiva do Golfinho”, no quadro 2, também de autoria do escritor Xavier Marques, é possível perceber que os itens lexicais *ovelha desgarrada* acionam o domínio de experiência da rejeição, isto é, observa-se por meio da leitura do texto que os habitantes viam a mulher de itaparica como aquela que era excluída do grupo, como aquela que não era bem aceita nem bem quista pela sociedade local.

Diante disso, encontra-se a metáfora MULHER ITAPARICANA É OVELHA DESGARRADA. Nesse contexto, a mulher está sendo conceptualizada como diferente das demais e, por isso, deve viver afastada e reclusa, reforçando a discriminação e preconceito sofrido pela mulher na sociedade da época.

6. *Palavras finais*

Ao longo do texto, busca-se refletir sobre a importância dos estudos cognitivistas da linguagem no que concerne àsignificação atribuída às mulheres itaparicanas na obra de Xavier Marques. Sendo assim, o objetivo do estudo foi analisar a conceptualização da mulher em três trechos de novelas literárias do referido autor, à luz dos aportes teóricos da Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais proposta por Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Por meio dessa teoriafoi possível identificar uma metáfora conceptual recorrente nos textos estudados: SER HUMANO/MULHER É ANIMAL.

Visto que o *corpus*foi construído e conceptualizado por uma pessoa, bem como representa o contexto em que ela está inserida, as construções de sentido evidenciam, portanto, aspectos da experiência física e cultural do sujeito conceptualizador/escritor, de um lado, e dos sujeitos conceptualizadores/leitores, de outro.

Espera-se que este artigo seja incentivador da reflexão e do interesse pelo estudo das metáforas e metonímias conceptuais, as quais estão presentes intrinsecamente na linguagem cotidiana.

Faz-se necessário evidenciar que as autoras, enquanto mulheres, não compartilham das conceptualizações metafóricas apresentadas sobre as mulheres itaparicanas. Mas, pretendem problematizar as práticas de opressão às mulheres, de modo geral, a exemplo do machismo e dos estereótipos racistas e estigmatizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues.; SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado léxico em semântica sócio-histórico-cognitiva. *Macabéa* – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 8., n. 2, p. 136-57.

ARISTÓTELES. *Poética*. Porto Alegre: Globo, 1996.

BORGES, Eduardo. Entrevista: Eduardo Borges. [Entrevista cedida a] G1 BA. *G1*, Salvador, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/independencia-da-bahia/noticia/2015/06/historiador-destaca-acao-de-mulheres-na-independencia-do-brasil-na-bahia.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: Harvard University, 2002 [1980].

MARQUES, Francisco Xavier Ferreira. *Praieiros*. Porto Alegre: Globo, 1936.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores possíveis*. In: _____. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

RODRIGUES, Sérgio. *Mulata veio de mula? Isso torna a palavra racista?*. VEJA, 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/8216-mulata-8217-veio-de-8216-mula-8217-isso-torna-a-palavra-racista/>. Acesso em: 17 out. 2021.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. *Pontos de Interrogação*, v. 5, n. 1, p. 11-27, Alagoinhas, jan./jul. 2015.

NOTÍCIAS DE UM PROJETO LEXICOGRÁFICO: “BAHIA DE TODOS OS PRATOS, DICIONÁRIO DA COZINHA BAIANA”

Lise Mary Arruda Dourado (UNEB)

lisearruda@gmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

Com o propósito de facilitar o cotidiano dos profissionais e estudantes de Gastronomia, Turismo Gastronômico, Nutrição, bem como dos estudiosos sobre cultura e identidade, elaboramos o projeto “Bahia de Todos os Pratos: Dicionário da Cozinha Baiana”. Neste artigo, temos o objetivo de apresentar notícias da construção e do desenvolvimento desse projeto. Na pesquisa, temos reunido um acervo léxico referente não somente ao que se classifica como patrimonial da culinária baiana, mas também à sua cozinha contemporânea e cotidiana, organizando os verbetes em cinco campos lexicais (ingredientes, alimentos, bebidas, utensílios, processos e métodos). Nos dois primeiros campos, identificamos ainda a procedência dos ingredientes e dos alimentos nas áreas dos biomas da Bahia, utilizando abreviaturas (MA = Mata Atlântica, CA = Caatinga e CE = Cerrado). A partir de 2020, em virtude da pandemia de COVID-19, a coleta dos verbetes passou a ocorrer exclusivamente por meios bibliográficos e eletrônicos. Foram consultados compêndios lexicográficos diversos e obras sobre a culinária baiana em Rego (1892), Querino (1928), Brandão (1948), Vianna (1979; 1987), Lody (1998) e outros. Como fundamentação teórica, têm sido imprescindíveis: a compreensão de Lexicografia como dicionarização do léxico, a partir de Haensch (1982), Borba (2003) e Krieger (2020); reflexões sobre Lexicografia Pedagógica (LEXPED), por Welker (2008); e a noção de aprendizagem lexical por Krieger (2012) e Antunes (2012). Recentemente, o projeto foi contemplado com bolsas de Iniciação Científica e conta com uma equipe de tradução para os idiomas Inglês e Espanhol, formada por pesquisadores docentes e discentes da UNEB.

Palavras-chave:

Lexicografia. Cozinha baiana. Léxico de cozinha.

ABSTRACT

The reason why we created the project “Bahia of all dishes: Bahia Cuisine Dictionary” had the purpose of facilitating the daily life of professionals and students of Gastronomy, Gastronomic Tourism, Nutrition, as well as scholars on culture and identity. In this article, we aim to present an update on the creation and development of this project. We have gathered a lexicon collection referring not only to what is classified as the heritage of Bahian cuisine but also to its contemporary and everyday cuisine in this research, organizing the entries into five fields: ingredients, food, beverages, utensils, processes, and methods. In the first two, we also identified the origin of ingredients and foods in the areas of the Bahia biomes, using abbreviations such as MA = Atlantic Forest, CA = Caatinga, and CE = Cerrado. Due to the COVID-19 pandemic as of 2020, the collection of entries began to take place exclusively through bibliographic and electronic media. Various lexicographical compendiums and works on

Bahian cuisine were consulted in Rego (1892), Querino (1928), Brandão (1948), Viana (1979; 1987), Lody (1998) among others. The following have been essential as a theoretical foundation: the understanding of Lexicography as a dictionary, based on Haensch (1982), Borba (2003) and Krieger (2020); reflections on Pedagogical Lexicography (LEXPED), by Welker (2008); and the notion of lexical learning by Krieger (2012) and Antunes (2012). The project was recently granted with Scientific Initiation scholarships and acquired a team of translations into English and Spanish, formed by researchers, professors, and students from UNEB.

Keywords:

Lexicography. Bahian cuisine. Cuisine lexicon.

1. Uma pitada de história: a primazia de uma cozinha de muitas mãos, de muitos povos

Que Deus entendeu de dar
A primazia
Pro bem, pro mal
Primeira mão na Bahia
Primeira missa
Primeiro índio abatido também
Que Deus deu

Que Deus entendeu de dar
Toda magia
Pro bem, pro mal
Primeiro chão da Bahia
Primeiro carnaval
Primeiro pelourinho também
(Gilberto Gil, *Toda menina baiana*, 1979).

Neste artigo, damos notícias sobre a elaboração de um dicionário da primeira cozinha de fusão intercontinental do Brasil: a cozinha baiana. É óbvio que, antes da invasão portuguesa, contatos culturais ocorreram aqui entre os povos donos da terra. O nosso objeto de pesquisa e registro lexicográfico, entretanto, é o léxico da cozinha baiana, culinária herdada dos contatos coloniais e pós-coloniais, ora preservada, ora modificada, enriquecida e subtraída, memoriale de inúmeras releituras contemporâneas, muitas delas em busca de uma decolonialidade, cheia da magia própria das mulheres que primeiro misturaram sabores identitários de povos diversos.

A Bahia, lugar do primeiro encontro oficial entre os povos que iniciaram a formação do Brasil, muito antes dos primeiros registros da “Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil” (1500), já apresentava parte das bases de uma culinária potente, rica em cores, aromas, formas, texturas e sabores. Os “de comer” dos

povos originários desta terra eram preparados a partir dos principais ingredientes extraídos da natureza: milho, mandioca, aipim, inhame, diversas outras raízes, frutas silvestres, castanhas, folhas, flores, palmitos, carnes de caças, peixes de águas doces e salgadas, moluscos, crustáceos etc.

Encarregado de relatar ao rei de Portugal o que havia de útil, valioso e curioso no “achamento” da terra nova, Caminha inventariou algumas das riquezas naturais e peculiaridades da gente dessa região correspondente ao atual litoral baiano, mas sequer imaginava a diversidade de povos e recursos biomáticos da terra invadida. Conforme Cunha (1992), na Bahia do século XVI, habitavam: os tupiniquins nas praias, estuários e manguezais de toda a região do “descobrimento”; os tupinambás no litoral sul da Bahia, na região de Mata Atlântica; os guerens no Arquipélago de Tinharé (de 26 ilhas, onde está localizado o atual polo turístico Morro de São Paulo); os mongoiós no interior de Ilhéus; os guaymurés em Porto Seguro; os maracás entre o Rio Paraguaçu e o Rio de Contas; os payayás e cacherinhens na região de Jacobina; os orizes e procás pelo sertão do Itapicuru; os cariris na porção setentrional do sertão baiano, próximos ao rio São Francisco. Há muito a pesquisar e estudar sobre essa diversidade cultural dos povos originários do Brasil.

Além desses povos e dos colonizadores, diversos povos africanos também constituíram a nação brasileira. Não se sabe exatamente quando os primeiros africanos escravizados foram introduzidos no Brasil, mas se sabe que, oficialmente, o tráfico negreiro para o Brasil foi autorizado por um alvará de D. João III, datado de 29 de março de 1549 (Cf. RAIMUNDO, 1933). Em Salvador, os primeiros africanos escravizados chegaram em 1550, embora o provável início de um tráfico negreiro regular para o Nordeste do Brasil remonte a 1568, quando Portugal já lidava com a importação direta de escravizados da África há mais de um século (Cf. BONVINI, 2009).

Nesse período, século XVI, o primeiro ciclo escravagista – da Guiné – trouxe principalmente sudaneses, originários da África situada ao norte do Equador; no século XVII, o segundo ciclo – do Congo e de Angola – trouxe negros da zona banta; no século XVIII, o ciclo da costa de Mina trouxe novamente sudaneses e, sobretudo vindos para a Bahia, negros do Benim; no século XIX, o último ciclo trouxe africanos de várias procedências, sendo um maior número vindo de Angola e Moçambique (Cf. VIANNA FILHO, 1946). Na Bahia, houve e há fluências culturais dos povos dos antigos Reinos de Angola e do Congo, da Costa do Marfim, de Gana, do Togo, da Nigéria ocidental (egbás, oiós, ijexás, ije-

bus, ifés, ondos, ibadãs, oxobôs), do norte da Nigéria (hauçás, também conhecidos como malês), do Reino de Queto (atual Benim oriental), do antigo reino do Daomé, e de Moçambique (Cf. CASTRO, 2001).

Na elaboração do dicionário, do qual damos notícias neste texto, optamos por não classificar genericamente a origem das produções e contribuições culturais gastronômicas como “indígenas” e “africanas”. Preferimos ter o cuidado de, sempre que possível, informar a nacionalidade ou a identificação específica dos povos que produziram a culinária baiana, suas técnicas e seus utensílios. Não é justo especificar apenas a identidade do colonizador e, com isso, atribuir uma pretensa superioridade cultural aos portugueses. É tempo de considerar que “(...) as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante” (HENRIQUES, 2006, p. 10). Optamos por construir uma obra de referência comprometida com a emergência ética da decolonialidade, com o propósito de contribuir para a visibilidade de conhecimentos e produtos locais elaborados – não somente, mas sobretudo – pelas muitas mãos de povos historicamente subalternizados, oprimidos, silenciados. Com isso, não ignoramos a presença portuguesa na cozinha baiana, apenas buscamos romper com o pacto da invisibilidade dos demais povos.

Atualmente, a expressão “comida baiana”, para muitas pessoas, apresenta um valor semântico, correspondente apenas a pratos de uma culinária rica em azeite de dendê, própria do Recôncavo Baiano, herdada de povos africanos. Em dias de sexta-feira, em Salvador, por exemplo, muitos restaurantes de comida a quilo, em seus cardápios, incluem o que chamam de comida baiana: caruru, vatapá, xinxim de galinha, feijão de azeite, farofa de dendê. No entanto, a comida baiana não se limita a essa combinação de pratos à base de dendê, cebola e camarão seco. Mais raramente, há quem se lembre dos pratos sertanejos como pertencentes à cozinha baiana. E as comidas do Cerrado quase sempre são esquecidas, pouco vendidas nos restaurantes de comida baiana, com raras exceções. Nem todos têm a oportunidade de visitar as muitas cidades localizadas nas áreas dos diferentes biomas⁶⁵ da Bahia, nem acesso ao turismo gas-

⁶⁵ “Um bioma é um conjunto de tipos de vegetação que abrange grandes áreas contínuas, em escala regional, com flora e fauna similares, definida pelas condições físicas predominantes nas regiões. Esses aspectos climáticos, geográficos e litológicos (das rochas), por exemplo, fazem com que um bioma seja dotado de uma diversidade biológica

tronômico. Apesar da vasta literatura sobre esse tema, ainda é insipiente a produção lexicográfica sobre a cozinha baiana, sobretudo, considerando recortes biomáticos, como veremos a seguir.

2. *As ideias foram fermentando, e o projeto foi crescendo*

A ideia de elaborar um dicionário da cozinha baiana surgiu do interesse pela Gastronomia e se intensificou após a publicação do artigo “Um estudo do campo lexical dos alimentos puramente africanos em ‘A arte culinária na Bahia’, de Manuel Querino” (DOURADO, 2016), quando foram percebidas: a existência de uma diversidade de iguarias da cozinha baiana, resultante da fusão das culinárias dos povos originários do Brasil, povos africanos⁶⁶, portugueses e asiáticos⁶⁷; a inexistência de uma obra de referência que agregasse as definições dos elementos que compõem tal cozinha (ingredientes; alimentos; bebidas; utensílios; processos e métodos), considerando recortes biomáticos, ou seja, características próprias dos biomas da Bahia: Mata Atlântica (Recôncavo Baiano e Orla Marítima), Caatinga (Sertão), Cerrado. Nesse sentido, a Bahia é privilegiada pela natureza, pois quanto maior a diversidade de biomas, maior a variedade climática, de tipos de solo, de espécies da flora e da fauna. Essa configuração geográfica contribui para enriquecer a chamada cozinha de origem, tornando a culinária baiana tão atrativa; simultaneamente, múltipla e singular.

Ao ler Querino (1928), também foi possível notar mudanças que ocorreram nessa culinária, considerando as descrições desse autor, datadas do início do século passado, e algumas definições mais contemporâneas, disponíveis em Castro (2001), Lody (2003) entre outros. Alguns utensílios foram substituídos por outros mais modernos, e as técnicas de preparo de muitos dos pratos tipicamente baianos se transformaram com

singular, própria”. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2009/10/bio-mas-brasileiros>.

⁶⁶ “Querino afirma que a cozinha da Bahia une diferentes partes da África, do norte e ocidental, com destaque para o golfo do Benim e para uma ampla área que se estende até a região austral, em Angola e Congo, com os povos bantos. É essa ampla ‘Costa’ que dá nome a muitos produtos, informando assim que são africanos.” (LODY, 2011a, p. 16).

⁶⁷ Querino (1928) mencionou heranças asiáticas, sobretudo especiarias, vindas da Índia e do Ceilão (atual Sri Lanka, ilha localizada no oceano Índico), e o coco (*Cocos nucifera*), tão presente na cozinha baiana, vindo da Índia tropical. Ambos países foram colonizados pela Inglaterra, e muitos produtos comercializados por ingleses foram aqui nomeados como “do reino”, em oposição aos produtos nativos, nomeados como “da terra”.

o tempo, a exemplo dos pilões, que foram substituídos por máquinas manuais de moer, depois, por moedores elétricos, multiprocessadores e/ou liquidificadores. Muitas receitas, no entanto, mantiveram-se íntegras no que diz respeito às suas características básicas, seu aspecto visual, sua textura, seu sabor. Outras foram modificadas, adaptadas e/ou enriquecidas, ganhando insumos característicos dos biomas baianos. E na dinâmica de novas experimentações cotidianas, sempre surgem interessantes releituras, que podem ou não “vingar” no cardápio local.

Em 2017, com o intuito de facilitar o cotidiano dos profissionais e estudantes de Gastronomia, Turismo Gastronômico e Nutrição, bem como dos estudiosos sobre cultura e identidade baiana, comensais, turistas e curiosos, surgiu a ideia de elaborar o *Bahia de todos os pratos: Pequeno Dicionário da Cozinha Baiana* (assim nomeado inicialmente), cujo projeto foi vinculado ao Núcleo de Estudos Lexicais (NEL) do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I*, em Salvador. Na obra lexicográfica, temos o objetivo de reunir um acervo léxico referente não só ao que se classifica como típico da culinária baiana, mas também à cozinha contemporânea e cotidiana da Bahia, organizando os verbetes em cinco campos lexicais, os quais correspondem às seções do dicionário: dos ingredientes; dos alimentos; das bebidas; dos utensílios; dos processos e métodos. Essa proposta de classificação está inserida na perspectiva teórica da Lexemática, mais precisamente na Teoria dos Campos Lexicais proposta por Coseriu (1987; 1977) e aplicada por Abbade (2009) em uma obra gastronômica.

Ainda em 2017, à guisa de introdução à pesquisa, perlustamos importantes obras da literatura culinária baiana, coletamos dados iniciais e comunicamos trabalhos em eventos acadêmico-científicos: “Do tabuleiro à vitrine: um estudo do campo lexical dos doces da Bahia em ‘Vocabulário do açúcar’, de Raul Lody” (DOURADO, 2017), no XXI CNLF – Congresso Nacional de Linguística e Filologia do CIFEFIL – Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, na Universidade Veiga de Almeida (UVA), no Rio de Janeiro-RJ; e “‘Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras’: um estudo do campo lexical dos alimentos da Bahia na obra de Raul Lody” (DOURADO, 2017), no XI ENGTLEX – Encontro Nacional do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL, realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador-BA.

Em 2018, incursões investigativas em mais dois textos de base resultaram na ampliação da coleta e análise de dados, bem como nas comunicações: “Análise do campo lexical dos alimentos em ‘O sal é um dom, receitas de Dona Canô’”(DOURADO, 2018), no SIALA – Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória-ES; e “O que é que a cozinha baiana tem? Um estudo do campo lexical dos alimentos em ‘A Bahia já foi assim’, de Hildegardes Vianna” (DOURADO; ABBADE, 2018), no XXII CNLF, realizado no Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro-RJ.

Em 2019, no Seminário Temático do NGEALC⁶⁸: Nossas Raízes Negroafricanas nos Quatro Cantos da Bahia, realizado em parceria com a Academia de Letras da Bahia, Abbade proferiu uma palestra intitulada “Nossa culinária: do azeite doce ao dendê”, prelecionando sobre esses ingredientes na culinária do Brasil.

O fato de Dourado ter cursado a graduação em Gastronomia (2016-2017) e, com isso, ter nutrido interesse nessa área, foi decisivo para a criação do projeto BPT. Além disso, as produções “Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria” (ABBADE, 2003) e “Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o Livro de Cozinha da Infanta D. Maria” (ABBADE, 2009) foram inspiradoras para fazer germinar, a partir de estudos lexicológicos ancorados na Teoria dos Campos Lexicais de Coseriu (1977; 1987), o desejo de continuar pesquisando léxico de cozinha, ora na linha lexicológica, ora na lexicográfica (a primeira alimentando a segunda).

Durante todo o ano de 2019 até o início de 2020, em virtude do processo de pós-doutoramento da coordenadora-pesquisadora e a consequente necessidade de afastamento das atividades acadêmicas na UNEB, o projeto lexicográfico ficou temporariamente parado. Após o “fermento” das primeiras leituras, coletas e análise de dados, foi necessário colocar a “massa” do projeto para descansar. Não consideramos negativa essa pausa, ao contrário. Esse respiro trouxe novas perspectivas e adesões, arrejou as ideias.

Em 2020, acolhemos novos pesquisadores – todos graduandos em Letras na UNEB, voluntários naquela época – que esboçaram os seus projetos e iniciaram suas pesquisas bibliográficas. Nesse mesmo ano, as

⁶⁸ O NGEALC – Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas – é vinculado à PROEX – Pró-Reitoria de Extensão da UNEB.

orientações ocorreram remotamente, em razão da necessidade de distanciamento social, pela pandemia de Covid-19. São subprojetos, em desenvolvimento, e seus respectivos pesquisadores: “A Bahia é doce: um estudo do campo lexical dos doces baianos no ‘Dicionário do doceiro brasileiro’ (1892), de Antonio Rego”, por Estefany do Vale Souza; “Do pilão à gamela: um estudo do campo lexical dos utensílios de cozinha em ‘A arte culinária da Bahia’ (1928), de Manuel Querino”, por Miguel Diogo Oliveira dos Anjos Reis; “De como acender um fogo e outras memórias: um estudo do campo lexical dos processos culinários em ‘A Bahia já foi assim’ (1973), de Hildegardes Vianna”, por Tercia Helena Rocha Ferreira da Cruz.

Em agosto de 2020, na mesa-redonda intitulada “Os projetos desenvolvidos no NEL e as instituições vinculadas, apresentamos a comunicação Bahia de Todos os Pratos: Pequeno Dicionário da Cozinha Baiana” no I SEMINEL – Seminário Interno do Núcleo de Estudos Lexicais, promovido pelo NEL – Núcleo de Estudos Lexicais, vinculado ao PP-GEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do DCH I da UNEB. Após escutas e discussões nesse evento, atentamos para a dimensão do nosso trabalho e abandonamos a ideia de classificar o dicionário como pequeno.

Em setembro de 2020, participamos virtualmente do II Ciclo de Conferências em Lexicografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizada no *Campus* de Três Lagoas-MS, perfazendo 10 horas de escuta que nos permitiram conhecer diferentes vertentes da Lexicografia, a partir das quais os lexicógrafos se debruçam para registrar o léxico sob diversas nuances de uma língua ou mais. As conferências foram valiosas para o nosso projeto, pois tivemos acesso a relevantes trabalhos desenvolvidos por colegas que se dedicam tanto à Lexicografia quanto à Lexicografia Pedagógica (LEXPED), já que um dos objetivos do nosso projeto é produzir um dicionário que atenda, sobretudo, a estudantes e profissionais de Gastronomia, Turismo Gastronômico, Nutrição, Cultura e Identidade baiana. Começamos a pensar em questões práticas: a que informações os estudantes gostariam de ter acesso? Qual seria a maneira mais funcional e didática de organizá-las? A partir desse encontro virtual, adquirimos um exemplar do livro *Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos*, organizado por Renato Rodrigues-Pereira e Daniela de Souza Silva Costa, publicado também em 2020, lançado nesse evento. De lá para cá, esse livro nos foi muito útil, pois esclareceu algumas das nossas dúvidas sobre o saber e o fazer lexicográficos, bem

como nos fez conhecer diferentes vertentes da Lexicografia e reflexões desta área.

Em junho de 2021, proferimos remotamente a palestra intitulada “O fio do léxico na trama de uma trajetória acadêmica”, na disciplina LET A04 – Seminários Interdisciplinares de Pesquisa, do curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia(UFBA), em Salvador, a convite da Professora Aurelina Ariadne Domingues Almeida. Nessa palestra, apresentamos aos estudantes da UFBA três pesquisas, entre elas, o projeto “Bahia de Todos os Pratos: Dicionário da Cozinha Baiana”⁶⁹. Nesses mesmos mês e ano, dois dos nossos pesquisadores discentes – Estefany do Vale Souza e Miguel Diogo Oliveira dos Anjos Reis –foram contemplados com bolsa de Iniciação Científica (PICIN, 2021/2022); e Tercia Helena Rocha Ferreira da Cruz optou por permanecer como pesquisadora voluntária. Esses três pesquisadores discentes são orientados por Dourado.

Após ministrar aulas do componente “Introdução aos Estudos Linguísticos” (LEO 070) a uma turma do curso de licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês, no DCH I da UNEB, em Salvador, Dourado apresentou o projeto DBTP a uma graduanda, que demonstrou interesse na pesquisa lexicográfica. Assim, a equipe de tradução começou a se formar. Em julho de 2021, tivemos a adesão da discente Tatiana Oliveira Costa Santos, que tem reconhecida proficiência oral e escrita em língua inglesa, e do docente Paulo Roberto Correia Esteves, atuante nesse mesmo curso e departamento, agora responsável pela coordenação dos trabalhos da equipe de tradução para o inglês. No mesmo mês, recebemos o aceite do Professor João Evangelista do Nascimento Neto, atuante no curso de Letras Vernáculas com Espanhol, no DCH V da UNEB, em Santo Antônio de Jesus. Evangelista coordenará a equipe de tradução para o Espanhol.

Como proposta a ser concretizada, pretendemos hospedar esse dicionário em um aplicativo compatível com os sistemas operacionais iOS e Android, compatíveis com os aparelhos de celular em circulação.

3. Principais ingredientes teóricos ou fundamentação

A partir de estudos lexicais, podemos conhecer a cultura de um povo, seus modos de viver, seus usos e costumes. O léxico de uma lín-

⁶⁹ Doravante, DBTP.

gua, grosso modo, pode ser compreendido como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às necessidades de comunicação (Cf. ANTUNES, 2012). O estudo do léxico da cozinha de um povo, então, pode revelar hábitos alimentares, com os quais também é possível vislumbrar a sua identidade cultural. Conforme Querino (2011[1928]), não apenas grupos étnicos, mas também nações e países são definidos pelas iguarias preponderantes na alimentação de suas gentes ou características de suas cozinhas.

Freixa e Chaves (2015) sustentam que a Gastronomia é um inventário patrimonial tão importante culturalmente quanto os museus, as festas, as danças e os templos religiosos. Nesse sentido, inventariar o léxico da cozinha baiana em um dicionário é contribuir para salvaguardar o patrimônio cultural gastronômico da Bahia e, simultaneamente, instrumentalizar o acesso de estudantes, pesquisadores e profissionais a termos específicos dessa área do conhecimento. Isso porque o dicionário é um “depositário do acervo lexical da cultura” (BIDERMAN, 2006, p. 177), mas que “nunca deverá ser tomado apenas como um simples repositório ou acervo de palavras, ao contrário, deve ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha” (BORBA, 2003, p. 16). Sobre dicionário, Krieger lembra que “seu próprio nome diz isso: é originado do termo latino *dictionarium*. O sufixo *-arium* significa ‘depósito’, lugar em que se guarda o *dictio*, ou seja, palavras” (2012, p. 17). O dicionário, então, é uma espécie de depósito de palavras para uso contínuo.

A construção de uma obra de referência requer atenção para critérios estabelecidos pela Lexicografia. Para tanto, escolhemos seguir orientações de Haensch (1982) e Borba (2003), que apresentam a seleção de elementos teóricos, os quais podem ou devem nortear a montagem de um dicionário. No projeto DBTP, como posicionamento teórico, delimitamos conceitos gerais como Léxico (já definido anteriormente), Lexicografia e Dicionário de Especialidade.

A Lexicografia pode ser compreendida sob duas óticas: ora como técnica de elaboração de dicionários, ocupando-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas de definição, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, registros de variantes etc.; ora como teoria, procurando estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico – total ou parcial – de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes (Cf. BORBA, 2003). No projeto DBTP, a Lexicogra-

fia foi considerada, simultaneamente, como técnica e ciência para a elaboração de dicionários. Rodrigues-Pereira e Costa (2020) iniciaram o prefácio do seu livro, apresentando “aos amantes da Lexicografia” a definição do verbo “lexicografar”:

Le.xi.co.gra.far v. 1 Estudar repertórios lexicográficos numa perspectiva metalexicográfica. 2. Organizar corpus, analisar, descrever, selecionar, lematizar, ordenar, definir e registrar unidades léxicas de uma ou mais línguas em dicionários. 3 Perpetuar o ontem e o hoje para que no amanhã tenhamos as memórias e sabedorias eternizadas por meio das palavras, em dicionários. (RODRIGUES-PEREIRA; COSTA, 2020, p. 7)

Pretendemos vivenciar cada uma dessas três acepções do verbo “lexicografar”, pois, antes, estudaremos os repertórios lexicográficos das obras de referência (arroladas no Quadro 2). Depois, dicionarizaremos: organizaremos *corpus*, analisaremos, descreveremos, selecionaremos, lematizaremos, ordenaremos, definiremos e registraremos unidades léxicas da cozinha baiana. Por fim, contribuiremos para perpetuar a cozinha baiana do passado (patrimonial) e da atualidade (contemporânea), para, no futuro, eternizar memórias e sabedorias legadas por meio das palavras no DBTP.

Por ser indissociável o entrelaçamento da Lexicografia prática com o conhecimento lexicológico, já que “a Lexicografia tomou para si a complexa tarefa de dicionarizar os itens léxicos de um idioma, necessitando de um profundo conhecimento sobre o componente lexical em si” (KRIEGER, 2020, p. 21), a maioria dos pesquisadores do projeto *DBTP* também estuda e aplica seus subprojetos a Teoria dos Campos Lexicais proposta por Coseriu (1977; 1987) – que não é lexicográfica, mas lexicológica – antes de efetivamente dicionarizar as lexias coletadas.

Para melhor compreender a Lexicografia como ciência, na etapa de revisão de literatura, compartilhamos com os membros do projeto uma breve retrospectiva da história da Lexicografia, por Biderman (1984) e Boulanger (2003), da Lexicografia portuguesa e das suas fontes documentais, apresentadas por Verdelho (1995) e Verdelho e Silvestre (2007). Acreditamos que conhecer os percursos trilhados por lexicógrafos em sua lida científica pretérita valha para construir novos caminhos investigativos na contemporaneidade. Aprendemos a fazer fazendo, mas sem perder de vista o *modus operandi*, o fazer científico dos que vieram antes; e pretendemos, futuramente, em novos pós-doutoramentos, continuar nossos estudos lexicográficos, ampliar perspectivas teóricas.

4. Modo de preparo ou metodologia

As pesquisadoras e os pesquisadores do DBPT, além dos seus projetos individuais, nas áreas de Lexicologia, Lexicografia e Tradução, dedicam-se aos estudos da cultura baiana, das “coisas de sua terra” – conforme alertou Hildegardes Vianna (1973) sobre tal emergência – e a “organizar *corpus*, analisar, descrever, selecionar, lematizar, ordenar, definir e registrar unidades léxicas” (RODRIGUES-PEREIRA; COSTA, 2020, p. 7) referentes à cozinha baiana. Algumas *palavras* e *coisas* da cultura talvez sobrevivessem mais tempo se as pessoas conhecessem as *coisas* da sua terra e/ou se as *palavras* fossem dignas de ser dicionarizadas, a exemplo do que sugere Vianna:

Amoda julgo não ser palavra que venha no dicionário. Pertence ao tipo de vocábulo que cada qual interpreta como quer. Se ainda não foi catalogada, merecendo ser verbete em publicação do gênero “coleção de termos”, fará muita confusão no futuro. Já agora constitui para o baiano comum uma expressão um tanto misteriosa, se ele não for um iniciado ou entendido nas coisas de sua terra. (VIANNA, 1973, p. 130)

E o que é mesmo *amoda*? Responderemos mais adiante. Antes, de maneira breve, é preciso detalhar aqui as etapas metodológicas, o “modo de preparo” do dicionário até que os consulentes possam saciar as suas curiosidades. Inicialmente, pensamos em coletar verbetes a partir de pesquisas bibliográficas e em campo. A partir de 2020, no entanto, em virtude da pandemia de Covid-19, a coleta dos verbetes passou a ocorrer exclusivamente por meios bibliográficos e eletrônicos enquanto houver necessidade de distanciamento social. Para tal empreitada, foi bastante útil a Dourado e Abbade o acesso às noções de *Análise de corpus linguístico com AntConc*⁷⁰, em curso de extensão ministrado pela pesquisadora Liliane Lemos Santana Barreiros, docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), oferecido pelo NEL/PPGEL/UNEB em 2017. As Tecnologias da Informação têm fornecido subsídios para o tratamento de grandes *corpora*, e a ferramenta AntConc agiliza e potencializa esse trabalho. As coletas em fontes bibliográficas são e serão realizadas a partir de livros da literatura gastronômica (textos de base e obras de referência, listados nos Quadros 01 e 02); em fontes eletrônicas, *sites* de conteúdos culinários e, também, no quadro televisivo baiano *Panela de Bairro*, exibido aos sábados pela TV Bahia, que premia os melhores pratos criados em bairros de Salvador e de cidades baianas, divulgando receitas culinárias.

⁷⁰ “O *AntConc* é um *software* gratuito para análise de *corpus*, que foi desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda no Japão.” (BARREIROS, 2017, p. 88)

rias locais e promovendo trabalhos de cozinheiras e cozinheiros tanto na TV quanto no *site* G1⁷¹.

No quadro a seguir, legendamos os textos de base (TB), de onde são/serão inicialmente coletadas as unidades léxicas.

Figura 01: Quadro de legendas dos textos de base.

ABREVIATURAS	TEXTOS DE BASE
AAOE	<i>Anatomia do Acarajé e Outros Escritos</i> (LIMA, 2010)
ACB	<i>Arte Culinária da Bahia</i> (QUERINO, 1928)
BJFA	<i>A Bahia Já Foi Assim: Crônicas e Costumes</i> (VIANNA, 1973)
BTB	<i>As Bebidas e os Tiragostos da Bahia</i> (RADEL, 2015)
CAB	<i>Cozinha Africana da Bahia</i> (RADEL, 2012)
CB	<i>A Cozinha Baiana</i> (BRANDÃO, 1948)
CBJA	<i>A Comida Baiana de Jorge Amado ou o Livro de Cozinha de Pedro Archanjo e as Merendas de Dona Flor</i> (AMADO, 2014)
CBR/SENAC	<i>A Culinária Baiana no Restaurante do SENAC</i> (PEREIRA, 1999)
CBSF	<i>A Cozinha Baiana: Seu Folclore e Suas Receitas</i> (VIANNA, 1987)
CPB	<i>A Cozinha Praiana da Bahia</i> (RADEL, 2011)
CPVC	<i>Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil</i> (CAMINHA, 1500)
CSB	<i>A Cozinha Sertaneja da Bahia</i> (RADEL, 2009)
DDB	<i>De Dendê e Baianidade: a Mercadoria de Restaurantes de Comida Baiana em Salvador</i> (MACHADO, 2014)
OBS	<i>O Banquete Sagrado: Notas sobre os “De Comer” em Terreiros de Candomblé</i> (SOUSA JR., 2009)
PB/TVBA	<i>Panela de Bairro TV Bahia</i> (SOARES, 2015-2021)
RB	<i>Receitas da Bahia</i> (LOBO, 1959)
RTCB	<i>Receitas Tradicionais da Cozinha Baiana</i> (JUNQUEIRA, 1977)
SED	<i>O Sal é um Dom: Receitas de Dona Canô</i> (VELLOSO, 2015)
STC	<i>Santo Também Come</i> (LODY, 1988)

Fonte: As autoras, 2021.

Já no Quadro 2, legendamos as obras de referência também consultadas para a elaboração do DBTP, embora este não seja resultante de uma mera compilação daquelas.

⁷¹ www.g1.globo.com.

Figura 02 – Quadro de legendas das obras de referência consultadas

ABREVIATURAS	OBRAS DE REFERÊNCIA
ACBTS	<i>Atlas da Culinária na Baía de Todos os Santos</i> (ANDRADE & LOPES, 2013)
CTC	<i>Comida se Tempera com Cultura: Fatores Históricos e Culturais da Culinária Baiana</i> (CASTRO, 2002)
DAS	<i>Dicionário de Arte Sacra e Técnicas Afro-brasileiras</i> (LODY, 2003)
DDB	<i>Diccionario do Doceiro Brasileiro</i> (REGO, 1892)
DPBOI	<i>Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena</i> (CHIARADIA, 2008)
FAB	<i>Falares Africanos na Bahia: um Vocabulário Afro-brasileiro</i> (CASTRO, 2001)
VA	<i>Vocabulário do Açúcar: Histórias, Cultura e Gastronomia da Cana Sacarina do Brasil</i> (LODY, 2011)

Fonte: As autoras, 2021.

A coleta em campo (temporariamente postergada) será realizada em três etapas, onde cada uma delas corresponde à culinária de um bioma da Bahia. Diante da impossibilidade de percorrer toda a extensão do estado, foram escolhidas oito cidades cujas culinárias são representativas destes biomas: Mata Atlântica (Salvador, Cachoeira, Ilhéus e Porto Seguro); Caatinga (Juazeiro, Lençóis); e Cerrado (Barreiras e Luís Eduardo Magalhães).

Os critérios de escolha dessas cidades foram os seguintes: ter uma culinária composta por insumos pertencentes à flora e à fauna desses biomas; ter um número expressivo de restaurantes de culinária local. Em cada cidade, pretendemos selecionar, minimamente, 10 (dez) cardápios, dos quais serão coletados os itens lexicais e, quando houver, as definições dos alimentos e bebidas.

Identificaremos, sempre que possível, a procedência dos ingredientes e dos alimentos nas áreas dos biomas da Bahia, utilizando abrevia-turas (MA = Mata Atlântica, CA = Caatinga e CE = Cerrado). Em consonância com a LEXPED (Cf. BIDERMAN, 1998; RODRIGUES-PEREIRA, 2020), preferimos assegurar o maior número de informações coerente e funcionais ao consulente-aprendiz, pois é de interesse de estudantes e pesquisadores terem acesso a esses conhecimentos. Biodiversidade enriquece a Gastronomia, e seu uso consciente é tendência na culinária.

Optamos pela organização dos verbetes em cinco seções distintas, inspiradas em Abbade (2003; 2009), que utilizou a Teoria dos Campos Lexicais proposta por Coseriu (1977), organizou o léxico da culinária portuguesa medieval em campos: dos ingredientes; dos alimentos; das

bebidas; dos utensílios; dos processos e métodos. Na elaboração do DBPT, no entanto, não será aplicada essa teoria, haja vista que as lexias serão dispostas em ordem alfabética (não haverá ordem valorativa hierárquica), no intuito de facilitar a consulta pelos leitores. No entanto, é inegável que a organização em seções, que correspondem a importantes macrocampos do léxico de cozinha, também facilita o uso do dicionário.

Lody (2003), em seu *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*, por exemplo, abrigou os 1.407 verbetes em campos distintos: alimentação, instrumentos musicais, utensílios, arquitetura e mobiliário, intervenções no corpo, ferramentas e emblemas, roupas e objetos do corpo, e líquidos e misturas para diversos usos. Notamos que essa organização agiliza a busca por uma lexia.

Atentando para a teoria lexicográfica de Haensch (1982), as entradas têm sido ordenadas alfabeticamente, de natureza sincrônica, descritiva e monolíngue em cada versão específica escrita no referido idioma. Ou seja, em vez de um dicionário trilingue (português, inglês e espanhol) em um só exemplar (suporte impresso e/ou *e-book*), o DBTP será disponibilizado em 3 exemplares distintos, cada um escrito em um dos idiomas (1 suporte impresso e/ou 1 *e-book* para cada idioma). Acreditamos que esse formato, publicado especificamente na língua do consulente, facilite a consulta.

Para a estruturação dos verbetes no dicionário, já classificados em seu campo lexical específico (dos ingredientes, dos alimentos, das bebidas, dos utensílios, dos processos e métodos), consideramos os seguintes critérios:

- a) Nas entradas, os verbetes são dispostos em letras maiúsculas e em negrito, seguidos da abreviatura classificatória da cozinha entre parênteses (CP = Cozinha Patrimonial; ou CC = Cozinha Contemporânea), e da abreviatura, em itálico, da classificação genérica da categoria gramatical a que pertencem;
- b) As entradas são feitas no masculino ou feminino, preferencialmente no singular;
- c) Em seguida, apresentamos a definição do verbo;
- d) Após a definição, segue a identificação biomática, utilizando abreviaturas: MA = Mata Atlântica; CA = Caatinga; e CE = Cerrado; e

- e) Por fim, entre parênteses, segue a indicação das fontes, em ordem alfabética e separadas por ponto e vírgula, utilizando abreviaturas em letras maiúsculas e em itálico, para identificar os títulos dos textos de base e/ou das obras de referência, seguidas das páginas onde os verbetes aparecem em cada fonte.

Exemplo de estruturação de um verbete do campo dos alimentos:

AMODA (CP) *s.f.* Doce de rapadura, farinha de mandioca, gengibre ralado e, às vezes, canela, cozido no tacho, preparado “à moda” oriental, espalhado ainda quente em pedra lisa, em ponto de fio forte, cortado em losangos, servido em pedaço de casco de coco ou embrulhado em papel, vendido em tabuleiro pelas ganhadeiras, mulheres da Costa. MA. (BJFA, p. 130, 131, 132; DAS, p. 39; RTCB, p. 120)

Para elaborar a definição do verbete *amoda*, foram consideradas todas as informações encontradas em BJFA e RTCB, e nos chamou atenção o fato de esse doce de tabuleiro – vendido por “tias da Costa”, conforme registrou Vianna (1973, p. 131), também conhecidas como ganhadeiras, vendadeiras, baianas-de-tabuleiro, baianas-de-acarajé ou baianas – ter se perdido no tempo, enquanto as cocadas sobreviveram. A possível justificativa é o nível de dificuldade para alcançar o ponto exato, “nem tão puxenta como *alféola* nem quebradiça como *queimado*” (1973, p. 132), que seria um ponto de fio forte: nem ponto de bala mole, nem ponto de bala dura. Não há consenso sobre a origem da *amoda*, mas Vianna dá pistas de uma possível origem oriental, considerando a presença das especiarias, ou resultado de “evolução do prosaico melado com farinha, tão popular nas zonas açucareiras” (VIANNA, 1973, p. 131), ou ainda da fusão dessas duas possibilidades, sendo um doce *à moda* oriental com ingredientes do reino e da terra.

No VA, não encontramos o verbete *amoda*, no entanto, sabendo da sua possível origem oriental e de técnica parecida com a do doce *alféola*, tomamos conhecimento da existência de *alfenim*, *alfenim de coco*, *alfeninho* e do ofício de *alfeloeiro* (fabricante de diversos doces à base de *alfenim*, rapadura batida). Em outra acepção, *alfenim* (do árabe *al-fānid*) é um doce de origem muçulmana, feito à base de açúcar, amêndoas e suco de frutas, de massa modelada ainda quente (Cf. LODY, 2011, p. 47).

Figura 03: Imagem de uma ganhadeira baiana.



Crédito: Francisco Moreira da Costa⁷².

Na cozinha baiana, há muitas heranças culinárias muçulmanas, produtos, receitas e técnicas trazidas, principalmente, pelos hauçás, também conhecidos como malês. Bilíngues, alfabetizados em árabe, bem instruídos, não se conformaram com a condição de escravizados, articularam e lideraram, em 1835, o maior levante negro da história do Brasil: a revolta dos malês. Além de exímios guerreiros, também lutaram pela sua liberdade mercando produtos e serviços. Muitos dos malês eram “ganhadores” e também protagonizaram a primeira greve do Brasil, em 1857, na Bahia (Cf. REIS, 2019). As baianas “ganhadeiras”, antes, mercavam muitas comidas de tabuleiro nas ruas, a fim de pagar pela sua alforria; atualmente, continuam exercendo esse ofício, em busca do sustento das suas famílias, da sua liberdade financeira. Tomar conhecimento da existência da *amoda*, um doce de tabuleiro tão parecido com os doces árabes e com as cocadas, e trazer esse verbete para o DBTP é resgatar parte dessa história de resistência que ficou no esquecimento. Lexicografar é, também, rememorar as palavras e as coisas, salvaguardar sentidos e, quiçá, existências. Arriscamos afirmar que o lexicógrafo tem um quê de historiador.

5. *Banquete de palavras ou considerações finais*

De tudo o que foi exposto, depreendemos que o DBTP vem sendo elaborado a partir de dados contidos nos *corpora* elencados, cuidadosamente escolhidos considerando sua importância na literatura gastro-

⁷² Ilustração pertencente ao Acervo CNFCP-IPHAN e disponível em: <https://www.basenaac.br/museu/RaulLody/artigo/178?title=o-oficio-de-vender-comida-na-rua>.

nômica, com o intuito de oferecer definições lexicográficas confiáveis e ricas em informações de interesse de estudantes, pesquisadores e curiosos, permitindo-lhes uma visão mais detalhada de elementos da cozinha patrimonial e contemporânea da Bahia.

Neste projeto, com a inclusão da participação de professores e estudantes de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), acreditamos que as traduções das entradas e definições lexicográficas, conforme Haensch (1982), ampliarão a recepção da obra de referência, atingindo leitores de outras nacionalidades, colaborando para a divulgação da culinária baiana pelo mundo.

Esperamos que o nosso trabalho de produção lexicográfica possa contar com outros pesquisadores dispostos a contribuir com diálogos, adesões e/ou outras participações. Concluímos que as breves notícias dispostas neste artigo corroboram a ideia de que ainda temos um longo trabalho a ser desenvolvido, o qual nos exigirá dedicação aos procedimentos teórico-metodológicos e foco no público-alvo: os que têm fome de conhecer essa Bahia de todos os pratos, memórias, histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

_____. Nossa culinária: do azeite doce ao dendê. In: Seminário Temático Do Ngealc: Nossas Raízes Negroafricanas Nos Quatro Cantos Da Bahia. Salvador-BA, Universidade do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2019.

_____. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

_____; BARREIROS, Liliâne L. S.; DOURADO, Lise M. A.; BARREIROS, Patrício N. (Orgs). *Filologia e estudos do léxico*. Feira de Santana: UEFS, 2018.

ALVAR EZQUERRA, Manuel. Atlas Lingüístico y diccionarios. In: AIH. *Actas VII*. Centro Virtual Cervantes, 1980. p. 53-73

AMADO, Paloma Jorge. *A comida baiana de Jorge Amado ou o livro de cozinha de Pedro Archanjo e as merendas de Dona Flor*. São Paulo: Panelinha, 2014.

ANDRADE, Jailson de; LOPES, Roberto P. M. (Orgs). *Atlas da culinária na Baía de Todos os Santos*. Salvador: EDUFBA, 2013.

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *O vocabulário de Eulálio Mota*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. *Alfa*, n. 28 (supl.), p. 1-26, São Paulo, 1984.

_____. *Dicionário de termos financeiros e bancários*. São Paulo: Disal, 2006.

_____. *Dicionário didático de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

BOULANGER, Jean-Claude. *Les inventeurs des dictionnaires*. Ottawa: LesPresses de L'Université d'Ottawa, 2003.

BRANDÃO, Darwin. *A cozinha baiana*. Salvador: Livraria Universitária, 1948.

CAMINHA, Pero Vaz. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil (1500)*. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2011 [1983].

CASTRO, Francisco Nilton. *Comida se tempera com cultura: fatores históricos e culturais da culinária baiana / Dicionário com mais de 3.000 verbetes / Mais de 450 receitas*. Rio de Janeiro: F. N. Castro, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005 [2001].

CATUREGLI, Maria P. *Gastronomia de A a Z: principais alimentos, bebidas, utensílios e modos de preparo da cozinha mundial descritos e traduzidos para o português*. São Paulo: Aleph, 2011.

COSERIU, Eugenio. *El estudio funcional del vocabulário*. (Compendio de lexicología). Trad. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. In: _____. Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional. 2. ed. ver. Madrid: Gredos, 1987. p. 206-38

_____. Hacia una tipología de los campos léxicos. In: _____. *Principios de semântica estructural*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977. p. 210-42

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992.

DOURADO, Lise M. A. Análise do campo lexical dos alimentos em O sal é um dom, receitas de Dona Canô. In: VII SIALA – Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas, 2018, Vitória-ES, Universidade Federal do Espírito Santo.

_____. Bahia de Todos os Pratos: Pequeno Dicionário da Cozinha Baiana. In: I SEMINEL – Seminário Interno do Núcleo de Estudos Lexicais, 2020, Salvador – BA, Universidade do Estado da Bahia.

_____. Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras: um estudo do campo lexical dos alimentos da Bahia na obra de Raul Lody. In: XI ENGTLEX – Encontro Nacional do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL, 2017, Salvador-BA, Universidade do Estado da Bahia.

_____. O fio do léxico na trama de uma trajetória acadêmica. In: Seminários Interdisciplinares de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Letras, 2021, Salvador-BA, Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

_____. Um estudo do campo lexical dos alimentos puramente africanos em A arte culinária na Bahia, de Manuel Querino. *Cadernos do CNLF*, v. XX, n, 02, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016, p. 149-168. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_02/_CNLF_XX_02.pdf.

FREIXA, Dolores; CHAVES, Guta. *Gastronomia no Brasil e no mundo*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: SENAC, 2015.

GIL, Gilberto. *Toda menina baiana*. CD Realce, Warner: 1979. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46249>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

HAENSCH, Günter. Tipología de las obras lexicográficas. In: ____ et al. (Org.). *La lexicografía*. De la lexicografía teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos S.A., 1982. p. 95-187

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: OLIVEIRA, J.P. de; FREIRE, C.A. da R. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes II)

JUNQUEIRA, Lígia. *Receitas tradicionais da cozinha baiana*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1977.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

_____. Lexicografia: a dicionarização do léxico. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S.S. (Orgs). *Estudos em lexicografia: aspectos teóricos e práticos*. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 13-31

_____. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, A.R.; HUMBLÉ, P. (Orgs). *Dicionários na teoria e na prática: como e para que são feitos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-13

LIMA, Vivaldo da Costa. *Anatomia do acarajé e outros escritos*. Salvador: Corrupio, 2010.

LOBO, Helena Gama. *Receitas da Bahia*. São Paulo: Nacional, 1959.

LODY, Raul. Apresentação: memórias e permanências de uma Bahia africana em receitas e sabores. In: QUERINO, M. *A arte culinária na Bahia*. Prefácio de Bernardino de Souza; apresentação e notas de Raul Lody. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a [1928]. p. 11-19

_____. *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. O ofício de vender comida de rua. *Museu da Gastronomia Baiana*. Coluna Raul Lody. SENAC. 07/05/2019. Disponível em: <https://www.ba.senac.br/museu/RaulLody/artigo/178?title=o-oficio-de-vender-comida-na-rua>.

_____. *Santo também come*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1988.

_____. *Vocabulário do açúcar: histórias, cultura e gastronomia da cana sacarina do Brasil*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2011b.

MACHADO, Taís de S. De dendê e baianidade: a mercadoria de restaurantes de comida baiana em Salvador. Jundiaí: Paco, 2014.

PEREIRA, Marcos da V. (Coord.). *A culinária baiana no restaurante do SENAC Pelourinho*. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 1999.

PIGAFETTA, Filippo; LOPES, Duarte. *Relação do Reino de Congo e das terras circunvizinhas*. Lisboa: Alfa Biblioteca da Expansão Portuguesa, 1989 [1591]. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/relacao_doreinodocongo.pdf.

QUERINO, Manuel. *A arte culinária na Bahia*. Prefácio de Bernardino de Souza; apresentação e notas de Raul Lody. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1928].

RADEL, Guilherme R. *A cozinha africana da Bahia*. Ilustrações com base em desenhos de Carybé concedidas pelo Museu de Arte da Bahia. 2 ed. revampl. Salvador: O autor, 2012.

_____. *A cozinha praiana da Bahia*. Ilustrações com base em desenhos de Carybé concedidas pelo Museu de Arte da Bahia. 2 ed. revampl. Salvador: O autor, 2011.

_____. *A cozinha sertaneja da Bahia*. 2. ed. revampl. Salvador: O autor, 2009.

_____. *As bebidas e os tiragostos da Bahia*. Salvador: O autor, 2015.

RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical. In: BRITO, R.H.P.; MARTINS, M.L. Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária no contexto lusófono. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*. São Paulo/Lisboa: Lusucom, 2004.

REIS, João José. *Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES-PEREIRA, Renato; COSTA, Daniela de S. S. (Orgs). *Estudos em lexicografia: aspectos teóricos e práticos*. Campinas-SP: Pontes, 2020.

SANTOS, Eugênia Anna dos. Nota sobre comestíveis africanos. In: CARNEIRO, E. *O negro no Brasil: trabalhos apresentados ao Congresso Afro-Brasileiro, 2* (Salvador, 11 a 20 jan. de 1937). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940.

SOUSA JR., Vilson Caetano de. *O banquete sagrado: notas sobre os “de comer” em terreiros de candomblé*. Salvador: Atalho, 2009.

VERDELHO, T. *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesa*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

_____; SILVESTRE, J. P. (Orgs). *Dicionarística portuguesa: inventariação e estudo do património lexicográfico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

VIANNA FILHO, Luiz. *O negro na Bahia*. Prefácio de Gilberto Freyre. São Paulo: José Olympio, 1946.

VIANNA, Hildegardes. *A Bahia já foi assim: crônicas de costumes*. Salvador: Itapuã, 1973.

_____. *A cozinha baiana: seu folclore e suas receitas*. 2. ed. São Paulo: GRD, 1987.

VIANNA, Sodrê. *Caderno de Xangô: 50 receitas da cozinha baiana do Litoral e do Nordeste*. Ilustrações de Santa Rosa. Bahia: Livraria Editora Bahiana, [1939], p. 37.

WELKER, H. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Lexicografia Pedagógica: definições, histórias, peculiaridades*. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: NUT, 2008, p. 9-45

XATARA, C.; BEVILACQUA, A. R.; HUMBLÉ, P. (Orgs). *Dicionários na teoria e na prática: como e para que são feitos*. São Paulo: Parábola, 2011.

O AUTISMO NAS ENTRELINHAS DA LINGUAGEM PRAGMÁTICA

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)

fabriziadias@hotmail.com

Moniki Aguiar Denucci (UENF)

moniki_denucci@hotmail.com

Raquel França Freitas (UENF)

raquelfreitas@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como a linguagem pragmática pode impactar na comunicação de indivíduos autistas no ambiente escolar. Sabe-se que linguagem pragmática é aquela que analisa o contexto todo, não se limitando apenas a uma abordagem denotativa, mas sim uma abordagem conotativa, buscando compreender as entrelinhas do discurso. Sabe-se que o indivíduo autista compreende os enunciados em sua forma literal, logo, apresenta dificuldades nas concepções pragmáticas. Assim, este estudo é de cunho qualitativo, fundamento na revisão bibliográfica, com autores como Cunha (2017), Wilson (2011) e Mousinho (2010), com o intuito de trazer flexões sobre essas temáticas. Diante disso, conclui-se que o professor tem papel fundamental nesse contexto, podendo assumir uma abordagem mais consciente e inclusiva para com seu aluno autista.

Palavras-chave:

Autismo. Ambiente Escolar. Linguagem Pragmática.

ABSTRACT

The present work aims to understand how a pragmatic language can impact the communication of autistic people in the school environment. It is known that pragmatic language is one that analyzes the whole context, not limited to a denotative approach, but a connotative approach, seeking to understand the lines of the discourse. It is known that the autistic individual understands the statements in their literal form, therefore, they present difficulties in pragmatic conceptions. Thus, this study is qualitative, based on a literature review, with authors such as Cunha (2017), Wilson (2011) and Mousinho (2010), with the aim of bringing inflections on these themes. Therefore, it is concluded that the teacher has a fundamental role in this context, being able to take a more conscious and inclusive approach towards their autistic student.

Keywords:

Autism. Pragmatic Language. School environment.

1. *Introdução*

Ao exercer a linguagem, através da língua, as pessoas constroem as suas relações com a natureza e com outros indivíduos. Dessa forma, a concepção de sociedade ganha existência pela língua. A linguagem para ter sentido e ser interpretada é necessário a utilização de uma língua. No entanto, há um grupo de pessoas ou comunidade falante que apresentam limitações e dificuldades nesse contexto: as pessoas autistas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica, que envolve prejuízos na comunicação e interação social, com ocorrências de comportamentos restritos repetitivos e estereotipados. As pessoas com TEA apresentam déficits nas habilidades sociais e de pragmática, causando prejuízos na emissão, recepção de mensagens e, possivelmente, em seu rendimento sócio-acadêmico (DSM-V, 2014).

Nesse contexto, este trabalho é norteado pela seguinte questão problema: “De que forma a linguagem pragmática pode impactar na comunicação de indivíduos autistas no ambiente escolar?” Acredita-se que questões relacionadas à linguagem pragmática podem impactar negativamente na comunicação de indivíduos autistas no ambiente escolar, visto que o aluno autista tende à compreensão literal de sentenças, dificultando a comunicação com os professores e colegas.

Assim, este estudo empenha-se em compreender como a linguagem pragmática impacta na comunicação de indivíduos autistas no ambiente escolar. Desse modo, as abordagens serão realizadas em torno dos seguintes objetivos específicos: discorrer sobre os conceitos e características do autismo; definir “linguagem” e as suas vertentes em termos de pragmática; compreender a relação do “autismo” com a linguagem pragmática no ambiente escolar. Para tanto, recorre-se à revisão bibliográfica com intuito de fazer um diálogo entre autores que discorrem ou dialogam sobre a temática proposta.

2. *Transtorno do Espectro Autista (TEA) e linguagem*

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, uma a cada 160 crianças nascidas no mundo tem TEA. O transtorno tem como prováveis causas fatores genéticos e ambientais, sendo de ordem neurológica, com prejuízos na comunicação e interação social. (ONU News, 2017).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com aspectos e características próprias, que norteiam os profissionais da saúde, a nível mundial, sobre o diagnóstico do transtorno:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

O transtorno apresenta diferentes níveis de gravidade, que exigem apoio conforme as necessidades apresentadas pelo indivíduo com TEA, em termos de comunicação e interação social: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial. Dessa forma, o indivíduo com TEA, de acordo com o seu nível precisará de mais ou menos suporte de equipe multidisciplinar e apoio no campo acadêmico (DSM-V, p. 36).

Nesse sentido, Cunha (2017) aponta que a linguagem é um dos comprometimentos que mais levam esses indivíduos ao diagnóstico e destaca que

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27)

Nessa perspectiva, Saussure (1916), ressalta que a língua é um fato social, que as pessoas adquirem por meio das vivências sociais e, assim, a constituição de uma língua ocorre através da linguagem, sendo um produto social dessa faculdade. Dessa forma, a linguagem é de natureza social universal, sendo a língua parte desse todo, apresentada de forma sistematizada dentro de padrões que configuram uma realidade social (Cf. CAMACHO, 2006).

Eduardo Neiva (2013) realça que Saussure “chamara a atenção para o sistema de regras presente na mente do falante, que torna todo ato de fala significativo”, e destaca ainda as ideias de Chomsky sobre linguagem:

[...] a linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual

da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. [...] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Marcondes (2014), discorre sobre o pensamento de Bakhtin a respeito da linguagem:

[...] uma criação coletiva que se dá no diálogo entre o “eu” e o “outro”. A interação entre interlocutores é, portanto, o princípio fundador da linguagem. A subjetividade dos interlocutores certamente é decisiva para a existência dos atos de fala. No entanto, Bakhtin diz que até mesmo essa subjetividade é construída em um processo social e histórico. Nenhuma subjetividade escapa completamente a seu espaço social e a seu tempo histórico. (MARCONDES, 2014, p. 297)

Bakhtin (1929), contrapondo à intenção saussureana, aponta a relevância da comunicação social, já que é na interação verbal que se funda a realidade fundamental da língua. Jakobson (1960) contempla em seus estudos que o processo comunicativo acontece de forma ampla e ultrapassa as barreiras de análise de forma estrutural. O autor apresenta aspectos funcionais da linguagem, citando que no processo comunicativo há fatores que constituem o ato de comunicação verbal, tais quais: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.

Nesse cenário, a linguagem pragmática emerge com uma contextualização relevante para este estudo, visto que o cerne desta pesquisa é a compreensão dos impactos da linguagem pragmática na comunicação de indivíduos autistas no âmbito acadêmico.

3. Breves considerações sobre a linguagem pragmática

A Pragmática é uma área da linguística, cuja função é estudar os discursos que acontecem em diferentes contextos, formando situações comunicativas diversas. É uma área voltada para a prática linguística, tendo como foco maior, os usos da língua.

Ao refletir sobre a palavra pragmática, há uma ideia de ser algo cristalizado, prático, eficaz e funcional. Porém, o conceito de pragmática linguística em seu desenvolvimento histórico, aproxima-se mais da flui-

dez, transparência, do duplo sentido e da densidade contida no sentido da linguagem. De acordo com Rangel (2004),

A abordagem da linguagem mudou com o passar dos tempos . Antes da mudança da linguística tradicional, as proposições eram analisadas pelos critérios de verdade ou falsidade e com a teoria dos performativos de Austin, houve uma redimensionada nos estudos linguísticos [...] passaram a ser considerados os fatores externos: sujeitos (falantes e ouvintes) e as condições de produção na constituição dos sentidos dos enunciados . (RANGEL, 2004, p. 1)

Desta feita, percebe-se que a linguagem é algo muito maior do que apenas informar, mas é algo que envolve sujeitos e seus contextos, produzindo efeitos práticos.

Vale destacar que essa área está além do formalismo gramático ou da ligação existente entre símbolo e objeto. Observa-se a incorporação que há entre o falante e sua intenção comunicativa. Nesse intento, os usos linguísticos são considerados como ações que possuem propósitos e, ainda, marcados por regras específicas das culturas e sociedades.

No intuito de buscar conceito(s) sobre a pragmática, é importante saber que essa definição depende de qual escola cada teoria está, bem como aponta Huang (2007). Por exemplo, a escola anglo-americana conceitua pragmática como um estudo organizado de significados que são dependentes do uso da linguagem. Nesse instante, a pragmática estabeleceu-se no mesmo nível que a sintaxe, semântica e fonologia. Ainda, na escola europeia, a definição de pragmática é mais ampla, sendo incorporada a outras áreas, como a sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso, como outros. Ademais, há ainda a escola londrina, simbolizada por Deirdre Wilson, que atinge uma das máximas de Grice, ou seja, a relevância, desenvolvendo uma teoria mais aprofundada (Cf. SILVA, 2014).

Tradicionalmente dizendo, a nomenclatura pragmática pode ser conferida a Charles Morris (1938), que classificou a ciência dos signos em três áreas: a sintática, a semântica e a pragmática, responsável por ligar com fenômenos biológicos, psicológicos e sociólogos, existente na relação entre signo e sujeito. Segundo Yule (1996), a área em questão estudo o que o falante comunica e aquilo que o ouvinte compreende, ou seja, não se dedica a compreender que essas palavras e frases significam fora de seu contexto de uso, de modo a entender como esse ambiente induz e direciona o processo comunicativo.

Para Yule (1996),

Pragmática é o estudo das relações e entre formas linguísticas e os usuários dessas formas. Em uma distinção tripartida, apenas a pragmática permite os seres humanos na análise . A vantagem de estudar a linguagem via pragmática é que podemos falar sobre as intenções de significado do falante, suas suposições, seus propósitos e objetivos, e sobre os tipos de ações (por exemplo, pedidos) que eles executam quando falam. (YULE, 1996, p. 4)

Assim, estudar a linguagem pelo viés pragmático é compreender as entrelinhas, intenções, até mesmo aquilo que não foi dito. Conceituar esse fenômeno não é algo simples, Levinson (1983), em seu livro intitulado *Pragmática*, mostra que a pragmática apresenta diferentes definições. O autor não traz uma definição própria, mas acredita que ela está ligada a outros campos linguísticos. Leech (1983) aponta que a pragmática é o estudo sobre a maneira como os enunciados se elencam em diferentes significados de acordo com suas situações.

De acordo com Victoria Wilson (2011), no capítulo “Motivações pragmáticas”, presente no livro *Manual de Linguística*, organizado por Mário Eduardo Martelotta, apresenta que o estado atual da pragmática compreende o uso da língua e a forma como ela é utilizada em suas interações verbais, não determinando a dicotomia presente entre fatores internos e externos da língua. Essa ideia faz parte da estabilidade e regularidade dos costumes sociais e linguísticos, “como padrões, crenças e convenções, bem como as tensões, as controvérsias e as rupturas” (WILSON, 2011, p. 90).

Segundo Oliveira (2008), o sujeito deve se render às condições e moderações prescritas pelo contexto que está inserido com seus interlocutores, logo, somente seguindo os sistemas linguísticos, os costumes e a cultura, que as intenções são alcançadas com plenitude em seu meio social.

Os discursos estão inseridos na “imensa fábrica social, na qual não apenas as palavras estão entrelaçadas, mas os atos e as vidas humanas” (MEY, 1993, p. 194). Nesse contexto, a pragmática emerge quando as ciências da linguagem começam a tentar solucionar problemas práticos, empenhando-se para compreender os fenômenos linguísticos, seguindo as diferentes formas de compreendê-los e visualizá-los.

Assim, abordaremos na próxima seção, o entrelaçamento entre os aspectos da linguagem pragmática e os impactos que podem ocorrer no ambiente escolar quando se trata de pessoas com TEA.

4. A relação do autismo com a linguagem pragmática no ambiente escolar: aspectos a serem observados

As pessoas com o Transtorno do Espectro Autista formam uma comunidade de fala dentro do ambiente escolar, que possuem peculiaridades inerentes em sua forma de tratar a linguagem. Dessa forma, observamos os falantes “neurotípicos” chamados “normais” ou que não possuem deficiências ou nenhum tipo de transtorno mental; e os “neuroatípicos”, que são os que apresentam características inerentes a um determinado transtorno mental ou ao um quadro sindrômico. A pessoa autista é considerada neuroatípica, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento (Cf. FADDA; CURY, 2016).

Nesse contexto, é relevante ressaltar que a linguagem vai sendo construída desde o nascimento, pouco a pouco. E sua aquisição exige a coordenação de funções variadas e aptidões, bem como a intervenção de diversos órgãos, estando ligada à evolução e a maturação cerebral e ocorrendo com base na coordenação dos órgãos fonoarticulatórios e intimamente relacionada com os progressos no desenvolvimento psicomotor e na evolução cognitiva (Cf. GOMES; TERÁN, 2014).

Para o condicionamento da linguagem, pode-se falar de dois grandes grupos de fatores envolvidos, tais como os fatores relacionados à criança e os fatores relacionados com o tipo de vínculo entre pais e filhos. A evolução da linguagem para muitos autores, como Gomes e Terán (2014); Lamônica e Britto (2018) se vinculam a duas etapas de aquisição, como a pré-linguística e a linguística.

A etapa pré-linguística abrange aproximadamente até os doze meses de idade, em uma primeira manifestação da criança que se configura através do choro, depois reações a ruídos fortes, arrulhos, balbucio, passando a emitir sons variados que ainda não fazem parte da linguagem falada. Com 6 meses de idade, a criança já consegue realizar um diálogo vocal, repetindo sons feito por adultos e em torno dos dez meses surge a verborragia em que a criança começa a repetir os monossílabos como “pa, pa” ou “ma, ma”, sendo considerados esboços das primeiras palavras (Cf. GOMES; TERÁN, 2014).

Ainda para as autoras, já na etapa linguística, configura-se a construção da linguagem propriamente dita e que entre doze e quinze meses surge a primeira palavra intencional e significativa. Nesse sentido, o adulto começa uma interação maior com a criança no sentido de ouvir e repetir, fazendo com que a criança comece a ter um modelo sonoro pare-

cido com o que ela emitiu e que faz com que ao mesmo tempo possa melhorar foneticamente suas emissões posteriores.

Desse modo, de acordo com Hage e Pinheiro (2018), atrasos e distúrbios de qualquer natureza só podem ser tratados como tal quando se afastam do típico, assim, crianças que não balbuciam devem ser vistas com risco para dificuldades no desenvolvimento da linguagem e merecem ser acompanhadas.

Nas dimensões da linguagem, podemos citar a forma da linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo da linguagem (semântica) e o uso da linguagem (pragmática). O uso da linguagem, o contexto da comunicação é o que podemos chamar de pragmática. A pragmática está para além da construção da frase, objeto da sintaxe ou significado e semântica (Cf. ACOSTA *et al.*, 2006).

Acosta *et al.* (2006), afirmaram que a pragmática estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos. Trata do conjunto de regras que tem objetivo de explicar e regular o uso intencional da linguagem, em um sistema social compartilhado. Neste sentido, é relevante afirmar que a linguagem é um instrumento de interação social e de comunicação, sendo uma atividade que tem como finalidade geral a comunicação, da qual derivam as finalidades específicas denominadas de funções.

Para Matos (2012), na pragmática, confluem tópicos, teorias e métodos procedentes da filosofia, linguística (em especial a sociolinguística) ou da psicologia cognitiva. Dessa forma, a pragmática ou o uso da linguagem se ocupará das intenções comunicativas do falante e da utilização que faz a linguagem para realizar tais intenções (Cf. ACOSTA *et al.*, 2006).

As intenções comunicativas e a compreensão do mundo social está ligada às habilidades sociocognitivas que nos permite atribuir estados mentais ao outro, como os desejos, intenções e as crenças. Uma dificuldade que se refere ao indivíduo autista, diz respeito à compreensão da pragmática, principalmente no que se refere a expressões não literais (Cf. PANCIERA *et al.*, 2019).

As expressões não literais nos atos comunicativos são aquelas em que o reconhecimento das palavras não é suficiente para a compreensão do que está sendo dito e neste sentido a extração e a produção de significado pode ocorrer dentro de um grande espectro de complexidade. Assim, os indivíduos com TEA apresentam dificuldades particular quanto a

compreensão de enunciados não literais e, portanto, podendo surgir quebras no contexto comunicacional (Cf. PIJNACKER *et al.*, 2012).

Alguns estudos, de acordo com Panciera *et al.* (2019), têm evidenciado não haver prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua, e por outro lado, tem revelado déficits importantes na dimensão da pragmática, o que reforçaria a hipótese de que as dificuldades dos indivíduos com TEA estão ligadas às limitações na compreensão da dimensão pragmática.

Nesse sentido, as dificuldades das pessoas com TEA relativas a pragmática, se enquadram especificamente entre o conjunto de habilidades que compõem a teoria da mente, seria a habilidade de atribuir falsa crença, que estaria relacionado a compreensão de enunciados não literais e na compreensão de aspectos diversos da pragmática da linguagem.

Mousinho (2010, p. 386) ressalta que “as dificuldades nas habilidades sociais e pragmáticas estão no cerne das dificuldades no autismo”. Sendo a “palavra” entendida e utilizada pelos indivíduos com TEA de forma literal. O seu uso, na vida diária por esse grupo de pessoas, torna-se um empecilho à sua interação social.

Volóchinov (2017, p. 213) realça que “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado consciente”. Dessa forma, embora o indivíduo com TEA se aproprie de um vocabulário concreto, não quer dizer que não tenha consciência da fala, elaborada por meio de seus processos cognitivos e permeada por sua vida cotidiana.

Fillmore, em 1979, propôs o termo “falante/ouvinte inocente” com o objetivo de retratar um indivíduo que reconhece estruturas gramaticais, sem, no entanto, estabelecer inferências. Assim, a pessoa teria a capacidade para reconhecer estruturas gramaticais e processos que envolvessem morfemas e seus significados, mas não teria a capacidade de fazer inferências entre o que diz e o que o outro ouve, com um discurso que se apresentaria de forma lenta, pedante e cansativa.

A respeito das dificuldades do falante/ouvinte inocente, Mousinho (2010), afirma que

[...] dentre as suas limitações, apresentaria o discurso baseado na composicionalidade. O falante inocente não seria capaz de atribuir significados à reunião de alguns morfemas, pois tenderia apenas a somar o significado de seus constituintes. Um exemplo, facilmente traduzido para o portu-

guês, é a diferença entre carcereiro (*jailer*) e prisioneiro (*prisoner*). Cárcere e prisão apresentam significados similares, mas ao se acrescentar o sufixo *eiro*, e todas as suas possibilidades de uso, deixam de ter o mesmo significado, fato dificilmente assimilado pelo falante/ouvinte inocente. O falante/ouvinte inocente também apresentaria dificuldades com expressões idiomáticas (*lexical idioms*). Se ouvisse, por exemplo, a expressão “*Your goose is cooked*” (Seu ganso está cozinhando), que poderia corresponder em português a “*Sua batata está assando*”, ele poderia ficar: preocupado com o ganso (no caso em inglês) se ele tivesse um; feliz, caso tivesse trazido para o jantar um ganso ou uma batata; confuso, caso não tivesse nem um, nem outro. (MOUSINHO, 2010, p. 388)

Na tabela 1, pode-se observar as principais semelhanças e diferenças entre o falante/ouvinte inocente e pessoas autistas:

Tabela 1: Falante/ouvinte inocente X indivíduos com TEA.		
	FALANTE/OUVINTE INOCENTE	INDIVÍDUO TEA
1	Discurso lento, cansativo e pedante	Discurso pedante, unilateral, prosódia monótona
2	Baseia-se na composicionalidade (morfemas e palavras)	Costuma responder pela soma de Partes, sem realizar a mescla
3	Dificuldades com expressões idiomáticas	Tende a pensar nelas ainda na forma experienciada
4	Inadequação de expressões a Situações (apenas opacas)	Usa expressões colocadas, mesmo que não sejam opacas, o que fica inadequado
5	Inabilidade para construções metafóricas	Poucos realizam o processo de Mesclagem necessária às metáforas
6	Não usa mecanismo interpretativos para comunicação indireta	Dificuldades com funções pragmáticas - projeção nem sempre realizada
7	Dificuldade para entender a Estrutura de texto	Nem sempre a moldura comunicativa é clara, incluindo a de textos

Fonte: Mousinho (2010, p. 389)

Ao recorrer as ideias de Woods (2017), destaca-se que o modelo estudado por ele e por outros autores, fundamentou a teoria para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2007), sendo incorporada à legislação brasileira (ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto 6.949/2009), norteando práticas voltadas aos indivíduos que apresentam deficiências, incluindo os autistas.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/12, aprovada em 2013, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando as características para diagnóstico: “Ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (BRASIL,

2012, art. 1º, § 1º). Desse modo, por meio dessa lei, reivindica-se o respeito às diferenças, às posições políticas e aos direitos desses indivíduos.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma mobilização de recursos sociais e de saúde na promoção de ações que propiciem mudanças ambientais necessárias, que garantam à convivência e inclusão dos indivíduos com TEA na sociedade e no espaço escolar.

Zaks (2015, p. 478) aponta que “uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista”. Desse modo, já existem escolas inclusivas, como exemplo dessas inovações, com espaços silenciosos voltados para o aluno com TEA, evitando, assim, crises por conta da sobrecarga sensorial.

A ideia de uma escola inclusiva, em um processo bilateral, remete a um modelo social da deficiência, retirando o foco do indivíduo, buscando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes para construir um processo inclusivo mais eficaz, o que pode garantir condições de participação da “comunidade autista”, de acordo com as suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (Cf. CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

A perspectiva de um ensino inclusivo necessita que em sala de aula, a turma compreenda que todos são participantes do processo. Cunha (2016), ressalta:

O aluno que tem autismo faz parte de um grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim. (CUNHA, 2016, p. 116)

Nesse sentido, são necessárias ações e recursos que envolvam imagens, histórias sociais e de ensino que proporcionem equidade no acesso ao conhecimento, de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal desses sujeitos (Cf. VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, as práticas docentes devem trazer atividades de acordo com o foco de interesse do aluno autista, para que de forma gradativa e constante, ainda que seja a pequenos passos, esse indivíduo tenha a possibilidade de seguir em frente descobrindo novas experiências em seu aprendizado. Para tanto, é preciso um bom material pedagógico leva o aluno autista a demonstrar comportamentos e habilidades que vão vari-

ando até alcançar melhores desempenhos (Cf. CUNHA, 2016).

No entanto, Cunha (2016, p. 118), alerta que “não há dois alunos iguais; não há dois aprendentes com autismos iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro”. O autor acrescenta ainda que “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”.

Cunha (2016), afirma ainda que

[...] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois, como já falamos, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado das pessoas com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem. (CUNHA, 2016, p. 120)

As práticas pedagógicas revestem-se, de uma “violência simbólica”, decorrente da imposição, de uma cultura e um poder arbitrários, que parecem ter sido deduzidos de princípios universais. Para os autores essa arbitrariedade são baseadas nas relações de força entre os grupos sociais e que no espaço escolar não se reconhece a “legitimidade da variação lingüística” e a transforma em “erro” e patologia, medicalizando, por meio dos profissionais da saúde, o fracasso escolar (Cf. BOURDIEU; PASSERON *apud* CAMACHO, 2006).

No entanto, Cunha (2016) propõe que no espaço escolar o professor poderá abarcar preceitos da aprendizagem que poderão ser usados tanto para alunos autistas quanto para os demais discentes, tais quais:

A descoberta de que as pessoas ao redor são importantes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos da escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. (CUNHA, 2016, p. 119)

Portanto, o homem, enquanto ser humano, se expressa por meio da fala atendendo às condições do comportamento verbal do meio em que vive, procurando se fazer compreender e ser compreendido; e esta é a beleza da língua: a diversidade.

5. Considerações finais

A linguagem é de natureza social e disponível a todos por meio da língua. A linguagem pragmática emerge com um agrupamento de regras

que visam explicar e regular o uso intencional da linguagem, em um contexto social compartilhado por falantes e ouvintes.

Nesse cenário, as pessoas autistas apresentam prejuízos relevantes na comunicação por meio da linguagem pragmática, realçando as suas dificuldades de interação social com professores e colegas no ambiente escolar. Dessa forma, os autistas tornam-se um grupo social ou uma comunidade de fala por apresentarem uma forma padrão de falar e compreender o seu interlocutor, impactando em prejuízos consideráveis no seu rendimento socioacadêmico.

As pessoas autistas costumam não compreender as entrelinhas de sentenças não literais, trazidas pela linguagem figurada. Logo, quando um professor pede características abstratas de um personagem histórico, por exemplo, o aluno autista pode entender e responder de forma inadequada, citando características físicas desse personagem. Os colegas podem estar se divertindo com uma piada e o indivíduo autista pode não ter tido a exata compreensão do que está implícito na fala do colega.

Portanto, ao compreender como a linguagem pragmática impacta na comunicação de indivíduos autistas no ambiente escolar, verificamos que questões relacionadas à linguagem pragmática podem impactar negativamente na comunicação de indivíduos autistas, visto que o aluno autista tende a interpretar literalmente as sentenças, dificultando a comunicação com os professores e colegas.

Logo, pode-se inferir que o entendimento dessas questões pelo professor e, se possível, para os próprios colegas pode contribuir para a inovação de práticas pedagógicas voltadas para uma comunicação mais eficaz com alunos que estão no espectro do autismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA M. V.; MORENO A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. *Avaliação da linguagem*. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento infantil. São Paulo: Santos, 2006.

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1990. p. 123. (título original, 1929)

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo, Cia. Nacional/EDUSP, 1976.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.)

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista*. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14.06.2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14.06.2019.

BRIGHT, W. As Dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M.S.; NEVES, M.F. (Orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez. 2006.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação*, v. 28, n. 2, p. 1-5, Santa Maria-RS, jul/dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4169/2505>. Acesso em: 18.06.2019.

CUNHA, E. *Autismo na escola*: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

_____. *Autismo e Inclusão*: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento *et al.*, Trad); 5. ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FADDA, G. M.; CURY V. E. O enigma do Autismo: contribuições para a etiologia do transtorno. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411-23, Maringá, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicoEstud/article/view/30709>. Acesso em: 6 jul. 2021.

FILLMORE C. Innocence: a second idealization for linguistics. *Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: University of California; 1979.

GOMES, S. A. M.; TERÁN, E. N. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Cultural, 2014.

HAGE, V. R. S.; PINHEIRO, C. A. L. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, C.A.D.; BRITTO, O.B.D. *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: BookToy, 2018.

HUAN, Y. *Pragmatics*. Oxford: The oxford book, 2007.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: GLADWIN, T.; STUTERVANT, W.D. (Orgs). *Anthropology and human behavior*. Washington, D. C., The Anthropological Society of Washington, 1964. (título original, 1962)

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970. (Título original, 1960)

LABOV, W. *The stratification of English in New York city*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.

LAMÔNICA, C. A. D.; BRITTO, O. B. D. *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: BookToy, 2018.

LEECH, G. Principles of Pragmatics. *Routledge*, London, 1983.

LEVINSON, S. C. Pragmática. *Cambridge Textbooks in Linguistics*, 1983.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MATOS, C. M. S. *Compreensão de linguagem não-literar em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa-Portugal, 2012.

MEY, J. *Pragmatics: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1993.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habilida-

des sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. Psicopedagogia*, 27(84), p. 385-94, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a08.pdf>. Acesso em 6 jul. 2021.

NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. Variação e mudança lingüística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 20, p. 9-16, 1991.

NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo: Publifolha, 2013.

OLIVEIRA, J. A. *Comunicação e educação : uma perspectiva pragmática*. Disponível em : <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-comunicacao-educacao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORRICO, H. F.; FERNANDES, E. M. *Preconceito lingüístico e exclusão social: a sociolingüística como ciência inclusivista*, 2017. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/xcnlf/17/12.htm>. Acesso em: 18.06.2019.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18.06.2019.

PANCIERA, S. D. P.; DE LIMA BUSO, M. S.; DE ALMEIDA SARGIANI, R.; DA SILVA DOMINGUES, S. F.; VALERIO, A.; MALUF, M. R. Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*, v. 50, n. 4, 2019.

PIJNACKER, J.; VERVLOED, M. P. J.; STEENBERGEN, B. Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: an exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 42, n. 11, p. 2440-9, 2012.

RANGEL, A. F. M. Uma Nova Concepção de Linguagem a partir do Percurso Performativo de Austin. *Revista Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa , Linguística e Literatura*, ano 01, n. 1, Porto Alegre, seg. sem. 2004. Disponível em :

<http://www.letramagna.com/elianedefatimamanentirangel.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981. (Título original, 1916)

SILVA D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. DELTA, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-179, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502014000100009>. Acesso em: 29 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e loso a da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YVGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, N. *Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions*. 2014. Disponível em: <http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M.E (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be reinvigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. *Disability & Society*, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1328157>. Acesso em: 29 jun. 2021.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. *Neuro Tribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.

Outras fontes:

Autism Speaks Organization – EUA. Top ten autism studies, 2018. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/news/autism-speaks-na-mes-top-ten-autism-studies-2018>; Acesso em: 14.06.2019.

Organização das Nações Unidas – ONU. News de Nova York, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-nomundo>. Acesso em: 14.06.2019.

Organização Mundial de Saúde – OMS. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10 (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.

O CATOLICISMO POPULAR E OS PARADIGMAS SOCIAIS NO CONTO “O NEGRINHO ESCRAVO” (2004), DE MESTRE DIDI

Sílvia Nascimento dos Santos (UNEB)

silvynhasantos2017@gmail.com

Filismina Fernandes Saraiva (UNEB)

ffsaraiva@uneb.br

RESUMO

O presente estudo é fruto do subprojeto de iniciação científica “Mestre Didi: identidade afro-brasileira em “Contos Crioulos da Bahia” (2004)”, que constitui o projeto de pesquisa “Mestre Didi: literatura e afro-baianidades” orientado pela professora Filismina Fernandes Saraiva. Por meio da análise do conto “O negrinho escravo” que compõe a obra “Contos Crioulos da Bahia” (2004) de Mestre Didi, objetiva-se discutir os seguintes elementos encontrados no conto: o catolicismo popular, os paradigmas sociais relacionados ao poder entre o colonizador e os escravizados, bem como, a grande importância deste conto como manifestação simbólica e identitária negra. Para isso, será feita uma abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos serão aplicados os da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave:

Identidade. Catolicismo popular. Mestre Didi.

ABSTRACT

This study is the result of the scientific initiation subproject “Master Didi: Afro-Brazilian identity in “Short Story Crioulos” from Bahia (2004)” which constitutes the research project “Master Didi: literature and Afro-Bahianities” supervised by professor Filismina Fernandes Saraiva. Through the analysis of the short story “The little slave black boy” that composes the work “Crioulos’ short stories from Bahia” (2004) by Master Didi, the objective is to discuss the following elements found in the short story: popular Catholicism, social paradigms related to power between the colonizer and the enslaved people, as well as the great importance of this tale as a symbolic manifestation and black identity. So, a qualitative approach will be made and regarded to the procedures, it will be applied a bibliographic research

Keywords:

Identity. Master Didi. Popular Catholicism.

1. Introdução

O presente trabalho é fruto do subprojeto de pesquisa intitulado, “Mestre Didi: identidade afro-brasileira em “Contos Crioulos da Bahia” (2004)”, o mesmo é pertencente ao projeto “Mestre Didi: literatura e afro-baianidades”, orientado pela professora Filismina Fernandes Saraiva.

Para o desenvolvimento deste artigo foi utilizado uma abordagem científico-metodológica qualitativa e quanto aos procedimentos foram utilizados os da pesquisa bibliográfica.

Mestre Didi em suas obras buscou abordar a grande importância da identidade e cultura afro-brasileira como também os grandes desafios deste povo que é sinônimo de resistência. Neste artigo será analisado o conto “O neguinho escravo (2004)”, pertencente à obra “Contos crioulos da Bahia” (2004)”, para tal, dividiu-se o texto em dois tópicos, o primeiro refere-se ao catolicismo popular e o segundo versará sobre questões relativas à escravidão temas presentes no conto, mostra-se o grande papel da literatura na desconstrução de ideologias e paradigmas decorrentes da colonização, bem como seu papel na afirmação da identidade afro-brasileira.

2. *O catolicismo popular*

Designado como uma variação do catolicismo tradicional, o catolicismo popular surgiu com as novas formas de recepção dos ideais cristãos de pessoas de etnias distintas, africanas, indígenas, europeias além de mestiços distanciados das instituições oficiais católicas, conforme nos diz Freitas (2005):

No cotidiano da colonização, uma ideia fechada de catolicismo veio se fundindo a novas formas de recepção dos ideais cristãos representadas por índios, africanos, colonos europeus e mestiços, todos distanciados do controle das instituições católicas metropolitanas. O conjunto destas contribuições forma o que hoje chamamos de catolicismo popular. (FREITAS, 2005, p. 7)

Uma marcação importante é o fato de estas manifestações acontecerem de forma distanciada das instituições, ou seja, do oficialato da Igreja Católica, assim pode-se compreender que essas manifestações católicas populares sejam consideradas pela igreja como não oficiais, mas é justamente aí que a cultura se renova e se torna múltipla.

Segundo Cavalcante (2019), o catolicismo popular é uma devoção aos santos, às romarias, as novenas, as procissões, as bênçãos, a festa de padroeiro, as promessas, algo bastante corriqueiro no Brasil, que ocorre no campo e na cidade, mas principalmente em cidades interioranas e suas localidades. As autoras deste texto residem em Seabra, cidade interiorana da Chapada Diamantina, no interior da Bahia e testemunham a presença

do catolicismo popular através das festas de santos padroeiros, novenas e procissões.

Levando em consideração que essa manifestação religiosa é presente em todo o Brasil, ela está presente também na capital do estado da Bahia, *locus* onde viveu Mestre Didi, e embora fosse ligado aos cultos mais tradicionais da cultura afro-brasileira baiana, como o Candomblé de Egum e o Candomblé de Orixás, algumas de suas narrativas mostram que ele também fora afetado por esta pluralidade de culturas presentes em nosso país.

Neste sentido, o conto “O negrinho escravo” (2004), de Mestre Didi, é uma variação do conto da sabedoria popular o “Negrinho do pastoreio”, uma história passada de geração em geração, com diferentes versões a depender da região. Segundo o site “escola e educação” o primeiro registro dessa história está no século XIX durante a escravidão no Rio Grande do Sul, eternizada pela versão de João Simões de Lopes Neto, presente no seu livro *Contos Gauchescos e Lendas do Sul* (1965), sendo importante para estudos antropológicos, folclóricos e históricos.

A versão de João Simões de Lopes Neto fala de um estancieiro muito egoísta, tão ruim que não emprestava nada a ninguém, não deixava ninguém beber da sua água e nem descansar na sombra de suas árvores. Lá havia um neguinho que como ninguém lhe deu nome e nem era seu padrinho ele dizia que era afilhado da Virgem Nossa Senhora, ele sofria muito com os maus tratos do filho do fazendeiro.

Recebendo o desafio de apostar mil moedas de outro em uma corrida de cavalo, sabendo que o negrinho era muito bom em montaria atribuiu a ela a missão de ganhar a corrida, não sendo bem-sucedida o fazendeiro pediu para amarrar o negrinho no tronco castigá-lo, logo após o estancieiro responsabilizou ao negrinho de pastorear trinta cavalos, por trinta dias. Cansado e sentindo dores o negrinho sentiu dificuldade e os cavalos sumiram diversas vezes, a última ocorreu, pois, o filho do fazendeiro enxotou os cavalos. Desta forma, o negrinho sofreu um castigo extremamente violento, depois de apanhar no tronco, o fazendeiro jogou o negrinho em um formigueiro.

Porém, três dias e três noites tendo terríveis pesadelos o fazendeiro vai ao formigueiro ver o resto do corpo de negrinho e se desespera ao ver o negrinho em perfeito estado, com trinta cavalos e com sua madrinha o protegendo. Desde então, nasce o negrinho do Pastoreio e a crença que o mesmo tem poderes em recuperar objetivos perdidos.

O conto “O negrinho escravo (2004)”, de Mestre Didi, tem algumas variações na forma de narrar, como outras versões também poderão ter em virtude das adaptações de cada lugar ou região, a versão do conto de Mestre Didi diz o seguinte:

Um pobre e pequeno negrinho era escravo de um rico e avaro fazendeiro. Este fazendeiro tinha um filho que era tão malvado quanto ele, porque maltratavam muito o negrinho; davam trabalhos que só um homem podia fazer e deixavam o pobre negrinho com fome, martirizando-o bastante. Um dia encarregaram o negrinho de vaquejar umas novilhas. O negrinho, cansado de tanto trabalhar, adormeceu no campo enquanto as novilhas pastavam. Os ladrões aproveitaram, fazendo estourar a boiada, e o pequeno vaqueiro se perdeu do gado. Por isso ele foi pisado e espancado pelo fazendeiro, e mandado a procurar o perdido. Sua madrinha Nossa Senhora foi quem lhe valeu, restituindo-lhe todo o gado. Mas o filho do fazendeiro, perverso, enxotou de novo as novilhas para bem longe, e o negrinho perdeu novamente o guardado. O fazendeiro, quando procurou saber do negrinho pelas novilhas, ele disse que não sabia onde estavam. O fazendeiro, louco de raiva, retalhou o negrinho com um chicote, e jogou-o como uma postado sangue dentro de um formigueiro. Passaram-se dois dias e duas noites. Na manhã do terceiro dia, o ordinário do fazendeiro, passando por perto do formigueiro onde tinha jogado o negrinho, foi dar uma espiada para ver como ele estava. Quase desmaiou quando viu o pobre negrinho vivo, de pé, lindo e sereno saindo de dentro do formigueiro e se encaminhando para a mata com sua madrinha. Nossa senhora, que o abençoava. Diz o povo que esse negrinho até hoje ainda existe por aí, pelos campos e caatingas. Uns dizem que ele se transformou no Saci, outros dizem que é a Caipora, e ainda tem muitas pessoas que julgam ser ele um anjo bom e generoso, porque é quem ajuda a achar e descobrir os animais e objetos perdidos nas matas. É assim o pobre negrinho, paga depois de morto, beneficiando aos outros, o que sofre durante toda sua vida. (DIDI, 2004, p. 78-82)

Comparando as duas versões percebe-se que ambas apresentam a relação autoritária entre senhores e escravos, o fazendeiro via o negrinho como objeto sem mero valor e escravo das suas vontades, podendo puni-lo e até tirar sua vida, ambas narrativas, visam discutir a oposição entre o bem e o mal e as conseqüências das escolhas de cada um.

Voltando ao conto de Mestre Didi, nele encontra-se aspectos do catolicismo popular, quando o negrinho é visto saindo de dentro do formigueiro e se encaminhando para a mata acompanhado de sua madrinha Nossa Senhora.

A saída gloriosa do negrinho do formigueiro no terceiro dia, faz referência a Jesus Cristo que foi condenado, torturado e morto, porém, no terceiro dia ele ressuscitou. O negrinho vivo lindo e sereno caminhando em direção a mata enfatiza a assunção gloriosa de Jesus ao céu.

Nossa Senhora, a madrinha do negrinho escravo que o defendeu no conto, também é conhecida por ser a padroeira do país que tem a maior população negra fora da África e por ser protetora dos escravos desde quando sua imagem foi encontrada, por três pescadores, e com “a libertação do escravo Zacarias que minutos antes de ser castigado pelo seu feitor foi a capela da santa rezar e no momento em que seria castigado as correntes se romperam, o feitor assustado deu a liberdade a Zacarias” (QUEIROZ, 2014).

Com tráfico de escravos para o Brasil, ao chegar em solo brasileiro os costumes, tradições e crenças dos povos africanos foram proibidas, com isso os negros procuravam formas de resistência, mantendo suas crenças e tradições. Uma das formas era cultuar os santos católicos, mas com fé e intenção nos seus santos, fazendo correspondência pelas cores das vestimentas e também pelos seus poderes e causas defendidas, por exemplo, Nossa Senhora, que aparece no conto de Mestre de Didi, cuidando do Negrinho do escravo, é comparada ao Orixá Oxum. Oxum é a grande mãe, deusa da fertilidade e das águas doces, a santa católica é considerada a mãe de Jesus e sua imagem foi encontrada no fundo de um rio.

Toda essa discussão nos leva, como quase tudo no Brasil, à questão da identidade que será sempre um contínuo de mistura e renovação, e nem sempre, é importante dizer, isso se dá de forma pacífica, como é o caso do Brasil que se deu de forma extremamente violenta. Desse modo, depreende-se que o conto de Mestre Didi reflete essa cultura brasileira resultado de um longo processo de contatos forçados que gerou a mistura de negros, índios e brancos.

3. *Os paradigmas sociais presentes no conto*

A escravidão no Brasil tem seu marco inicial por volta de 1530 com a implantação interventiva da colonização portuguesa, que inicia o processo de colonização com a mão de obra dos nativos brasileiros, com a exploração do pau-brasil e, logo após, substituído pelo tráfico de cerca de 4 milhões de negros africanos, “por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil” (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 39).

O conto “O negrinho escravo” (2004), de Mestre Didi, apesar de fictício faz referência à realidade escravagista, um longo período cruel e desumano que perdurou por mais de 300 anos. Bem no início do conto

podemos identificar um paradigma social relacionado ao poder do colonizador sobre o colonizado no seguinte trecho “um pobre e pequeno negrinho era escravo do rico e avaro fazendeiro” (DIDI, 2004, p 78).

A escravidão visava a exploração do trabalho em sua dinâmica e a justificativa utilizada pelo colonizador era a da inferioridade:

Através dos relatos literários, vê-se que o branco se colocava como na posição de herói, como se estivesse salvando aquele povo da própria ignorância, dividindo com ele (pequena) parte da sua sabedoria. (SIQUEIRA, 2014 p. 64)

Dessa forma, os negros eram tidos como subalternos e com o processo de alienação imposto aos escravizados, foram ensinados a crer que tudo que vinha do seu povo era ruim e demoníaco, como a sua cor, a sua cultura e religião, enfim fazia parte desse projeto de ensino que os negros eram desprovidos de inteligência e os europeus superiores.

Conforme Fanon debate na sua obra “Pele negra máscaras brancas” (2008), a respeito da relação entre o colonizador e o colonizado, a dominação ocorre quando as ideologias do dominador são inculcadas:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasitado mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco ‘que eu sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso’ [...]. (FANON, 2008, p. 90)

O inculcamento dessas visões negativas nos negros e em toda a sociedade tem impacto nas construções de paradigmas sociais até hoje, não é difícil de ver construções do outro negro com adjetivos negativos ligados ao seu corpo ou seu comportamento, por isso, o processo de desalienação e conscientização é extremamente complexo e a literatura tem um papel fundamental para a construção e reconstrução da identidade Negra e ao mesmo de desconstrução de estereótipos ligados ao universo afrodescendente.

Outro ponto no conto que faz convergência com a realidade era a maneira que os escravizados eram tratados no processo de colonização, no conto “O negrinho cansado de tanto trabalhar adormeceu no campo enquanto as novilhas pastavam” (DIDI, 2004 p. 78)

A colônia portuguesa era extremamente dependente do tráfico humano, para que a exploração fosse bem-sucedida os negros sequestrados da África foram forçados a trabalhar duramente contra sua vontade,

sujeitos a condições desumanas, degradantes e uma exaustiva jornada de trabalho, trabalhando dia e noite e muito mais do que seus corpos poderiam suportar, sem nenhuma remuneração e uma vida digna. Essa ação gerou um alto índice de mortalidade infantil e uma baixa expectativa de vida, como também, violou os direitos humanos negando não apenas sua própria liberdade, bem como dignidade humana também. Diante de tal situação:

Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. Significava, sobretudo, ser submetido ao domínio de seus senhores e trabalhar de sol a sol nas mais diversas ocupações. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 65)

O negrinho escravo no conto de Mestre Didi, “foi pisado e espancado pelo fazendeiro “(...) o fazendeiro, louco de raiva, retalhou o negrinho com um chicote, e jogou-o como uma posta de sangue dentro de um formigueiro” (DIDI, 2004, p. 82). Na triste realidade colonial não era diferente, o Brasil é conhecido pelas mais perversas práticas violentas de torturas realizadas pelos feitores e proprietários de colônias ou impérios. Troncos, chibatas, mutilação, estupro, torturas psicológicas são alguns exemplos. Como afirma Machado:

A violência exagerada dos senhores contra os escravos se dava, na maioria das vezes, por necessidade de exemplificação aos outros escravos e geralmente recaía sobre os cativos velhos e sem expressivo valor econômico. Até porque os senhores julgavam necessária a aplicação da justiça particular nos limites da fazenda, como espetáculos exemplares, visíveis aos outros cativos para prevenir prováveis crimes provocados pelos escravos. (MACHADO, 1987 p. 77)

Decorrente da herança escravagista existem vários modelos paradigmáticos da sociedade brasileira, a escravidão no Brasil trouxe inúmeras consequências presentes até os dias atuais. Com a falsa abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, a população negra mais uma vez estava submetida a condições precárias de vida. O governo brasileiro não realizou nenhuma medida reparatória dos crimes cometidos por mais de 300 anos no solo brasileiro. Os afrodescendentes vistos como seres inferiores, sem conseguirem integrar-se à sociedade, viram-se imersos numa profunda desigualdade social, com preconceitos e a presença do racismo, paradigmas que a população negra enfrenta até os dias atuais.

Por isso, pode-se caracterizar o Brasil colonial e imperial como uma sociedade escravista, e não apenas uma que possuía escravos. Podemos dizer também sociedade racista, na medida em que negros e mestiços, escravos, libertos e livres, eram tratados como “inferiores” aos brancos europeus ou

nascidos no Brasil. Assim, ao se criar o escravismo estava-se também criando simultaneamente o racismo. Dito de outra forma, a escravidão foi montada para a exploração econômica, ou de classe, mas ao mesmo tempo ela criou a opressão racial. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 68)

O conto de Mestre Didi traz uma história que foi passada de geração em geração, que faz referência à escravidão, já conhecida por todos, traz paradigmas sociais que tem impacto na vida dos afrodescendentes até os dias de hoje. Porém, o que o conto de Mestre Didi traz, também, é a redenção do negrinho do pastoreio através da santa católica Nossa Senhora que aparece como sua madrinha e protetora. Nesse sentido, as formas de resistência também residem em histórias como essa, nas quais os santos do catolicismo popular, que são comparados aos santos africanos trazidos pelo povo negro, povoam narrativas que são contadas e recontadas ao longo do tempo, o que só prova o caráter híbrido das identidades brasileiras.

4. *Considerações finais*

O conto “O negrinho escravo” (2004), de Mestre Didi é de fundamental importância para debater várias questões, desde a colonização, os paradigmas sociais advindos desse momento histórico e seus impactos na vida dos mais afetados por ela como os negros e índios. No conto é possível debater a questão da mistura de culturas e a questão da identidade, sempre se atentando para a forma violenta como se deu no período histórico escravocrata. A presença do catolicismo popular demonstra que em alguns momentos da história foi preciso se utilizar da cultura do branco para sobreviver, fazendo as comparações culturais a fim de não deixar morrer a sua própria fé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra, FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 3 de abr. de 2017.

CAVALCANTE, Bentes Ronaldo. *Catolicismo popular em Parintins: rupturas e permanência*. Núcleo do Conhecimento. 2019. Disponível em: <https://núcleodoconhecimento.com.br/história/catolicismo-popular>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

FANON. Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS. Luiz Antônio. *Catolicismo Popular e Festas Religiosas: A Religiosidade no período colonial*. Natal: 2005. Disponível em: repositoriolabim.cchla.ufrn.br/bitstream/123456789/426/1/catolicismo-popular-e-festas-religiosas-a-religiosidade-no-períodocolonial.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

MACHADO. M. H. P. T. *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830–1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NETO, J. Simões Lopes. *Contos gauchescos e lendas do sul*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1965.

SANTOS, Deoscoré des Maximiliano. *Mestre Didi*. Contos Crioulos da Bahia – Creole Tales of Bahia – Àkójopò Ìtàn Àtenudénu Ìran Omo Odùduwàni Ilè Bahia (Brasîl): Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

QUEIROZ, Pe. Antônio. *O milagre da libertação de Zacarias*. A12, 2014. Disponível em: <https://www.a12.com/redacaoa12/historias-de-vida/o-escravo-zacarias>. Acesso em 26 de agosto de 2021.

SIQUEIRA. Georgea Vale de Queiroz. *A relação colonizador x colonizado em as aventuras de ngunga*. Minas Gerais: UFGD, 2014.

**O CONTEMPORÂNEO NA PESPPECTIVA
DO (DA)MOTIVO + AÇÃO, NO CONTO “PASSEIO NOTURNO
PARTE II”, DE RUBEM FONSECA**

Ana Patrícia Sampaio Pereira (UEMASUL)

anapatriciasam@gmail.com

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMASUL)

ana.carvalho@uemasul.edu.br

RESUMO

O artigo tem por objetivo fazer uma análise do conto “Passeio Noturno Parte II”, de Rubem Fonseca, tendo em vista os aspectos contemporâneos que são percebidos na obra e que permitem ao leitor um contato com os fatos presentes na concepção da vivência diária, sendo apresentados no gênero prosa. O conto contempla uma linguagem de fácil acesso e é permeado por acontecimentos rotineiros que desperta em seu contexto, um olhar crítico aos modelos de sociedade que são percebidos na contemporaneidade. Sua relevância encontra-se na interação do leitor com o texto, momento em que as ideias são expostas na percepção dos acontecimentos e proximidade dos fatos apontados pelo autor e aproximação ao momento histórico, percebido nas cenas decorrentes do relatado. Para possível compreensão e análise foram realizadas leituras que trouxeram em seu escopo informações propícias aos estudos de Rubem Fonseca bem como sua interatividade com o gênero em estudo. Foram percebidos enquanto resultado que ainda há uma certa dificuldade em definir o que de fato seja literatura no contexto do contemporâneo.

Palavras-chave:

Contemporâneo. Prosa. Sociedade.

ABSTRACT

The article aims to analyze the short story “Passeio Noturno Part II”, by Rubem Fonseca, in view of the contemporary aspects that are perceived in the work and that allow the reader to have contact with the facts present in the conception of daily living, presented in the genre prose. The short story contemplates an easily accessible language and is permeated by routine events that awaken in its context, a critical look at the models of society that are perceived in contemporary times. Its relevance is found in the reader’s interaction with the text, a moment when ideas are exposed in the perception of events and proximity to the facts pointed out by the author and closeness to the historical moment, perceived in the scenes arising from what was reported. For possible comprehension and analysis, readings were carried out that brought in its scope information favorable to the studies of Rubem Fonseca as well as his interactivity with the genre under study. As a result, it was perceived that there is still a certain difficulty in defining what literature actually is in the context of the contemporary.

Keywords:

Contemporary. Prose. Society.

1. Introdução

A sociedade contemporânea traz reflexões sobre o conceito de literatura, apontamentos, indagações em ter uma resposta quanto o que é a própria literatura. Responder tal pergunta não é tão simples, uma vez que o literário transcender as especulações e até mesmo definições não convincentes. Conforme Eagleton (2003), a literatura enquanto ficção é definida como “imaginativa”, o que corrobora para a contemplação de uma realidade fictícia.

Em virtude das transformações culturais que vem enfaticamente ocorrendo na contemporaneidade, para Perrone-Moisés (2006), nunca foi tão difícil definir literatura. O cenário atual requer leitura para que, enquanto leitores, os indivíduos possam compreender o que envolve a cultura literária.

Trazar o aluno para as questões da contemporaneidade por meio dos textos literários tem sido motivo de fortes indagações. Percebe-se que há alunos que não possuem motivação para essa vertente da literatura brasileira. E muitos preferem textos mais consagrados, como por exemplo, Machado de Assis e Monteiro Lobato, mas o professor precisa criar estratégias adequadas, por meio de metodologias variadas, para a introdução do texto literário contemporâneo, a fim de despertar nos estudantes o gosto pela literatura atual.

A análise do conto Passeio Noturno parte II de Rubem Fonseca na perspectiva do contemporâneo elenca saberes e concepções de uma sociedade cercada pelo capitalismo, desejos exacerbados de uns, expectativas de outros, pensamentos individualistas bem como uma corrida no próprio tempo.

2. O contemporâneo

O contemporâneo, na perspectiva literária, a datar dos meados do século XX traz interessantes temáticas a serem discutidas e construídas ao longo do tempo. Somos pertences a uma geração que busca nos vocábulos expressões capazes de fazer sentir, comover, alertar, discorrer e solucionar fatos através da palavra.

Neste sentido, o contexto capitalista apresenta transformações repentinas que afetam diretamente a vida do homem enquanto ser social. Tais transformações envolvem valores sociais, econômicos e políticos e resultam na percepção da desordem, desigualdade, violência, preconceito

e marginalização do ser. Estes fatores decorrem de situações em que o oprimido se rebela contra o opressor nas mais diversas esferas, utilizando argumentos que muitas vezes explicitam a necessidade de não mais silenciar, mas em demonstrar ações que o definam enquanto partícipe ativo de uma sociedade.

Na tentativa da compreensão acerca do contemporâneo, fazemos referência ao filósofo italiano Giorgio Agamben que apresenta um recorte das anotações de Roland Barthes, em que resumidamente afirma que “O contemporâneo é intempestivo”. As ações decorrentes do presente são imprevisíveis, ao mesmo tempo em que há necessidade de manter uma relação com o tempo, também se busca um certo afastamento para que a partir de então, possa-se inferir a respeito dos acontecimentos advindos da época, a fim de que se possa percebê-lo de forma mais precisa.

Agamben (2009, p. 17-18) afirma que “a entrada na temporalidade do presente é uma caminhada em direção a uma arqueologia daquilo que no presente não podemos viver (...)”, a sociedade apresenta vários modelos de culturas, de vivências e nos adequamos àqueles a que pertencemos desde origem. O caminho percorrido leva ao conhecimento e difusão de ideias, o retorno do que é apresentado se repete constantemente. Dessa forma, é difícil estabelecer uma origem para o contemporâneo. Agamben (2009) faz ainda uma aproximação com a ideia de poesia.

Para o autor supracitado, “a poesia, portanto, é sempre retorno, mas um retorno que é adiamento, retenção e não nostalgia ou busca por uma origem; é um caminhar, mas não é um simples marchar para frente, é um passo suspenso. (...)” (*Idibidem*, p. 19). Esta percepção traz a poesia como representação do que ainda não foi vivido no próprio ser contemporâneo. As rotinas ainda deixam lacunas a serem preenchidas pelo ser e fazer do homem contemporâneo.

Corroborando ainda com Agamben (2009, p. 60), “o poeta, que devia pagar a sua contemporaneidade com a vida, é aquele que deve manter fixo o olhar nos olhos do seu século-fera, soldar com o seu sangue o dorso quebrado do tempo (...)”. O momento de percepção do que presenteia o tempo é de suma importância para que o poeta possa intervir, uma vez que sua existência em um mundo contemporâneo, convida-o a consertar as fraturas ocasionadas pelo próprio tempo.

Para Schollhammer (2009, p. 9), “o contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, a uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo (...)”. Percebe-se, na perspectiva desse teó-

rico, que o contemporâneo tem a árdua missão de descortinar a escuridão contida no presente que, por vezes, apresenta-se em momentos de um passado que insiste, persiste na incidência do presente. O contemporâneo, portanto, é aquele que busca enxergar além do seu próprio tempo com a finalidade de responder a anseios presentes à luz de outros tempos.

Assim, a literatura desperta nos seres os diversos tipos de sentir o próprio mundo, sua relevância encontra-se nas formas de expressão, pensamentos, crítica de uma realidade vivida e sentida por uma coletividade. Segundo Perrone (2006, p. 35), “a importância da literatura contemporânea não pode ser definida fora de uma prática”, ela comunica-se com o leitor e chama a atenção da forma de reconhecer-se enquanto homem, nos apontamentos de uma escrita que não é apenas ficção, mas que traz em sua conjectura os valores de uma sociedade.

2.1. Rubem Fonseca

José Rubem Fonseca é um autor contemporâneo que nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, no dia 11 de maio de 1925. Sua trajetória traz um homem que teve muitas atribuições, entre elas: revisor de jornal, comissário de polícia, professor, executivo, estreando ainda como escritor nos anos de 1960, momento em que o Brasil passava por grande tensão política (Cf. FONSECA 2012).

É apresentado em Fonseca (2012, p. 78), que “em 1963, a primeira coletânea de contos, *Os prisioneiros*, foi imediatamente reconhecida pela crítica como a obra mais criativa da literatura brasileira em muitos anos (...)”, deixando expresso a importância da literatura na perspectiva da criação literária. Além de contos, Rubem Fonseca escreveu romances e novelas.

Em suas obras observa-se uma linguagem coloquial, simples, que expressa um contexto em que a violência urbana ganha forma. Apresenta um discurso que não procura rodeios para expressar o que de fato deseja, pelo contrário, é um discurso bem direto. Quanto aos personagens, apresentam-se como seres autênticos e vorazes, agem friamente diante das situações expostas, seu aspecto psicológico é evidenciado de forma nítida.

A publicação da coletânea “*Feliz Ano Novo*”, por exemplo, traz nos contos descritos demonstrações de uma realidade devastadora, onde a crueldade é enfatizada, a linguagem utilizada causa reflexões a respeito das camadas sociais, que em sua maioria agem em decorrência da satis-

fação e realização de desejos próprios. Os protagonistas são apresentados em primeira pessoa, são autores da própria história. Passeio Noturno Parte II é um dos contos que deixam sua expressividade na coletânea apresentada.

2.2. A prosa

A prosa é um gênero textual cuja existência remonta à Idade Média, mas que chega ao Brasil somente no século XVII, por intermédio dos Jesuítas com o objetivo de catequização dos povos indígenas. A prosa é introduzida por meio dos Sermões do padre Antonio Vieira, o qual a história apresenta como um defensor dos povos indígenas e que, por meio dos seus sermões escritos, expressava uma árdua vontade de combate à corrupção que assolava o Brasil e Portugal.

No Sermão dos Bons Anos (1642, p. 3), Padre Vieira chega a afirmar que: “por duas razões se persuadem mal aos homens a crer algumas cousas: ou por muito dificultosas, ou por muito desejadas; o desejo e as dificuldade fazem as cousas pouco críveis”. O que suscita no leitor as possibilidades de enxergar os jogos de ideias, recurso estilístico presente na composição de seus Sermões característico da linguagem barroca.

Para Kaviski *et al.* (2014, p. 269), “a ficção brasileira da década de 1960 esteve sob forte influência da censura instaurada no país pelo regime militar”, momento em que a liberdade de expressão não existia. As pessoas que faziam uso da escrita como forma de expressão e clamor por liberdade fossem nos poemas, músicas, contos, notícias jornalísticas, entre outros não podiam dizer o que pensavam, eram considerados revolucionários, terroristas, e acabavam sendo presos e torturados por um pensamento que não comungava da ideologia governamental da época. Muitos eram exilados e precisavam encontrar novas localidades para que não pagassem a dura pena por um pensamento mais crítico a respeito dos acontecimentos vivenciados e praticados por um governo totalmente opressor.

Conforme aponta Schollhammer (2009, p. 27), “a principal inovação literária foi a prosa que Alfredo Bosi (1975) batizou de brutalismo, iniciado por Rubem Fonseca, em 1963, com a ontologia de contos “Os Prisioneiros”, que trazia em seu escopo a demonstração dos vícios, dores, privações, horrores, virtudes. Uma violência bem acentuada cujos personagens eram compostos por prostitutas, policiais, delinquentes, entre ou-

tros grupos marginalizados que compõem a sociedade permeada de mazelas e corrupções.

A descrição da violência ganha atenção por demonstrar a crueldade, o sofrimento daqueles que, por vezes, não tem possibilidade para ingressar no que seria justo e igual.

Na prosa de Fonseca, a cidade não mais se oferecia como universo regido pela justiça ou pela racionalidade do espaço público, mas como realidade dividida, na qual a cisão simbólica, que antes se registrava entre “campo” e “cidade”, agora se delineava entre a “cidade oficial” e a “cidade marginal [...]”. Fonseca renovou a prosa brasileira com uma economia narrativa nunca antes vista, que marcaria as premissas da reformulação do realismo, cujo sucesso de público e de crítica consolidou um novo cânone para a literatura urbana brasileira. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 28)

Santiago (2004, p. 70), ao problematizar obra de Rubem Fonseca, observa que “o leitor de bons sentimentos se alimenta da brutalidade dos fatos que lhes são transmitidos (...). A brutalidade é o território onde os bons sentimentos do leitor exorcizam o feitiço armado pelo seu outro (...)”. Santiago, demonstra por meio de seu estudo crítico, a condição anfíbia da literatura brasileira da contemporaneidade, indicando que esta é, ao mesmo tempo, estética e política.

A condição estética apresenta a ressignificação da arte. Já a condição política traz uma mescla sobre as condições de vida do brasileiro em tempos de colônia, escravidão e regime ditatorial, a qual interferiu negativamente na vida dos partícipes das primeiras décadas de um governo republicano.

É perceptível na atualidade a diversificação da propagação do literário nas mídias eletrônicas, trazendo reflexões quanto à eficácia do que é exposto. Perrone-Moisés (2006) demonstra em seus escritos que Hannah Arendt era uma das pensadoras que se preocupava com a arte em uma sociedade dominada pela cultura de massa. Segundo a autora, todo o avanço tecnológico das últimas décadas tem indicado que a arte proposta pela internet e televisão tem sido bem atrativas ao público do século XXI, o que repercute na literatura enquanto arte.

A leitura de obras literárias é imprescindível à obtenção de conhecimento. Para muitos leitores tem a finalidade de partilha, realização pessoal, gosto pela leitura, desejo de ser escritor, entre outras possibilidades que os agradam.

Para Bachelard,

[...] Quanto a nós, afeitos a leitura feliz, não lemos, não relemos se não o que nos agrada, com um pequeno orgulho de leitura mesclado de muito entusiasmo. [...] Todo leitor, um pouco apaixonado pela leitura, alimenta e recalca, pela leitura, um desejo de ser escritor. Quando a página lida é bela demais, a modéstia recalca esse desejo. Mas o desejo renasce. De qualquer maneira, todo leitor que relê uma obra que ama sabe que as páginas amadas lhes dizem respeito. (BACHELARD, 1978, p. 189)

A contemplação da leitura está no deleite que emana da subjetividade do leitor. Para que existam leitores e escritores conscientes do seu papel em uma sociedade que passa por transformações constantes, é preciso possibilitar momentos mais atrativos e ricos de saberes literários. Como afirma Todorov, citando Constant (2009, p. 60): “A literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. (...)”. O que dá margem para explanação nos vários contextos educacionais.

3. Deleite, aparência, motivo(ação) no conto “Passeio Noturno Parte II”, de Rubem Fonseca

O conto “Passeio Noturno Parte II”, de Rubem Fonseca, é repleto de acontecimentos que demonstram os estímulos que levam o personagem principal a satisfação do ego, a excitação pelos fetiches, o (a) motivo (ação) que o encoraja na possível resolução dos problemas que deixam de existir a cada anoitecer.

O protagonista, apresentado em “Passeio Noturno Parte II” é um empresário que trabalha durante todo o dia e chega em casa sempre muito cansado, suas expectativas familiares não são satisfatórias, pois a rotina acaba afastando-o de um convívio harmônico. O passeio à noite é o calmante para os dias de mesmice e estresse advindos de uma luta diária.

Em mais um dia, voltando do serviço, um carro encosta no seu, buzinando insistentemente.

[...] Uma mulher dirigia, abaixei os vidros do carro para entender o que ela dizia. [...] Eu nunca tinha visto aquela mulher. Sorrir polidamente. [...] A mulher, movendo-se no banco do seu carro, colocou o braço direito para fora e disse, olha um presentinho para você. Estiquei o meu braço e ela colocou um papel na minha mão. [...] Chegando em casa, fui ver o que estava escrito. Ângela, 287-3594. À noite, saí como sempre faço. (FONSECA, 2012, p. 31)

Na citação acima é colocado em evidência mais um encontro do personagem principal, que vai discorrendo a respeito de toda a cena ao longo do conto, reafirmando a fragilidade e insignificância da mulher.

No dia seguinte telefonei. [...] Sou aquele cara do jaguar preto [...] Apanho você às nove horas para jantarmos, eu disse. [...] O que você pensou de mim? Nada. Eu laço você na rua e você não pensou nada? Não. Qual é o seu endereço? Ela morava na Lagoa, na curva do Cantagalo. [...] Perguntei onde queria jantar. Ângela respondeu que em qualquer restaurante, desde que fosse fino. (FONSECA, 2012, p. 31)

A identificação do personagem ocorre pelo objeto de luxo que ele utiliza “jaguar”, representando uma manifestação de poder econômico, que demonstra implicitamente superioridade. A personagem Ângela é descrita como uma mulher que utiliza excesso de maquiagem e demonstra uma certa maturidade, aproveita a ocasião e sugere um restaurante fino, a altura quem sabe do seu acompanhante. Durante o percurso ao restaurante, conversaram a respeito da profissão de Ângela que afirmou ser atriz.

Chegaram ao restaurante Mário, que ficava na rua Ataulfo de Pádua, primeira vez que Ângela visitou aquele lugar, também a última, embora não passasse pelo pensamento da personagem que aquele encontro não teria uma continuidade. Ângela pediu um martini e ao longo da conversa insistia:

[...] falando sério, você não pensou nada mesmo, quando eu te passei o bilhete? Não. Mas se você quer, eu penso agora, eu disse. Existem duas hipóteses. A primeira é que você me viu no carro e se interessou pelo meu perfil. [...] É a segunda hipótese? Que você é uma puta [...] Ela olhou para mim querendo demonstrar sua superioridade, levantando a sobrancelha – era má atriz, via-se que estava perturbada – e disse: você mesmo reconheceu que era um bilhete escrito às presas [...] Uma puta inteligente prepararia todos os bilhetinhos em casa [...]. E se eu jurasse a você que a primeira hipótese é verdadeira? Você acreditaria? Não. Ou melhor, não me interessa [...]. (FONSECA, 2012, p. 32)

Ao sair com Ângela, o protagonista busca solucionar os problemas advindos do seu dia a dia, mas a moça em si, era desprovida de significado para ele, não complementava em nada, ser puta ou não, nada mudaria o cenário da cena ocorrida no restaurante.

A comida foi escolhida e Ângela tomou mais dois martinis. O acompanhante naquele momento intervém e diz: “(...) Eu se fosse você não bebia mais, para poder ficar em condições de fugir de mim, na hora em que for preciso” (FONSECA, 2012, p. 32). Ângela totalmente desorientada, frágil em seus pensamentos de mulher, diz em tom de desabafo que nunca foi tão humilhada.

O protagonista do conto, em suas condições de humano e perverso em ações, inicia uma expectativa organizada em pensamento, demons-

trando que nada ali traz emoções, mas o que está por vir, sacia o ego, traz resistência para outros dias futuros carregados de mesmice, mas que ao chegar à escuridão da noite, tudo é resolvido e perceptível com a mais frágil de todas as situações.

Ângela em seu discurso trêmulo e sem expectativa diz que não pretende fugir e continua a beber, isso traz aborrecimento ao narrador, porém ele suporta tudo com o ar de felicidade, uma vez que o esperado com tanta frieza, ainda está por vir e será mais um fetiche realizado com êxito.

Continuam a conversar e o diálogo vai perdendo o sentido notório e plausível, as expectativas de Ângela já não mais faziam sentido, aquele jantar seria lembrado por toda uma vida se a vontade de viver não fosse abortada precocemente, seriam muitos sonhos, muitas vontades e verdades ao longo do caminho, porém não seriam possíveis sequer de serem pensadas e muito menos vividas.

[...] Vamos embora? eu disse. Entramos no carro. [...] Vou deixar você um pouco antes da sua casa.[...]Sou casado. O irmão da minha mulher mora no teu edifício [...]. A gente não vai se ver mais? Ângela perguntou. Acho difícil. Todos os homens se apaixonam por mim. Acredito. E você não é lá essas grandes coisas. O teu carro é melhor do que você, disse Ângela. Um completa o outro, eu disse. (FONSECA, 2012, p. 33)

A superioridade do personagem principal é bem expressa, deixa claro em seu discurso o prazer em mostrar a desvalorização da mulher enquanto ser. O desejo do protagonista é colocado em evidência e no momento em que o realiza, acaba silenciando os sonhos de quem o acompanhava.

Ao saltar do carro, angustiada com o ocorrido no jantar, Ângela vai andando pela calçada, coração palpitando forte com a decepção do encontro, sua leveza no andar demonstra a fragilidade do momento, e assim, a contemplação do ato inóspito passa a satisfação do outro que julga:

[...], fácil de mais, e ainda por cima mulher [...]. Apaguei as luzes e acelerei o carro. [...]. Ninguém havia escapado. Bati em Ângela com o lado esquerdo do pára-lama, jogando o seu corpo um pouco adiante, e passei, primeiro com a roda da frente – e senti o som surdo da frágil estrutura do corpo se esmigalhando – e logo atropelei com a roda traseira, um golpe de misericórdia, pois ela já estava liquidada [...]. (FONSECA, 2012, p. 33)

O hábito de um fetiche rotineiro alimenta e revigora as forças do protagonista do conto, insiste no trato da mulher em um ser vulnerável, uma presa fácil, um ser desprovido de significância, alheio a própria e-

xistência. A escuridão é aliada do momento, a falta de luz traz o anseio, a expectativa do esperado. A crueldade e frieza deixam suas marcas cravadas no motivo, que desencadeia a ação criminosa, exorbitante, catastrófica, uma vez que é a satisfação do ego em sentir-se vivo e com combustível revigorado para um novo amanhecer.

Em “Passeio Noturno Parte II”, é observado que ao retornar para casa, o protagonista age como se tudo estivesse no lugar, deita-se e aproveita a solidão da noite. O dia seguinte traz as mesmas intempéries e assim o personagem segue o curso da vida.

Assim, a obra analisada nos permite perceber a fragilidade da mulher, a satisfação do ego do protagonista, a ideia de poder, o motivo, ações que vão sendo desenvolvidas ao longo do conto e como diria Candido (2006, p.25), “(...) a obra como organismo, permite no seu estudo levar em conta e variar o jogo dos fatores que a condicionam e a motivam (...)”.

4. Considerações finais

A partir do estudo desenvolvido, observa-se que, ainda é evidente a dificuldade em chegar-se ao entendimento do que de fato é literatura, uma vez que possibilita ao próprio aprendente diversas maneiras de expressar pensamentos e vivências definidas por teóricos ou até mesmo por uma completude de fatos empíricos que lhes concede várias definições.

Ensinar literatura e discorrer sobre sua importância no cenário da sociedade do século XXI também tem seus entraves, vive-se em uma sociedade capitalista em que a economia de mercado tem real relevância, o que vende é o que está em alta. Nesse contexto, a literatura é apresentada como algo de pouco valor, e não sendo um produto rentável, implica um olhar diferenciado quanto a sua relevância e permanência no contexto atual.

Destarte, os professores precisam inserir na dinâmica escolar metodologias diferenciadas, atividades que possam envolver o estudante nos contextos de leitura, levando-os ao protagonismo e percepção de que a literatura é indispensável na aquisição e difusão de conhecimento.

Trabalhar prosa, poesia em contexto educacional nunca foi tão difícil, pois a função pedagógica se distancia da exigência do mundo de trabalho exigido pelas grandes empresas. Porém o que se percebe é que a literatura transforma pensamentos, traz o rebuscar de uma comunicação

mais interativa, aguça a criticidade dos que a buscam enquanto conhecimento.

Assim, o motivo estará sempre presente nas ações, analisá-lo é primordial para que se possa inferir na realidade do contemporâneo. Proporcionar momentos literários, com obras que de fato despertem o interesse dos estudantes é primordial. Apresentar um conto como o exemplificado na obra de Rubem Fonseca traz reflexões do contemporâneo, da sociedade capitalista, do indivíduo moldado pelo consumismo exacerbado que envolve e distancia o homem do que é mais importante: família fonte de amor, prosperidade e continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó-SC: Argos, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 1. Martins Fontes, 2003.

FONSECA, Rubem. *Feliz Ano Novo*. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso).

KAVISKI, Ewerton; FUMANERI, Maria Luísa Carneiro. *Literatura brasileira: uma perspectiva histórica*. Curitiba: InterSaberes, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da Literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTIAGO, Silvino. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. 1. UFMG, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outra fonte:

A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. *Padre Antonio Vieira*. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> Acesso em: 20 de março de 2021.

**O CORPO FEMININO E A METÁFORA DA NUDEZ:
UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA AFRICANA NA OBRA
“O ALEGRE CANTO DA PERDIZ”, DE PAULINA CHIZIANE**

Ana Gabriella Ferreira da Silva Nóbrega (UERN)
agabriella_fs@hotmail.com

Francisca Maria de Souza Ramos-Lopes (UERN)
franciscamoslopes48@gmail.com

Cid Augusto da Escossia Rosado (UERN)
cidaugusto@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende mostrar, através da obra “O alegre canto da Perdiz”, uma discussão sobre a cosmopercepção da autora Paulina Chiziane acerca da incidência do pensamento ocidental na cultura africana e o modo como àquela tradição afeta o modo como se pensa na África. Para isso, buscaremos analisar a representação da nudez presente na personagem, Maria das Dores, em confronto com o pensamento de outras mulheres da obra, cujo olhar é de desaprovação à nudez da jovem. Supomos que Maria das Dores pode representar uma alegoria a ideia de como seria uma nação virgem, nua, sem os influxos do pensamento ocidental eurocêntrico, ao passo que as mulheres que a recriminam demonstram em seus discursos, a lógica cultural do pensamento ocidental. Para tanto, traremos uma discussão sobre o corpo feminino nas comunidades africanas pré-coloniais iorubás, cuja categoria social “mulher”, diferentemente do ocidente, não é baseada em um tipo de corpo, nem em relação ou oposição a categoria “homem”. Por fim, fundamentamos esta pesquisa nas teorias pós-coloniais e na crítica feminista africana, cito aqui, a nigeriana Oyěwùmí (2021) que desenvolve os seus estudos sobre o corpo, o gênero e os papéis da mulher sob uma perspectiva afrocentrista, cujas concepções fogem aos discursos hegemônicos. Como resultado, inferimos que a escritora, consciente da forte identificação da África com os discursos ocidentais, busca em sua escrita um meio de libertação desse elo instituído.

Palavras-chave:
África. Gênero. Ocidente.

ABSTRACT

This breeding intends to show, through the work “O alegre canto da Perdiz”, a discussion about the cosmoperception of the author Paulina Chiziane about the incidence of Western thought in African Culture and the way in which that tradition affects the way one thinks in Africa. For this, we seek to analyze the representation of nudity presente in the character, Maria das Dores, in confrontation with the thoughts of other women in the book, whose look is one of disapproval of the Young woman’s nudity. We suppose that Maria das Dores can represent an allegory of the idea as what a virgin nation would be like if naked, without influences from Eurocentric Western thought, while the women who recriminate her demonstrate in their speeches the cultural logic of Western thought. Therefore, we will bring a discussion about the female body in Yoruba pre-colonial African communities, whose social category

“woman”, unlike the West, is not based on a type of body, or in a relation or opposition to the category “man”. Finally, we base this research on post colonial theories and on African feminist criticism, I quote here the Nigerian Oyèwùmí (2021) who develops her studies on the body, gender and roles of women from Afrocentrist perspective, whose conceptions flee to hegemonic speech. As a result, we infer that the author, aware of the strong identification of Africa with Western speech, seeks in her writing a means of freeing this established link.

Keywords:

Africa. Gender. Western.

1. Introdução

Sobre a literatura pós-colonial, Bonicci (1998), menciona a polarização ocasionada em decorrência da literatura inglesa se sobrepôr a qualquer tipo de literatura e colocá-las em um status de inferioridade, bem como formar uma ideologia de superioridade, denominando-as de marginal ou periférica, qualquer literatura produzida pelos nativos, por exemplo. Porém, o que se percebe é que os próprios escritores nativos, em especial, os que são educados na metrópole, na tentativa de serem aceitos, acabam por adotar e absorver a ideologia da metrópole, ao que Said (1990), denomina de afiliação consciente, que parte exatamente do desejo de aceitação. É uma literatura escrita conforme os parâmetros, as formas e os conteúdos da metrópole. A semelhança da escrita do nativo, influenciada pela ideia de superioridade do europeu torna-se tão similar à literatura canônica, que possui autoridade.

No entanto, Paulina Chiziane, consciente das questões sociais da colonização e resistente à ela, subverte essa linhagem de escritores e mostra a necessidade de se rebelar contra o colonizador na literatura e produz uma escrita autônoma, crítica e denunciadora, fora de qualquer categoria ocidental imposta. É, pois, em suas obras que a autora elabora uma escrita de descolonização da literatura eurocêntrica e conduz o leitor a pensar a história de modo divergente das narrativas elaboradas pela elite. Por esta razão, encontramos em “O Alegre Canto da Perdiz”, a figura de uma mulher que subverte a relação de subalternidade existente entre os sujeitos nas histórias de dominação.

Com base na leitura desta obra, o objetivo deste trabalho é mostrar de que maneira a incorporação do pensamento ocidental na cultura africana afeta o modo como se pensa a África e como pensamos e verbalizamos alguns discursos hegemônicos, a fim de levar-nos a refletir como esses pensamentos chegam até nós e como nos transforma.

Para isso, a teoria de Oyěwùmí (2021), subsidiará a pesquisa no que concerne aos temas sobre gênero, os papéis das mulheres e o corpo feminino a partir da experiência das comunidades iorubás. A partir dessas leituras nos questionamos sobre como seria uma cultura na qual o gênero não definisse a posição social de uma pessoa, ou não tivesse o seu discurso validado ou invalidado pelo fato de ser homem ou mulher. As comunidades africanas pré-coloniais iorubás nos ensinam sobre essas problemáticas. Para isso faremos inicialmente a distinção de gênero entre Ocidente e África.

2. Discutindo a concepção de corpo e de gênero no Ocidente e na África

Neste tópico discutirei acerca da questão da mulher sob a perspectiva do pensamento africano em confronto com a concepção ocidental, fundamentada nas discussões da autora nigeriana Oyěwùmí (2021) sobre o corpo feminino como fundamento para a organização social no Ocidente, inversamente oposto do ponto de vista africano. Primeiramente, é necessário acentuar que a pesquisadora se reporta ao termo corpo tanto no que se refere ao corpo físico quanto ao corpo com às inúmeras metáforas que esta palavra possa denotar.

O primeiro ponto relevante e imprescindível a ser mencionado, quando se fala em Ocidente, refere-se a constante relação entre a categoria social mulher, e a categoria social homem, no qual um só existe em relação ao outro. Isto quer dizer que os dois estão sempre dispostos em pólos, em oposição binária, em relação. As bases para tal afirmação iniciam as discussões na concepção da somatocentralidade presente na lógica cultural do Ocidente, cujo pensamento está alicerçado no determinismo biológico como fundamental para a organização social. Em outras palavras o corpo é o fator principal para definir a hierarquia e a posição social, mas, sobretudo, para caracterizar as diferenças, sejam elas de raça, classe ou gênero, basta voltarmos a história quando na Alemanha nazista os corpos, isso inclui a cor da pele, foram o requisito para a purificação da sociedade e para isso, tiveram que ser eliminados. Então, nestas sociedades, aqueles que são hierarquicamente superiores, assumem domínio sobre o outro a partir da sua biologia, sendo esse outro visto como inferior, se estabelecendo, portanto, relações de poder sobre o corpo do outro. Ou seja:

Quem é diferente é visto como genericamente inferior, e isso, por sua vez, é usado para explicar sua posição social desfavorecida. A noção de socie-

dade que emerge dessa concepção é a de que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres. (OYĒWUMÍ, 2021, p. 27)

Assim, concluímos que a posição social de uma pessoa é baseada na bio-lógica do corpo. Podemos ver que as mulheres, por exemplo, são caracterizadas pela fragilidade do corpo e por muito tempo “foram excluídas da categoria de cidadãos porque a “posse do pênis” era uma das qualificações para a cidadania” (OYĒWUMÍ, 2021, p. 35), e assim, em comparação com a mulher, o homem assumia cada vez mais, maior poder, status e credibilidade até mesmo em seus enunciados.

Uma vez que a somatocentralidade é fator primordial nas construções das categorias sociais nas sociedades ocidentais e definem assim, as categorias de gênero posto que, são construídas fundamentadas no determinismo biológico, podemos imaginar que este corpo, para ser categorizado está à vista, sobre o crivo do olhar, está para ser observado e à medida que está exposto, é a ação do olhar quem define e ao mesmo tempo generifica. Consequentemente, este mesmo olhar diferencia a cor da pele, o tamanho do crânio, e concomitantemente infere suposições e crenças. Então, como afirma Oyĕwùmí, a diferença dos corpos humanos, é atribuída ao ver, à medida que eu vejo, eu defino as diferenças, a ausência ou a presença de certos órgãos ou o tamanho do cérebro etc. Isto quer dizer, parafraseando as palavras da autora, que o olhar é um convite à diferenciação.

Todavia, há de se questionar o fato de que apesar da sociedade ser habitada por corpos, independente da generificação, há no imaginário europeu a concepção da corporificação das mulheres, ao passo que ao homem é inferido como aquele que pensa, o homem da razão, enquanto a mulher é percebida como corporalizada. Oyĕwùmí, (2021) declara:

A ausência do corpo tem sido uma pré-condição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de diferente, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro, e o Outro é um corpo. (OYĒWUMÍ, 2021, p. 30)

Sendo a mulher, o Outro, e o Outro sendo um corpo, e este funcionando como uma estrutura que se opõe a mente, o homem, é o ser pensante, a razão, enquanto que a mulher está longe disso. Resumindo, são as diferenças visuais do corpo que definem as identidades, as posi-

ções e os papéis sociais, de outra maneira, as hierarquias são definidas a través dos corpos.

Excentricamente a toda essa discussão das concepções ocidentais, Oyèwùmí, traz uma discussão divergente sobre as visões sociais de gênero, família, hierarquia, cidadania, que para ela, devem ser corrigidas, uma vez que estas são filtradas apenas pelas lentes ocidentais e acabam por negar a agência de inúmeras outras experiências.

O primeiro argumento questionador baseia-se no universalismo da subordinação feminina e para isso, Oyèwùmí traz um estudo sobre a cultura iorubá pré-colonial que confronta esse debate universalizado, principalmente porque essas concepções possuem cariz no feminismo imperial que não identificam as comunidades africanas e culminam em um modo de pensar equivocado a respeito das mulheres desse continente.

Os conceitos de gênero e patriarcado, por exemplo, não se aplicam a todas as realidades sociais, como também, este primeiro não é fator estruturante para essas comunidades, ao contrário, são insignificantes e secundários. No livro *Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society* (1987), mencionado por Martins (2016), Amaudine explana a comunidade Nnobi da etnia Igbo na Nigéria e demonstra como o conceito de família no Ocidente é oposto aos conceitos dessas sociedades, cujos papéis sociosexuais exercidos por elas são amplamente flexíveis, pois, independente do gênero, ambos os sexos, masculino ou feminino, podem exercer quaisquer funções, sejam na política, na economia, na religião, no social ou até mesmo no seio familiar e para além disso, tanto no espaço público como no espaço privado. A leitura de Martins (2016) afirma que:

Daqui decorria, [...], a possibilidade de, em relação a um patriarca, descendentes do sexo feminino poderem desempenhar as funções sociais geralmente ocupadas por descendentes do sexo masculino, ou o fato de mulheres exercerem os direitos e poderes geralmente apanágio do sexo masculino no âmbito de ligações de cariz conjugal com pessoas do mesmo sexo, sem que estas implicassem relações sexuais as quais ocorriam heterossexualmente, noutras uniões com parceiros escolhidos para funções essencialmente reprodutivas. (MARTINS, 2016, p. 26)

Com o colonialismo, a relevância dessas mulheres foi excluída, quando o oposto ocorria, nas comunidades Nnobi, descritas por Amaudine, na qual retrata um estudo no período pré-colonial até 1900, colonial e pós-colonial. Essas mulheres desempenhavam funções de tal importância, que chegavam inclusive a apagar os nomes dos maridos e chefes das tribos da história da comunidade. Então, o que se percebe é que o euro-

centrismo implantou a opressão das mulheres nessas sociedades, subalternizou as sociedades matriarcais e consagrou, nas palavras de Martins, o patriarcado como a forma de organização social mais perfeita e dessa forma suplantou as experiências das mulheres de África.

Do mesmo modo, Oyèwùmí destaca sobre a cultura iorubá, que a centralidade do corpo humano como base para a classificação social ou o determinismo biológico não existem, isto quer dizer que a fêmea não é inferior ao macho por possuírem corpos diferentes, da mesma forma que gênero e sexo não são termos distintos, e por esta razão, as relações sociais independem da biologia. Isto quer dizer que, não é o corpo que definiria, por exemplo, quem será o monarca naquela sociedade, embora entenda-se que há diferenças entre masculino e feminino, porém, sem marcas de diferenciação. Diferentemente da ideologia que genericifica e diferencia pelo olhar, na cultura iorubá o sentido visual não é privilegiado, e, portanto, não define, nem categoriza, sendo assim, a definição de mulher não existe enquanto grupo.

O que essas categorias iorubás nos dizem é que o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização. O exemplo clássico é a fêmea que desempenhava os papéis de *oba* (governante), *omo* (prole), *oko*, *aya*, *iyá* (mãe) e *aláwo* (sacerdotisa-advinhadora), tudo em um só corpo. Nenhuma dessas categorias sociais, seja de parentesco ou não, tem especificidade de gênero. Não se pode localizar as pessoas nas categorias iorubás apenas olhando para elas. (OYÈWÚMÍ, 2021, p. 43-44)

Isso indica que a estrutura dessas sociedades é baseada nas relações sociais e não no corpo, sendo a senioridade a principal forma de organização, isto quer dizer que é a idade cronológica ou a geração que define a classificação social das pessoas, sendo os mais velhos os que exercem maiores poderes, maiores privilégios e consequentemente maiores responsabilidades.

Isto posto, ocorre que essa forma de organização afetará o modo como se estrutura a língua dessas comunidades. Percebe-se, por exemplo, que em uma conversa ou interação social entre dois indivíduos, primeiramente observa-se quem tem mais idade para que seja definido o pronome a ser utilizado, e se alguém poderá se referir a outro pelo próprio nome, pois chamar alguém pelo nome é deseducado, além disso, é responsabilidade desta pessoa, definir quem falará primeiro. Somente após esses cumprimentos a conversa é estabelecida. Como nem sempre é possível saber quem é o mais velho em uma interação, o pronome utilizado é “e”, até que seja dada a ordem de senioridade. É importante dar ênfase a esse aspecto para dizer que os nomes não são genericificados, isto quer di-

zer que: “Não há palavras isoladas em iorubá que denotem as categorias de parentesco generificadas de filho, filha, irmão, irmã.” (...). (OYĒWŪMÍ, 2021, p. 83). Por exemplo, “a palavra *Omo* se refere a filho, mas é entendido como prole. Isto quer dizer que, não há palavras específicas para menino ou menina. Ainda em relação aos termos de parentesco, “a palavra *àburò* refere-se a todos os parentes nascidos depois de uma determinada pessoa, incluindo irmãs, irmãos e primas(os)” (OYĒWŪMÍ, 2021, p. 83). De igual modo, as palavras:

Íya e *babá* podem ser descritos como as categorias mãe e pai, podem parecer categorias de gêneros. Mas o conceito de paternidade está intimamente entrelaçado com a idade adulta. São categorias da adultez, uma vez que também são usados para se referir a pessoas idosas em geral. E, mais importante, eles não são opostos de forma binária e não são construídos em relação entre si. (OYĒWŪMÍ, 2021, p. 81)

Ou seja, todas as categorias que generificam, como mãe e pai, homem e mulher, filho ou filha não são determinados por pronomes específicos em virtude do sexo, mas estão completamente ligados a relatividade etária e mais do que isso a responsabilidade e respeito para com esse outro.

Os pronomes de terceira pessoa *ó* *ewónf* fazem distinção entre as pessoas mais velhas e as mais jovens nas interações sociais. Assim, o pronome *wóné* usado para se referir a uma pessoa mais velha, independentemente do seu sexo anatómico.

Como no antigo inglês [thou] tu, ou o pronome francês vous [vós], *wón* é o pronome de respeito e formalidade. *Ó* é usado em situações de familiaridade e intimidade. (OYĒWŪMÍ, 2021, p. 80)

É imprescindível enfatizar ainda que a senioridade é uma forma de organização situacional, pois nem sempre a mesma pessoa estará na posição de mais velho em uma relação, então não há grau de superioridade entre as pessoas da comunidade, ao mesmo tempo em que não ocorre também diferenciações em virtude dos gêneros, já que não há categorias diferenciadas.

Já os termos *obìnrin* e *okùnrin* definidos para as categorias homem e mulher, para fins de compreensão, como se faz no Ocidente, são empregados apenas para definir a distinção da gravidez, ou seja, distinção reprodutiva. A diferença entre eles é que a *obìnrin* procria e *okùnrin* não, no entanto, na verdade, o aspecto mais importante nessa comunidade é que ambos permanecem *eniyan* (seres humanos), independente dos fatores biológicos. Estes, por sua vez, são apenas um indicativo limitado à gravidez e a reprodução, ao invés de criar uma categoria social. Perce-

be-se que na lógica cultural iorubá, não se nega as diferenças entre machos e fêmeas, no entanto, essas diferenças são meramente reprodutivas, e além disso, não se propagam para o campo social, também não se distinguem sexo e gênero. Para a teórica esse último termo veio junto com a colonização, assim como as diferenças entre eles. Diferentemente, no Ocidente as relações sociais são legitimadas através de fatos biológicos, isso indica que é impossível manter uma conversa sem indicação do sexo, porque os nomes e pronomes já indicam essa diferenciação e a partir dessa distinção de gênero, se infere muita coisa sobre o outro.

3. A representação da nudez como ato de resistência e libertação.

Após a contextualização do gênero na África e no Ocidente e a problemática da universalização desses pensamentos a todas as culturas, situamos a personagem de Paulina Chiziane, Maria das Dores para mostrar como essa autora percebe a sua comunidade africana, logicamente, já marcada pela universalização ocidental, como afirma Oyèwùmí, (2021, p. 58). “O ponto é que a África já está presa com o Ocidente; o desafio é como nos libertamos. (...) continuamos a confundir o Ocidente com o Eu e, portanto, nos vemos como o Outro”.

Como uma escritora que resiste a colonização, consciente das questões sociais desse processo, na obra “O Alegre Canto da Perdiz”, a autora apresenta vários aspectos como a miscigenação, a prostituição, os espaços entre brancos e negros, poligamia, magia, etc. e promove uma reflexão sobre a inserção da lógica cultural ocidental na cultura africana, por meio de um diálogo, bem como por um incidente que desnuda as primeiras páginas da narrativa.

Maria das Dores é uma bela jovem, que surge às margens do Rio Licungo, completamente nua, em posição de lótus, despida, porém, sem nenhuma espécie de timidez ou vergonha. É filha de Delfina, uma prostituta que tem o desejo de embranquecer. A moça, bela, reluzente e com sorriso de anjo, como menciona o narrador, não se constrange diante das pessoas daquela comunidade, pois, a sua nudez parece configurar uma atitude natural, e, portanto, de forma despojada e espontânea aparece ali, diante de homens, mulheres, crianças.

Em pouco tempo iniciam-se os questionamentos a respeito de quem é aquela mulher que está a quebrar as normas daquele local. Nesse ínterim, surge um exército de outras mulheres furiosas com a atitude de Maria das Dores, e, em tom de revolta, xingam-na, jogam pedras, gritam,

perguntam quem de fato ela é e o que deseja ali às margens daquele rio, completamente despida na frente de seus maridos e filhos.

A respeito de Maria das Dores, diz-se: “Ela é solitária. Exilada. Estrangeira. Vem de lugar nenhum. Os seus pés parecem ter percorrido todo o universo.” (CHIZIANE, 2018, p. 10). “Eu tenho o destino do vento, e tenho a vida presa nas teias de uma esperança desconhecida.” (CHIZIANE, 2018, p. 13). “Já não sei de onde vim, nem para onde vou. Por vezes sinto que nunca nasci. Estarei ainda no teu ventre, minha mãe? (...) “Tenho o destino dos pássaros. Voando, voando, até a queda final. (...) Sou um animal ferido por todas as coisas. (...) ferida pelo sonho, pela ilusão. Pela esperança e pela saudade.” (CHIZIANE, 2018 p. 13). “Quem sou eu? Uma estátua de barro, no meio da chuva. Odeio as roupas que me limitam o voo. Odeio as paredes das casas que não me deixam escutar a música do vento.” (CHIZIANE, 2018, p. 13-14).

A partir dessas descrições, percebe-se que Maria das Dores carrega muitas marcas de sofrimento e solidão, deixadas ao longo do tempo, no entanto, apesar desses indicativos, é livre como o vento e possui o destino dos pássaros. Não sabe de onde vem, nem para onde vai, o seu caminho não tem destino, e por isso, não se prende a lugar nenhum, nem tampouco permite aprisionar-se, limitar-se a algo ou se enquadrar a padrões. Apesar dos espinhos que a acompanha, a jovem permite-se esperar. Este é o quadro daquela mulher que está às margens do rio, ao mesmo tempo que surge causando um burburinho na cidade.

Sem demora, surge um exército de mulheres, completamente furiosas, diante de Maria, para perguntar-lhe quem ela é, de onde vem e conseqüentemente mandá-la ir embora. Não obtendo nenhum retorno, pois a jovem não obedece, as mulheres, mais raivosas ainda, xingam Maria das Dores, jogam paus e pedras, e mais uma vez, a situação não se modifica, então elas resolvem procurar a mulher do régulo em busca de apoio e solução diante da situação.

Em conversa, a mulher do régulo entende que Maria das Dores surge ali como uma mensageira da liberdade e começa a contar histórias do passado daquele lugar. E diz:

Homens e mulheres viviam em mundos separados pelos montes Namuli. As mulheres usavam tecnologias avançadas, até tinham barcos de pesca. Dominavam os mistérios da natureza e tudo... eram tão puras, mais puras que as crianças numa creche. Eram poderosas. Dominavam o fogo e a trovoadas. Tinham já descoberto o fogo. Os homens ainda eram selvagens, comiam carne crua e alimentavam-se das raízes. Um dia um homem jovem tentou atravessar o Rio Licungo, para saber o que havia. Ia afogar-se

quando aparece a linda jovem, sua salvadora, que meteu o homem no seu barco. Como houvesse frio, a jovem tentou reanimar o moribundo com o calor do seu corpo. O homem olhou para o corpo dela, completamente aberto, um antúrio vermelho com reborbos de barro. [...] Os homens invadiram o nosso mundo – dizia ela - , roubaram-nos o fogo e o milho, e colocaram-nos num lugar de submissão. Enganaram-nos com aquela linguagem de amor e de paixão, mas usurparam o poder que era nosso. Uma mulher nua do lado dos homens? Ó gente, **ela veio de um reino antigo para resgatar o nosso poder usurpado. Trazia de novo o sonho da liberdade.** Não a deviam ter maltratado e nem expulsado à pedrada. (CHIZIANE, 2018, p. 18) (Grifo nosso)

Depois a mulher do régulo fala de como os invasores mataram tudo, de como faziam amor na pausa dos combates e ao mesmo tempo vinham cheios de ódio, e de como o ódio se transformava em amor e nessas contradições invadiam e destruíam pessoas, povos, hábitos, língua e culturas.

Nesse ínterim, as mulheres estão ali, extasiadas, ouvindo atentamente a história de um passado no qual não conheceram. Após esses diálogos, o narrador dá uma pausa, para contar sobre esse passado e a história de Delfina, a mãe de Maria das Dores, até explicar como aquela jovem chegou ali nas margens do rio Licungo, completamente despida.

Tratando por fim das inferências analíticas a respeito da personagem Maria das Dores nesta obra, depreende-se que a ausência de vestimenta revela a metáfora do desejo de representação de uma África despida das hegemonias, do discurso do branco, dos conceitos e pré-conceitos impostos e instituídos como universais, ocasionados pelo imperialismo e pela colonização. A nudez seria a representação da ideia de uma África por ela mesma, pensada pelo viés da sua cultura local, sem as marcas do Ocidente, despida dos influxos do Ocidente, ao passo que àquelas mulheres que estão a afrontá-la com paus e pedras, com olhar de estranhamento a nudez de Maria das Dores, representam o grupo dos colonizados, cujos pensamentos já foram cauterizados pelos discursos supremacistas e que já não conseguem se desvencilhar das concepções ocidentais e portanto, não percebem o sinal de liberdade que Maria das Dores traz, por meio da nudez.

A atitude das mulheres demonstra de maneira inconsciente, uma naturalização dos valores impostos, isto é, elas estão de tal modo ligadas e abraçadas às concepções ocidentais, que não percebem a mensagem de libertação que Maria das Dores representa. Esse é o resultado da colonização, um elo tão imbrincado ao centro europeu que a cultura original é totalmente destruída e o colonizado assume hábitos culturais e valores do

colonizador, de modo que se enxerga no mesmo lugar dele, é exatamente o que acontece com aquelas mulheres.

Maria das Dores tem percepção do aprisionamento que essas mulheres estão inseridas e exprime: “Gritam sobre mim a sua própria desgraça e me chamam louca. Mas **loucas são elas, prisioneiras, cobertas de mil peças de roupa como cascas de uma cebola.**” (CHIZIANE, 2018 p. 13, grifo nosso). Nesse trecho a jovem reconhece o quanto aquelas mulheres estão presas a esses domínios, aqui simbolizado pelas vestimentas, porém, na história, representado pelos mecanismos de controle trazidos pela colonização, como vimos acima, conceitos universalizantes de submissão, de gênero, de patriarcado, enquanto ela está despida de quaisquer convicções que privem a sua liberdade e neguem as suas raízes. A nudez representa, portanto, as primícias, a origem, as raízes de uma Moçambique não degenerada pelo colonizador.

Inocência Mata (2008) fala que por causa da dominação colonial a África hoje possui uma cultura híbrida, mestiça ou euro-africana, mas não se pode desconsiderar as estratégias de sobrevivência cultural empreendidas pelos colonizados para manter viva a sua cultura. Neste caso, Maria das Dores com a sua nudez, representa esta forma de resistência ao passado. Percebemos que ela aparece como uma voz de liberdade, de subversão, a voz da descolonização feminina, enquanto que àquelas mulheres representam o sujeito colonizado, composto de muitas facetas: o eu e o outro, revestido de identidade híbrida. Este argumento é validado quando analisamos alguns aspectos presente nas ações dessas mulheres.

O primeiro deles dá-se no estranhamento à Maria das Dores, ocasionado pela natureza do olhar, por aquilo que elas veem, no caso a nudez, e isso reafirma o pensamento já impregnado nessas mulheres, da concepção da construção da sociedade ocidental a partir do corpo e esse corpo como sendo o Outro e mais ainda como aquele que é visto, observado, e em face disso, diferenciado, que separa e distancia. Por isso, elas não aceitam Maria das Dores naquelas condições e vão em busca da mulher do régulo para resolver a situação.

Essa ação reitera a ideia ocidental na qual o Outro é melhor descrito como outro corpo, e esse outro corpo é sempre visto com estranheza, por ser outro. Portanto, a atitude de xingar, jogar pedras e paus ao olhar para a nudez e o corpo daquela jovem, denotam uma reprovação, por consideraram-na como sendo Outro.

Da mesma forma foram construídas as narrativas africanas, ou seja, sob o jugo da degradação e nesse aspecto a autora dessa obra mostranos como a estrutura social racista consegue penetrar nas camadas mais profundas do povo moçambicano, de modo a conseguir chegar nas raízes. Ela nos mostra como essa luta está sendo travada e por esta razão, a personagem traz a figura de Maria das Dores como mensageira da libertação, do senso de luta, de redenção.

Paulina traz ainda a descrição do corpo de Maria das Dores para demonstrar a beleza, a singeleza do seu povo, da sua cultura, sem os influxos do imperialismo: “Vê-lhe o corpo esguio, pequeno, recheado à frente, recheado atrás, esculpido por inspiração divina. Vê-lhe a pele macia, de café torrado.” (CHIZIANE, 2018, p. 8).

Por fim, a escritora Paulina Chiziane critica nesta obra, além de muitas outras temáticas, a fusão e as marcas que o Ocidente deixou nas terras africanas, além de mostrar que não se pode pensar por exemplo, a partir da perspectiva apenas eurocêntrica, porque assim, desconsideramos a singularidade dessas culturas, como a cultura iorubá, por exemplo, que hoje também já se fundiu com o discurso europeu.

4. Considerações finais

Segundo Oyèwùmí, as questões de gênero, são mais uma das categorias criadas pelo Ocidente para perpetuar a colonização, como uma nova maneira de pensar a sociedade a partir do eurocentrismo. Dessa forma, ela nos indica que as categorias sociais não deveriam ser definidas a partir de uma universalização advinda do Ocidente, mas deveriam ser fundamentadas a partir do meio local.

Da mesma forma, Paulina Chiziane compreende essa ideia e traz através de suas personagens, o desejo de libertação e um novo modo de pensar uma África, diferente das ideias advindas do Ocidente. Através das discussões sobre gênero na cultura iorubá e a figura das personagens da escritora, podemos refletir sobre os lugares que as mulheres ocupam no Ocidente e como essas imagens tem impactado o modo como se pensa o continente africano. Consciente de seu papel de escritora colonial e reconhecedora das narrativas supremacistas brancas nas literaturas reconhecidas como canônicas, Chiziane, tenta, através de Maria das Dores exprimir estratégias de resistência às concepções ocidentais e de desconstruir o imaginário de que a África é um espaço apenas de mulheres submissas, patriarcal e machista. Além disso, resgata valores, crenças e sa-

beres anteriores a colonização e mostra ainda como a experiência da colonização modificou as relações que nós temos com esse continente e como esse processo influenciou o idioma, a cultura e principalmente a identidade dos colonizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONICCI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, v. 19, n. 1, p. 07-23, Bauru, 1998

CHIZIANE, Paulina. *O alegre canto da perdiz*. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MATA Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência?. *Revista Marrane*, n. 08, p. 20-34, Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, Catarina. Nós e as Mulheres dos Outros. Feminismos entre o Norte e a África. In: RIBEIRO, A.S.; RIBEIRO, M.C. (Org.) *Geometrias da Memória: configurações pós-coloniais*. Porto: Afrontamento, 2016. p. 251-77

O ENSINO DA LEITURA: UMA ANÁLISE A RESPEITO DA TEMÁTICA DA LEITURA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Bianca Amaral Freitas (UENF)

bianca.uenf@gmail.com

Raquel França Freitas (UENF)

raquelfreitas@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise da temática da leitura a fim de promover reflexões e discussões a respeito do “saber ler”, tais como os significados atribuídos à leitura. Pretende-se, também, questionar para qual finalidade se lê, reforçando a importância do papel do educador como mediador neste processo. Enfatizou-se, ainda, a ressignificação do ato de ler com o intuito de formar leitores críticos que possam, através da temática, analisar a realidade vivida por eles e assim, serem capazes de transformá-la. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo é de base qualitativa, respaldada em pesquisas bibliográficas.

Palavras-chave:

Leitores. Leitura. Papel do Educador.

ABSTRACT

This article aims to analyze the theme of reading in order to promote reflections and feelings about “knowing how to read”, such as the meanings required to read. It is also intended to question which grade one reads for, reinforcing the importance of the role of the educator as a mediator in this process. It was also emphasized a resignification of the act of reading in order to form criteria that could, through the theme, analyze the reality experienced by them and thus be able to transform it. The methodology used to prepare this article is qualitative, supported by bibliographic research.

Keywords:

Readers. Reading. Role of the Educator.

1. Introdução

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, na formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma (Cf. KRUG, 2015). Como afirma a autora, a leitura possui um papel de extrema importância, ao formar um indivíduo capaz de interpretar e transformar sua realidade.

Ainda ressalta que a leitura é parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo.

Ao fazermos uma análise a respeito da trajetória da leitura a partir de nossa vivência, podemos destacar, assim como Paulo Freire (1994), que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes mesmo de aprendermos propriamente a ler textos impressos, aprendemos a fazer uma leitura do mundo. Quando pequenos, bem antes de aprendermos a desenhar ou escrever, aprendemos a falar, e através da fala, lemos o mundo mesmo sem ainda termos feito a aquisição da escrita. Essa leitura nos leva a expressar através de signos e sons o que aprendemos com o mundo à nossa volta. Com o passar do tempo e, com o processo de alfabetização, nos tornamos aptos a fazer a leitura da palavra, mas isso jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. É preciso reconhecer que mesmo com a aquisição da leitura da palavra, isso não exclui o saber espontâneo adquirido através da vivência e realidade de cada indivíduo. Segundo Gasparin (2012),

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura de mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social. (GASPARIN (2012)

Levando em consideração os diversos contextos e origens sociais, precisamos analisar a influência disto na aprendizagem como um todo e, estudar as consequências de não se levar em consideração os saberes previamente adquiridos, as práticas e o mundo natural do cotidiano de cada uma das crianças. Paulo Freire em sua obra *Leitura da palavra, leitura do mundo* afirma que quase sempre a escola tende a desvalorizar essa bagagem, a vivência dessas crianças em seu contexto social “sua primeira visão do mundo”. O que dificulta bastante no desenvolvimento, ao muitas vezes não encontrarem dentro do ambiente escolar coisas que lhe são comuns e que facilitem esse processo.

2. *Contextualizando a Leitura*

Considera-se que a leitura seja um forte percurso na formação de todo indivíduo, mudando toda sua forma de interpretar, se expressar e, até mesmo, ver o mundo. Os autores Fernandes e Isidorio (2018) ressaltam:

A prática de leitura ganhou ênfase ao tornar-se indispensável para a formação do sujeito e sua inserção na sociedade, pois é através dos atos contínuos, críticos e reflexivos de leitura que o sujeito acessa o leque de informações que circulam em suas vivências diárias e permite a expansão dos conhecimentos prévios adquiridos por meio de outras leituras para formar novos conhecimentos fundamentais para estabelecer relações sociais consistentes. (FERNANDES; ISIDORIO (2018)

O ato de ler faz-se necessário a todo momento em nosso cotidiano, seja na escola, em casa, ou até mesmo na rua. Através dela, torna-se possível ter acesso a diversas informações que nos abre a possibilidade de sermos inseridos e transformar a sociedade que nos encontramos.

É a partir da leitura que o indivíduo se torna um cidadão capaz de saber e compreender o que acontece à sua volta, apto para interagir e se comunicar com a sociedade a qual pertence, expondo os seus conhecimentos e opiniões diante de fatos e o poder de ampliar as informações já existentes e a sua própria visão de mundo. É nesse sentido que a leitura pode ser firmada como um ato indispensável no estabelecimento de relações sociais, configurando-se como porta de acesso para a formação e inserção social do sujeito na sociedade. (FERNANDES; ISIDORIO, 2018, p. 2)

A respeito do processo de leitura sob o olhar dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) afirma-se que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra, mas de compreender o que nos chega através da leitura.

Como destacado, saber ler vai muito além de retirar informações de um texto ou livro, trata-se do processo de entendimento do que se é lido, trata-se que a mensagem que o autor quer passar seja compreendida, e não apenas lida sem a menor criticidade. Estamos acostumados com uma compreensão equivocada da dinâmica de leitura, que compreende que a quantidade é o fator principal, “quanto mais se lê, mais se aprende”, até onde podemos considerar tal afirmativa verdadeira?

3. A escola

A temática da leitura vem sendo bastante discutida dentro do sistema educativo. Como salientado anteriormente, possui-se uma visão equivocada a respeito da temática da leitura, sobre seu papel, e sua ideia central. Ou seja, qual deveria ser o verdadeiro objetivo dessa temática. Questiona-se seu foco, se está na quantidade a partir de uma leitura me-

cânica, ou na compreensão dos textos lidos. Paulo Freire (1994) comenta que nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. É importante que a temática da leitura tenha por objetivo promover o conhecimento/compreensão do que se é lido, ao invés da leitura mecânica e da memorização.

Após entendermos a importância do ato de ler e a discussão em torno da temática da leitura, salienta-se, que cabe à escola proporcionar através do currículo, práticas que possam contribuir para que esse processo ocorra. Observa-se, por diversas vezes, que a maior preocupação da escola tende a ser ensinar gramática aos seus alunos, deixando de lado o incentivo à formação de leitores. Sim-Sim (2009) destaca que o ensino da leitura está socialmente associado à frequência escolar e a entrada na escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir “lerem sozinhas”. Contudo, o entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. Ou, até mesmo, pela falta de incentivo à leitura no ambiente escolar.

A Leitura no contexto da BNCC (2018) é vista em um sentido mais amplo: diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros digitais.

Neste sentido, torna-se essencial também explicitar as diferentes formas de “ler”. De maneira conceitualizada, podemos destacar a leitura como o ato de compreender, seja aquilo que se lê de forma escrita, visual, ou através da sua percepção (leitura) de mundo.

Vista a importância da leitura na formação, transformação e inserção do indivíduo na sociedade, é preciso que a escola promova espaços onde os alunos possam expressar e dialogar sobre sua compreensão do que se é lido, promovendo rodas de conversa em que os mesmos relacionem suas interpretações com as dos demais.

4. O Professor e seu papel mediador

O professor possui um papel fundamental na formação de indivíduos, de modo a influenciarem diretamente seus discentes. Para tanto, a relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao pro-

cesso educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Por isso, o docente precisa refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida (Cf. DA SILVA; NAVARRO, 2012). Sabe-se que o processo de aquisição da leitura ocorre por meio da mediação do professor, que por sua vez, primeiramente, precisa ser um bom leitor. Em Krug (2015), destaca-se que caberá a ele desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, de direitos e deveres, usufruindo da prática da leitura, a fim de contribuir com o exercício de uma cidadania crítica e justa.

E, a partir disso, utilizar de sua influência para instigar a leitura dentro e fora da sala de aula. É necessário que o educador possua meios e saberes de forma a desenvolver estratégias a fim de promover a formação de um bom leitor.

Um profissional da educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzir seus alunos ao caminho da leitura, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo. Ele, como mediador do hábito de ler, deverá propiciar atividades práticas que se fundamentem nessa lógica, criando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento (Cf. KRUG, 2015).

Neste sentido, salienta-se o papel do professor na prática educativa e, na prática da leitura, como um mediador destes processos através de suas orientações e intervenções. Enquanto responsável, o professor deve procurar meios que possam instigar os alunos a pensarem de forma crítica, a fim de possibilitar a formação de conhecimento desses sujeitos os colocando como centro desse processo. No processo da prática da leitura, o professor identificará interesses e dificuldades do ato de ler em seus alunos, proporcionando-lhes ampliar e estreitar o diálogo. Com isso, reforçará a leitura, frente às modificações modernas que se enfrenta, proporcionou como até então, e proporcionar-lhes-á, futuramente, bem mais (Cf. KRUG, 2015).

5. *Ressignificando a Leitura*

Apoiado na compreensão a respeito de tudo que engloba este processo, precisamos ressaltar que a partir de toda problemática, torna-se necessário resignificar a prática da leitura, de modo a facilitar esse processo e torná-lo muito mais atrativo aos olhos dos alunos.

Precisamos devolver a eles toda a empolgação que se relaciona a este processo, anterior a chegada na escola. No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (Cf. HILA, 2009). Precisamos não somente torná-lo mais atrativo, mas também fazer-se entender todo contexto e importância deste em nossa vida e cotidiano. A partir disto, podemos salientar as metodologias ativas como parte dessa ressignificação, precisamos dar um novo sentido e uma nova “fama” para a prática da leitura, a fim de desconstruir todo estigma por detrás dela.

Para Morán (2015), aprendemos melhor quando a metodologia de ensino é ativa. Aprender por meio de jogos, atividades práticas, projetos relevantes combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (gerenciar e os percursos individuais) são caminhos para tornar o aluno mais protagonista e a aprendizagem algo mais rico e estimulante.

Silva e Fernandes (2020) manifestam que uma das possibilidades para diversificação de estratégias de ensino, na sala de aula, é o uso do lúdico e de metodologias ativas como ferramentas para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Assim, visando levar para a sala de aula novos paradigmas de leitura, para que o aluno seja capaz de perceber, por meio da sua experiência, que ler pode ser algo prazeroso e significativo.

6. Conclusão

A partir do exposto, enquanto profissionais da educação juntamente com a escola, precisamos repensar a temática da leitura nas práticas curriculares, a fim de nos reinventar enquanto educadores e mediadores deste processo.

Considerando a leitura como elemento fundamental para o processo de ensino, aprendizagem e formação, necessita-se adentrar por todo este processo, questionando como os docentes buscam formar leitores, e para que formam. Apesar das dificuldades presentes no processo de ensino aprendizagem, indica-se uma enorme necessidade de adaptação para a leitura voltar a se fazer presente. Por diversas vezes ouve-se vários relatos de crianças, e adultos, sobre não terem gosto de ler, assim como não enxergarem a sua importância. Por meio disto, nos cabe então, o trabalho

de investir em novas metodologias buscando ressignificar o ato de ler para facilitar a prática de leitura e assim atrair os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DA SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012.

DE LIMA SILVA, Kellen; DA COSTA FERNANDES, Juliana Cristina. Metodologias Ativas e o Lúdico: Possibilidades de práticas de leitura em salas de aula. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020.

FERNANDES, Ana Paula Campos; ISIDORIO, Allisson Roberto. *Leitura x internet*. CIET: EnPED, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994 7

_____; CAMPOS, Marcio D’Olne. *Leitura da palavra... leitura do mundo*. 1991.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. rev. 2. reimpr. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (coleção educação contemporânea)

HILA, Cláudia Valéria Doná. *Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, p. 151-94, 2009.

MORÁN, J. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. V. II, PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

SIM-SIM, Inês. *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, n. 22, 2015.

O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Fatima de Mello (FUNIVERSA)
fatima.1407@hotmail.com (UFU)

RESUMO

Alguns problemas que contribuem para a falta de motivação para a leitura por parte dos alunos podem estar relacionados à concepção de leitura como tarefa de decifração de vocábulos, leituras obrigatórias como requisito parcial para aprovação, exercícios de identificação de hiatos, ditongos etc. Muito tem sido feito para eliminar a prática de leitura como avaliação, tendo em vista que já foi comprovado que essa prática não contribui para a efetiva formação de leitores, pois a atividade passa a ser considerada um dever e não um prazer. A leitura prescritiva também reduz e empobrece porque acaba se tornando uma interpretação autorizada, uma leitura autoritária, colocando em cena somente uma resposta única e incontestável apontada pelo professor com base na resposta do livro didático. Ademais, a experiência dos alunos e seus pontos de vista são descartados, considerando-se leitura proficiente aquela com a interpretação que fica mais próxima da autorizada, indo na direção oposta do que se espera do ensino e da prática da leitura na qual a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido. “Não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Obrigação.

ABSTRACT

Some problems that contribute to the students' lack of motivation for reading may be related to the conception of reading as a task of deciphering words, mandatory readings as a partial requirement for approval, exercises to identify gaps, diphthongs, etc. Much has been done to eliminate the practice of reading as an assessment, considering that it has been proven that this practice does not contribute to the effective training of readers, as the activity is now considered a duty and not a pleasure. Prescriptive reading also reduces and impoverishes because it ends up becoming an authorized interpretation, an authoritative reading, putting on stage only a single and indisputable response pointed out by the teacher based on the textbook's response. Furthermore, the students' experience and their points of view are discarded, considering proficient reading that with the interpretation that is closest to the authorized one, going in the opposite direction of what is expected from teaching and reading practice in which the experience of reader is indispensable to build meaning. “There are no authorized readings in an absolute sense, but only reconstructions of meanings” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

Keywords:

Teaching. Reading. Obligation.

1. Introdução

Alguns problemas que contribuem para a falta de motivação para a leitura por parte dos alunos podem estar relacionados à concepção de leitura como tarefa de decifração de vocábulos, leituras obrigatórias como requisito parcial para aprovação, exercícios de identificação de hiatos, ditongos etc. Muito tem sido feito para eliminar a prática de leitura como avaliação, tendo em vista que já foi comprovado que essa prática não contribui para a efetiva formação de leitores, pois a atividade passa a ser considerada um dever e não um prazer.

A leitura prescritiva também reduz e empobrece porque acaba se tornando uma interpretação autorizada, uma leitura autoritária, colocando em cena somente uma resposta única e incontestável apontada pelo professor com base na resposta do livro didático. Ademais, a experiência dos alunos e seus pontos de vista são descartados, considerando-se leitura proficiente aquela com a boa interpretação que fica mais próxima da autorizada, indo na direção oposta do que se espera do ensino e da prática da leitura na qual a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido. “Não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

O ensino de leitura na escola ainda parece ocorrer com base em ensaio e erro. Concordamos com esse pensamento e entendemos que falta uma disciplina específica sobre o ensino de leitura, com uma proposta pedagógica clara e definida, com embasamento teórico guiando a prática do ensino de leitura.

Outro ponto que deve ser salientado é que sem propósito, sem objetivo, a leitura é realizada com desmotivação, o aluno não amplia seus conhecimentos enciclopédicos e a aprendizagem fica comprometida. Faz-se necessário evitar que essa atividade torne-se mecânica, de simples passagem de olhos sobre linhas de um texto, com ausência de/engajamento e uso do conhecimento prévio, pois assim não há possibilidade de apreensão efetiva dos sentidos do texto. Com base nesses aspectos e em nossa experiência em sala de aula, acreditamos que o processo de ensino de leitura por meio da instrução de estratégias pode auxiliar o aluno a perceber suas próprias ações.

O Solé (1998, p. 18) destaca que a “leitura decorrente de processo de ensino não é apostar em um método único, fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno”. Pelo contrário, a metodologia deve levar em consideração o indivíduo, seus conhecimentos prévios,

seus objetivos e suas condições. Kleiman (2002) também segue nessa linha de pensamento:

[...] o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. (KLEIMAN, 2002, p. 51)

Para essas autoras, a leitura é uma atividade que necessita de instrução explícita e sistemática, mas o aluno deve ter a oportunidade de construir seus conhecimentos e aprimorar suas competências com o próprio trabalho, tendo independência em relação à ação docente.

Boruchovitch (2001), aponta que é possível ensinar os alunos a fazer notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias. Isso significa que eles vão adquirir um metac conhecimento compreendendo como e quando usar essas estratégias.

Solé (1998), também chama a atenção para o fato de que o ensino e a prática de leitura não devem ser restritos às atividades de leitura em voz alta, de leitura de fragmentos, interrupções, atividades descontextualizadas e eventualmente, a compreensão da leitura. Nesse aspecto, há que destacar o papel do professor em relação ao acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela e para ser realizado com efetividade, deve contar com instrução, visto que ler é um comportamento aprendido e, por isso, os procedimentos e estratégias devem ser ensinados.

Este artigo visa fazer algumas reflexões sobre o ensino de leitura na Educação Básica e está dividido em quatro seções: a primeira, essa introdução. Em seguida abordaremos o ensino de leitura. Na terceira seção, trataremos da leitura e o processo inferencial. Na quarta seção, leitura e BNCC e, em seguida, as considerações finais.

2. O ensino de leitura

Diversos autores defendem que para o ensino da leitura, é necessário abordar o texto estrategicamente e realizar a leitura com o propósito de produzir sentidos. Há que se considerar o ensino de estratégias de leitura, pois desenvolve habilidades linguísticas características do bom leitor.

A compreensão é ativada a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, o que nos remete à relação que o leitor estabelece com o texto, por exemplo, com as perguntas que ele faz, o tipo de respostas que ele dá, dos resumos e paráfrases feitas por ele, bem como pela forma como ele manipula o texto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente, se relê o texto etc.

De acordo com Souza e Garcia (2012), antes da seleção das estratégias é preciso considerar:

1. O objetivo da atividade de leitura específica;
2. a natureza e a propriedade do texto;
3. a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor);
4. os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico; e
5. a competência em leitura, ou seja quanto e como se lê.

Santos e Souza (2011) destacam que o professor pode mostrar para os alunos como ele utiliza o seu conhecimento prévio nos textos que lê, ensiná-los a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e suas leituras anteriores, relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre o texto lido e assim contribuir para que os estudantes percebam como ter entendimento sobre o texto.

Ademais, quando o aluno tem uma experiência semelhante àquela do personagem da história, ele está mais apto a entender os motivos, pensamentos e sentimentos do personagem. Portanto, o professor, ao ensinar leitura, deve levar o aluno a perceber que nesta atividade, seus conhecimentos prévios são ativados sendo esta uma oportunidade de eles aprenderem aspectos relevantes sobre o texto.

Assim, é necessário promover estratégias específicas e treino regular para aprimorar a competência em compreensão de texto. Lembremos que as estratégias devem ser uma indicação, não uma prescrição, nem tão detalhadas a ponto de delimitarem o caminho a ser seguido pelo aluno, pois a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida e, como vimos, o professor exerce o papel de mediador nesse so. Lembramos o que o aluno precisa da informação, do apoio, do incen-

tivo e dos desafios proporcionados pelo professor e para poder mediar o conhecimento psicológico e a prática do ensino de leitura.

De acordo com Solé (1998, p. 18), “é necessário dotar de conteúdo o próprio processo de mediação, assentá-lo em bases conceituais sólidas e repensar constantemente o ensino dessa atividade”. Concordamos com a autora quando ela chama atenção para o fato de a leitura ser uma “questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias, não sendo exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa. Isso significa que o processo de ensino de leitura deve ser estendido permanentemente, ao longo de toda a escolaridade. As atividades de leitura devem ser planejadas e organizadas e o professor pode orientar os alunos a acionarem o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e enciclopédico ajudando-os a se orientarem por pistas, previsões e inferências diante da leitura de textos de gêneros diversos. Assim, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a exposição a todo tipo de texto, mais efetiva será a compreensão.

Importa destacar ainda que a pré-leitura é uma forma de despertar o interesse do aluno para o texto, mostrando quais os objetivos da leitura e assim ele ter a possibilidade de lançar mão de procedimentos e estratégias relevantes no processo inferencial.

3. Leitura e processo inferencial

Vimos que a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e procedimentos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, atenção e valorização do conhecimento prévio e, nesta atividade estão envolvidas as estratégias cognitivas e metacognitivas, que auxiliam o leitor a compreender o que lê.

Abordar a leitura nos leva à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade de ambos, seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Nesse aspecto, podemos inferir que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Portanto, a compreensão não está baseada apenas na informação linguística, mas na informação obtida por meio da decodificação, fundada tanto nos elementos linguísticos quanto na informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de ou-

tros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar o(s) sentido(s) do texto.

Considerando que a comunicação humana, oral ou escrita, é eminentemente inferencial e que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferido por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua, inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo (Cf. MARCUSCHI, 1985).

Assim sendo, a leitura realizada por meio de um processo inferencial permite o diálogo com outros textos e com outros leitores em outros momentos de interação pela linguagem. De acordo com Koch (1993, p. 400), as “inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte/leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Isso significa que as inferências ocorrem sempre a partir das informações presentes na base textual e com acréscimo de dados, levando em conta o contexto. Dessa maneira, observa-se que há uma variedade de inferências na leitura de um texto por leitores variados e por um mesmo leitor em momentos distintos de leitura.

Em relação às inferências, Marcuschi (1985), destaca dois tipos: dedutiva – que reúne duas ou mais informações textuais, que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente, e indutiva – tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. Para esse autor, o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor.

O autor nos chama a atenção para uma espécie de encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto e destaca o papel de ambos na elaboração de inferências. Para ele, há os enganos da compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta. Portanto, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto e nesse processo aparecem as inferências como componentes cognitivos relevantes para a leitura e compreensão do que se lê.

Por conseguinte, para uma leitura significativa do texto, quanto mais conhecimentos forem partilhados entre autor e leitor, maior será a possibilidade de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais. Entende-se que os processos inferenciais têm relevância didática e podendo auxiliar o professor no ensino de leitura, pois é importante que o aluno tenha a noção de texto como unidade linguística de natureza comunicativa, afastando a ideia de que o texto é algo pronto quanto ao sentido.

Assim, para Marcuschi (1985), o professor em sala de aula pode trabalhar o texto dentro de perspectivas mais abrangentes desenvolvendo exercícios que possibilitem ao aluno entender o implícito e as intenções subjacentes do autor, propondo ao aluno olhar o texto de forma mais ampla, observar as inferências como resultado da compreensão do texto, percebendo que essa compreensão vai refletir sobre o material lido.

Para finalizar essa seção, lembramos o que nos diz Solé (1998) a respeito do que é um leitor proficiente, aquele que não só compreende, mas também sabe identificar suas incompreensões e realiza ações que lhe permitem preencher lacunas de compreensão.

4. *Leitura e BNCC*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens comuns a serem desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2018) e aponta para o desenvolvimento da leitura para e o aluno possa construir sentidos coerentes em textos orais e escritos, produzir textos adequados às diversas situações de interação e apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua. Numa avaliação geral da BNCC, observa-se uma concepção de linguagem e de subjetividade já assumida em meados da década de 1990 pelos PCN, qual seja, a de entender a linguagem como interação social. Assim, o ensino de Língua Portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais contextualizado e articulado ao uso social da língua.

Nos PCN, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Na BNCC, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Essa última se refere ao estu-

do de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc.

Sabe-se que a língua portuguesa é um componente curricular de extrema importância, pois está ligada ao pensamento, ao desenvolvimento da linguagem e dos multiletramentos e contribui efetivamente para a formação do estudante.

A BNCC enfatiza a formação do aluno leitor a partir dos campos de atuação e das diferentes práticas de linguagem. Importa ressaltar que para cada eixo, há um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua. As habilidades de leitura aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, que aparecem organizados levando em consideração os gêneros textuais produzidos na vida cotidiana, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e no campo artístico/literário. Todas essas práticas se dão nas diferentes esferas da comunicação social, traduzidas na expressão “campos de atuação”. Assim, o documento destaca que a atuação dos sujeitos ocorre pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, bem como pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, que se dá no eixo análise linguística.

O documento considera que os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, os gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho. Além das práticas de linguagem, o ensino é centrado nos Multiletramentos com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação destacando dimensões ética, estética e política na produção de conhecimento.

A pandemia de Covid-19, que assolou o mundo em 2020, trouxe reflexões para que a educação fosse repensada de inúmeras formas, desde os meios e as ferramentas utilizadas à compreensão da relevância de cada objeto do conhecimento nesse contexto, pois o acesso à informação é um diferencial na vida do indivíduo.

Percebe-se que o documento enfatiza o papel da língua portuguesa, quando informações são compartilhadas por diversos meios mostrando-se a relevância do desenvolvimento de um leitor crítico capaz de perceber as nuances ideológicas por trás de cada discurso produzido e de verificar as fontes de informações que recebe comparando-as com outras em um processo de curadoria e atento aos diferentes papéis sociais deixando de ser consumidor apenas, mas ser um potencial produtor de conhecimento e consciente da responsabilidade que isso suscita.

Sobre a atividade de leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca:

[...] Que as práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em debates, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 30)

Cabe ressaltar que a leitura está presente em todos os componentes curriculares, mas é ao professor de Língua Portuguesa que cabe trabalhar com os gêneros e temas que são próprios a essa disciplina desenvolvendo com os estudantes os inúmeros gêneros pertinentes a essa área. Lembramos que o documento aborda 10 competências:

1. Conhecimento – valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para que o aluno possa entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo – exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para que o estudante possa investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural – valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais para que o aluno possa participar e entender práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para que ele tenha a possibilidade de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para que o estudante tenha a oportunidade de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências a fim de entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis e assim ter a possibilidade de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado – conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional para compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania – agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O documento apresenta diversas habilidades ligadas a cada componente curricular indicando a aprendizagem necessária a ser desenvolvida em cada ano, com ênfase no uso significativo da língua, ou seja, a uma prática de linguagem. Portanto, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades, a BNCC aponta a necessidade de se ter clareza de como estes se relacionam e se aplicam, por exemplo, nos diversos textos usados em diferentes campos de atuação: na vida cotidiana, na imprensa, nos espaços de debate público etc.

5. *Considerações finais*

Fica claro pela leitura da BNCC que a escola é o lugar onde serão desenvolvidas estratégias envolvendo os níveis linguístico, textual e discursivo para que o estudante, por meio da atividade de leitura, torne-se um usuário proficiente da língua. Ademais, o documento destaca as habilidades que devem ser enfatizadas, o que muito contribui para o trabalho do professor em sala de aula. Nesse aspecto, a BNCC mostra a relevância de os professores repensarem constantemente a prática pedagógica examinando teorias e participando de formações continuadas. Portanto, o documento destaca que o aluno deve ser capaz de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade de modo a se expressar e partilhar conhecimento, experiências, ideias e sentimentos reconhecendo o texto como lugar de manifestação e negociação dos sentidos, valores e ideologias.

Importa refletir que a leitura na escola não deve ser tratada apenas como atividade de decodificação, para efeitos avaliativos, ou pano de fundo para realização de tarefas escolares, como por exemplo, o emprego da pontuação ou conhecimento do aluno sobre o léxico, pois essa visão é muito empobrecedora que inibe o leitor e não promove sua formação nem contribui para ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos*. Campinas: Mercado das Letras, 1997
- BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia escolar e educacional*, v. 5, n. 1, Campinas, jun. 2001. p. 19-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2011.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. Leitura, Teoria e Prática. 1985.
- SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. *Andersen e as estratégias de leitura*. Atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado das letras, 2011.
- SOUZA, A. C. de. Parte 1 – Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, A.C. de; GARCIA, W.A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

O EXERCÍCIO EPISTOLAR NA ANTIGUIDADE

Tatiana de Oliveira Miguez (UERJ)

tati-miguez@hotmail.com

RESUMO

A carta, com sua instabilidade de formas e flexibilidade de uso se viu, ao longo dos anos, como uma verdadeira forma em trânsito. Desde os debates humanistas sobre o gênero epistolar, transformado no grande rival leigo da eloquência sagrada, até as teorias contemporâneas sobre esses ilusórios “espelhos de tinta”, a carta é um eterno tema de debates. Desde o século XVI, de acordo com as postulações estéticas atribuídas pelas teorias literárias que se sucederam, o gênero epistolar oscila entre literário x não literário, gênero maior x gênero menor. Ao longo dos séculos, vemos que a crítica estabeleceu uma série de dicotomias flutuantes, sob cuja fronteira a carta, incompreensível e inclassificável, lança-se e é lançada. Diante disto, como então definir o gênero epistolar? Que características o distinguem dos demais gêneros? Sabemos que as cartas são textos híbridos e fluidos, avessos a quaisquer identificações genéricas. É, por excelência, um gênero literário indefinível, que flutua entre categorias vagas: arquivos, documentos, testemunhos. Dessa forma, a fim de esclarecermos esses e outros questionamentos a respeito das missivas, se faz necessário revisitarmos a Antiguidade, a fim de traçar um breve histórico mostrando as principais características, a evolução e as transformações ocorridas ao longo dos anos na prática epistolar. Para tal, tomaremos como base o excelente trabalho de Emerson Tin, *A arte de escrever cartas* (2005), no qual reproduz as principais referências epistolares na Antiguidade, desde Demétrio até Justo Lipse.

Palavras-chave:

Antiguidade. Carta. Epistolografia.

RESUMEN

La letra, con su inestabilidad de forma y flexibilidad de uso, se ha visto a sí misma, a lo largo de los años, como una verdadera forma en tránsito. Desde los debates humanistas sobre el género epistolar, transformado en el gran rival laico de la elocuencia sagrada, hasta las teorías contemporáneas sobre estos ilusorios “espejos de tinta”, la letra es un eterno tema de debate. Desde el siglo XVI, según las postulaciones estéticas atribuidas por sucesivas teorías literarias, el género epistolar ha oscilado entre géneros literarios vs. no literarios, mayores vs. menores. A lo largo de los siglos, vemos que la crítica ha establecido una serie de dicotomías fluctuantes, bajo cuyas fronteras se lanza y lanza la letra, incomprensible e inclasificable. Ante esto, ¿Cómo definir entonces el género epistolar? ¿Qué características lo distinguen de otros géneros? Sabemos que las letras son textos híbridos y fluidos, contrarios a cualquier identificación genérica. Es, por excelencia, un género literario indefinible que flota entre vagas categorías: archivos, documentos, testimonios. Así, para aclarar estas y otras cuestiones sobre las letras, es necesario volver a visitar la Antigüedad, a fin de trazar una breve historia que muestre las principales características, evolución y transformaciones ocurridas a lo largo de los años en la práctica epistolar. Para ello, utilizaremos como base la excelente obra de Emerson Tin, *El arte de escribir letras* (2005), en la

que reproduce las principales referencias epistolares de la Antigüedad, desde Demetrius a Justo Lipsio.

Palabras clave:
Antiguo. Carta. Epistolografía.

1. Introdução

Segundo Emerson Tin (2005), durante mais de 2 mil anos, a prática epistolar foi o principal meio de comunicação à distância, tornando presentes os ausentes. Além de um diálogo entre amigos – traço comum que parece unir todas as concepções epistolares da Antiguidade –, vemos que a expansão e ampliação da arte de escrever cartas ocorreu com os humanistas durante o Renascimento, que usaram as epístolas como uma forma de comunicar os acontecimentos do mundo a todos, muito antes do surgimento da imprensa jornalística.

A carta, com sua instabilidade de formas e flexibilidade de usos, se viu, ao longo dos anos, como uma verdadeira forma em trânsito. Desde os debates humanistas sobre o gênero epistolar, transformado no grande rival leigo da eloquência sagrada⁷³, até as teorias contemporâneas sobre esses ilusórios “espelhos de tinta”⁷⁴, a carta é um eterno tema de debates. Desde o século XVI, de acordo com as postulações estéticas atribuídas pelas teorias literárias que se sucederam, o gênero epistolar oscila entre literário x não literário, gênero maior x gênero menor. É o que afirma Brigitte Diaz⁷⁵: “No decorrer de sua história conturbada, louvou-se, literalmente, e em todos os sentidos, quase tudo na carta, mas também se difamou tudo” (DIAZ, 2016, p. 15).

Ao longo dos séculos, a crítica estabeleceu uma série de dicotomias flutuantes, sob cuja fronteira a carta, incompreensível e inclassificável, lança-se e é lançada. Um divisor de águas essencial na evolução do que alguns hesitaram por muito tempo em classificar como gênero⁷⁶ é

⁷³ Marc Fumaroli constata, entre outras, “a eminência extraordinária do gênero epistolar na literatura humanista (...) em continuidade direta com a tradição medieval, que tinha transformado a carta, com o sermão, em um dos gêneros maiores em prosa” (FUMAROLI, 1978, p. 887).

⁷⁴ Expressão empregada por Michel Beaujour em *Miroirs d'encre*, Paris, Le Seuil, 1980, para denunciar as ilusões enganosas produzidas, segundo ele, pelas escritas de si – e principalmente a lógica perversa do autorretrato. (BEAUJOUR, 1980, p. 335-336).

⁷⁵ Professora de Literatura francesa na Université de Caen-Normandie.

⁷⁶ É a posição de G. Lanson “Não existe arte epistolar. Não existe gênero epistolar: pelo menos no sentido literário da palavra gênero” (LANSON *apud* DIAZ, 2016, p. 15); e de

a mudança gradativa, no século XVII, da eloquência acadêmica da carta, permeada de sua antiga vocação oratória, para um estilo que tanto epistológrafos como teóricos da época classificavam como “inocente”, “medíocre” ou “familiar”, qualidades que caracterizam o chamado “estilo médio”.

Com isso, no final do século XVII, já não se esperava das cartas a perfeição de uma composição retórica impecável:

Ao renegar o antigo decoro que julga inadaptado às novas sociabilidades epistolares, essa nova *doxa* lhe imprime uma paisagem retórica mais nuancada. Inscrita antigamente na esfera da erudição neolatina, aos poucos a carta conquista novamente o território moveidgo da cultura mundana e troca, nessa ocasião, os restos de uma eloquência acadêmica por uma nova estética da negligência, mais apta, conforme se acredita, a transcrever o discurso do indivíduo social que se expressa nela. (DIAZ, 2016, p. 16)

Nesse momento, ao contrário, se admiram a falha, a hesitação e até mesmo as pausas. É nessa época que a carta começa a ser interpretada como “espelho da alma”, segundo uma metáfora tão emblemática quanto estabelecida, já presente em Demétrio⁷⁷. Muito antes de Richelet⁷⁸, Vaumorière⁷⁹, Grimarest⁸⁰ e outros codificadores do novo “estilo médio”, precursores, no século anterior, tais como Henri Estienne⁸¹ ou ainda Justo Lúpsio⁸², que prolongaram as teorias erasmianas do gênero epistolar, ha-

Philippe Lejeune “Não há uma essência eterna da carta, mas a essência flutuante e contingente de um certo modo de comunicação por escrito” (LANSON apud DIAZ, 2016, p. 15).

⁷⁷ Demétrio, autor *De elocutione* (em latim), não deve ser confundido com Demétrios de Fáléron (c. 354-c. 283 a.C.), a quem erroneamente a tradição manuscrita atribui a autoria do *De elocutione*. Pouco ou nada se sabe sobre seu autor. Não se pode precisar também a data de composição do tratado, escrito provavelmente entre os séculos I a. C. e I d. C. Seja como for, trata-se da primeira obra a expor regras teóricas sobre a epistolografia, embora não autonomamente, e sim de forma de um excuro.

⁷⁸ César Pierre-Richelet (1626–1698) foi gramático e lexicógrafo francês e editor do primeiro dicionário da língua francesa.

⁷⁹ Pierre d’Ortigue de Vaumorière (1610–1693) foi um autor francês.

⁸⁰ Jean-Léonor le Gallois Grimarest (1659–1713) foi um matemático, historiador militar e mestre em linguagem francês autor de *A vida de M. de Molière* (1705), considerada como a primeira biografia de Molière, contendo fortes críticas à atuação contemporânea.

⁸¹ Henri Estienne, o Jovem (1528–1598) foi impressor, filólogo, helenista e humanista francês.

⁸² Justo Lúpsio (1547–1606) foi um filólogo e humanista flamengo. É considerado um dos eruditos mais famosos do século XVI. Ele é conhecido principalmente como o fundador

viam proclamado sua separação em relação ao modelo erudito e defendido uma concepção mais livre da escrita epistolar, em nome de sua irreduzível pluralidade, já exaltada por Erasmo em sua definição. Para eles, a escrita da carta origina-se em uma verdadeira subjetividade, é a expressão livre de preocupação de excelência retórica.

Frente a essas modificações operadas na maneira de se escrever cartas, como definir o gênero epistolar? Que características o distinguem dos demais gêneros? Sabemos que as cartas são textos híbridos e fluidos, avessos a quaisquer identificações genéricas. Elas são, por excelência, um gênero literário indefinível, que flutua entre categorias vagas: arquivos, documentos, testemunhos. Dessa forma, a fim de esclarecermos esses e outros questionamentos a respeito das missivas, se faz necessário revisitarmos a Antiguidade, a fim de traçar um breve histórico mostrando as características, a evolução e as transformações ocorridas ao longo dos anos na prática epistolar. Para tal, tomaremos como base o excelente trabalho de Emerson Tin, *A arte de escrever cartas* (2005), no qual este estudioso reproduz as principais referências epistolares na Antiguidade, desde Demétrio até Justo Lípio.

2. Referências epistolares na Antiguidade: breve histórico

Segundo Emerson Tin (2005), não encontramos na Antiguidade nenhum tratado de epistolografia independente, nenhum documento formal que estabeleça normas para o exercício da prática epistolar. Na verdade, o que se vê são poucas regras sobre a escrita de cartas, dispersas em correspondências do período, ou ainda algumas outras que integram tratados de retórica.

Desde o século I a.C. até o IV d.C. é possível identificar menções às cartas nas obras de Demétrio, Filóstrato de Lemnos⁸³ e Caio Júlio Victor⁸⁴, além de outras referências esparsas nas missivas de Cícero⁸⁵, Sêne-

do chamado Neo-estoicismo (reaproximação do Estoicismo clássico de maneira compatível com o Cristianismo).

⁸³ Filóstrato de Lemnos (190–230), sofista grego, não deve ser confundido com Filóstrato, o Atenense, de quem foi discípulo e genro.

⁸⁴ Caio Júlio Victor foi um professor de retórica ativo no século IV da era cristã, possivelmente de origem gaulesa, autor da *Ars rhetorica*, um extenso manual de oratória baseado nos preceitos de Cícero (106-43 a. C.) e de Quintiliano (35-100 d. C.).

ca⁸⁶ e Gregório Nazianzeno⁸⁷. Estas cartas despertam grande interesse, visto que consistem nas primeiras teorizações sobre epistolografia de que se tem registro. Destas se destacam as de Cícero e as de Sêneca, por terem sido eleitas como modelos de escrita epistolar, principalmente durante o Renascimento, nos séculos XV e XVI.

De forma geral, há algo em comum na escrita epistolar da Antiguidade, e que parece, segundo Tin, unir todas as concepções epistolares do período: a proximidade da carta com o diálogo. A carta é definida como uma conversa entre amigos e, por isso, deve ser clara e breve, adaptando-se sempre ao seu destinatário e empregando o estilo mais apropriado. Como podemos ver a partir dos levantamentos de Emerson Tin, “essa definição perpassará praticamente todas as artes epistolares” (TIN, 2005, p. 18).

É o que observamos no estilo defendido por Demétrio, autor de *De elocutione*. Para ele, cuja obra⁸⁸ foi a primeira a expor regras teóricas sobre a prática epistolar, ainda que não autonomamente, o estilo da carta deve ser simples, aproximando-se da conversa entre amigos. Demétrio aborda, nas seções 190–235 de seu tratado, o chamado estilo simples, que é associado ao vício da aridez, e propõe a sua aplicação na escrita de cartas

[Ele] Toma como base um juízo de Artemón, que teria compilado as cartas de Aristóteles, segundo o qual se devem escrever as cartas da mesma maneira que os diálogos, de tal forma que a carta seja como uma das duas partes do diálogo. Demétrio afirma, então, que a carta deve ser algo mais elaborada que o diálogo, pois enquanto o diálogo imita alguém que improvisa, a carta, de outra forma, é escrita e enviada a alguém, como se fosse um presente. Ainda assim, deve-se adotar na carta um estilo simples, pedestre, de maneira que mais se aproxime de uma conversa entre amigos do que da demonstração pública do orador. (TIN, 2005, p. 19)

Para Demétrio, a extensão e o estilo da carta devem ser ordenados cuidadosamente, evitando que sejam muito extensas ou pomposas, para que não se descaracterizem e acabem por tornar-se tratados em forma e-

⁸⁵ Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da gens Túlia da República Romana.

⁸⁶ Lúcio Aneu Sêneca (4 a. C.-65 d. C.) foi um filósofo estoico e um dos mais célebres advogados, escritores e intelectuais do Império Romano.

⁸⁷ Gregório Nazianzeno (c. 329-c. 390), pregador grego cristão e arcebispo de Constantinopla.

⁸⁸ Não se pode precisar a data de composição do tratado, escrito provavelmente entre os séculos I a.C. e I d.C.

pistolares, como as de Platão e Tucídides. Além disso, Demétrio afirma que a beleza da carta está nas expressões de amizade e nos diversos provérbios que pode conter. No entanto, destaca que devem ser evitadas as máximas e exortações, para que o diálogo se aproxime mais ao estilo familiar que a um discurso eloquente de púlpito.

Se, entretanto, as cartas forem destinadas ao Estado ou a pessoas importantes na sociedade, devem adotar um tom ligeiramente elevado, considerando a pessoa a quem se escreve. A elevação do estilo só precisa ser comedida, para que não se escreva um tratado no lugar de uma carta.

Cícero é visto, juntamente com Sêneca, como modelo absoluto para a escrita epistolar. Ele não elabora nenhum tratado sobre a epistolografia, mas em alguns de seus textos, principalmente em sua correspondência, é possível identificar vários conceitos sobre a arte epistolográfica, o que faz crer que ele tivesse um conhecimento considerável da teoria epistolar grega⁸⁹. Nas *Epistulae ad Atticum*, Cícero vê a carta como uma conversa por meio da escrita, conforme cita Emerson Tin: “Eu, apesar de nada ter para te escrever, ainda assim escrevo, pois parece que falo contigo” (TIN, 2005, p. 21). Além disso, para Cícero, a carta revela o caráter de quem a escreve: “Eu te vi todo em tua carta” (TIN, 2005, p. 21)

Cícero divide a carta em dois tipos, a *litterae publicae* e *privatae*, adotando estilos diversos para cada uma. Ele prevê também que as cartas devem ser adaptadas às circunstâncias e ao temperamento do correspondente em questão, procurando seguir o estilo mais apropriado possível e próximo ao das conversas do cotidiano.

Além disso, vemos que sua narrativa epistolar supõe não só o relato, a transmissão de informações, mas também a persuasão, conforme resume Emerson Tin: “Assim, o *docere*, que corresponde ao relato expositivo, é complementado pelo *movere*, um emotivo da *persuasio* que se obtém mediante o encarecimento próprio do uso dos afetos” (TIN, 2005, p. 22).

Sobre a estrutura da carta de Cícero, María Nieves Muñoz Martín⁹⁰, citada por Emerson Tin em sua obra, divide a carta de Cícero em três partes, consideradas como estruturas fundamentais: *abertura*, *setor*

⁸⁹ Essa hipótese é defendida por C. W. Keyes, “The Greek letter of introduction”, *American Journal of Philology*, 56,44, 1935, apud Abraham J. Malherbe, *Ancient epistolary theorists*. Atlanta: Scholars, 1988.

⁹⁰ *Estructura de la carta en Cicerón*. Madri: Ediciones Clásicas, 1994, p. 44

central e conclusão. A *abertura* é o primeiro contato, é o momento que prepara para o encontro, identificando e aproximando os correspondentes, visto que, para Cícero, a carta se configura como um substituto da comunicação oral e da presença física imediata. Já o *setor central*, ainda que caracterizado como uma das partes mais breves, assume a função de conter a mensagem, transmitir determinada informação. É por meio dele que se concretiza o encontro entre os correspondentes. E, por fim, a *conclusão* exerce o papel de desenlace do corpo epistolar. Aqui, o missivista retoma a motivação da carta, concentra-se no elemento prescritivo e manifesta o interesse em assegurar o futuro contato com o destinatário.

Sêneca também não elaborou nenhum tratado específico sobre a escrita epistolar. Entretanto, é possível encontrar nas *Epistulae Morales ad Lucilium* alguns vestígios de conceitos sobre a arte epistolográfica. Ele aborda, por exemplo, acerca do aspecto material da carta, atentando para sua extensão, que não deve ultrapassar o limite que se espera para uma carta. Sobre o estilo, declara que as cartas devem aproximar-se de uma conversa entre amigos, empregando, dessa forma, um tom coloquial: “Se nós nos sentássemos a conversar, se discutíssemos passeando de um lado para o outro, o meu estilo seria coloquial e pouco elaborado; pois é assim mesmo que eu pretendo sejam as minhas cartas, que nada tenham de artificial, de fingido!” (SÊNECA *apud* TIN, 2005, p. 24)⁹¹. No entanto, o tom coloquial não significa um completo despojamento do estilo, mas sim “a expressão decorosa do que se quer transmitir” (TIN, 2005, p. 25).

Além disso, tanto para Sêneca como para Cícero, a carta tem o poder de tornar presente o destinatário, ou seja, a carta exerce um efeito de presentificação: “Estou a ver-te diante de mim, Lucílio amigo, estou mesmo a ouvir tua voz; estou de tal modo perto de ti que já não sei bem se te vou a escrever uma carta, ou apenas um recado para enviar a tua casa!” (SÊNECA *apud* TIN, 2005, p. 24)⁹².

Diferente dos exemplos anteriores, Filóstrato de Lemnos⁹³ elaborou um pequeno tratado sobre a escrita epistolar, *De epistulis*, datado do século III d. C.. Com uma finalidade específica, Filóstrato elabora este

⁹¹ *Cartas a Lucílio*. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991, p. 154.

⁹² Op. Cit., Epístola 55, 11, p. 190.

⁹³ Nascido por volta de 190 d.C., foi discípulo e genro do também Filóstrato, o Ateniense.

tratado como uma forma de crítica a Aspasius de Ravena, pois acredita que este não sabe empregar um estilo adequado às cartas.

Filóstrato enumera então algumas das características que julga adequadas ao estilo epistolar, como a aparência do discurso, que deve “(...) ser mais *ático* do que o discurso diário, mas mais ordinário do que seja o *aticismo*.” (TIN, 2005, p. 26); a graça do estilo, que deve ser alcançada sem que sejam feitas “alusões secretas”; e, sobretudo, a clareza, que para ele é o maior meio de persuasão:

Já Gregório Nazianzeno destaca de forma sucinta três qualidades para uma carta: concisão, clareza e graça. Sobre a primeira, o que determina a extensão da carta é a matéria, o conteúdo a ser tratado ali. A segunda, do mesmo modo que pensa Filóstrato, deve reger a escrita epistolar. Sendo assim, “a melhor e mais belamente escrita é a carta persuasiva tanto ao ignorante quanto ao sábio (...); uma carta que além de tudo é entendida imediatamente” (TIN, 2005, p. 27). Por fim, a graça se refere ao uso de artifícios linguísticos – provérbios, gracejos, enigmas – na escrita epistolar, que não devem ser empregados demasiadamente e tampouco de forma escassa, e sim na medida certa.

Por fim, temos Caio Júlio Victor, que dedica um capítulo de *Ars rhetorica* à escrita epistolar. Victor separa a carta em dois tipos: as de negócio (*negotiales*) e as familiares (*familiares*). Aquelas se caracterizam por seu conteúdo oficial e sério, apresentando sentenças mais rígidas e clareza no estilo, procurando manter uma expressão concisa. Estas, por sua vez, têm como primeira norma a brevidade. Além disso, também devem manter a clareza: “não permita que a clareza seja obscurecida por barragens verbais ou por um estilo túrgido” (TIN, 2005, p. 29).

Victor segue tratando a respeito do destinatário, advertindo sobre a relação entre as formalidades adotadas na carta e o grau de amizade que se mantém com o correspondente: “As aberturas e conclusões das cartas devem conformar-se com o grau de amizade ou de dignidade do destinatário, e devem ser escritas de acordo com o costume” (TIN, 2005, p. 30).

Até agora, partindo das observações de Emerson Tin, expusemos alguns exemplos do que seriam esboços de uma sistematização da arte epistolar. Esse modo de exercício do gênero em questão vigorou durante a Idade Média, até que, “em razão de negócios públicos, fossem civis, fossem eclesiásticos, se exigiu um estilo formalmente mais rígido” (TIN, 2005, p. 31).

Nasce então a *Ars dictaminis*, cujos tratados serão modelados a partir do discurso clássico, adaptando a tradicional divisão do discurso às peculiaridades da carta. Martin Camargo a define como “a parte da retórica medieval que trata das regras de composição das cartas e outros documentos em prosa”, distinguindo a disciplina – a *ars dictaminis* – dos tratados sobre a matéria – as *artes dictandi*. (TIN, 2005, p. 32)

A *Ars dictaminis* teve seu ponto central no século XI, em torno de Alberico de Montecassino e Juan de Gaeta, mas o primeiro se destacou pois, segundo Martin Camargo (1991), é o mais antigo escritor medieval de que se tem conhecimento a aplicar a retórica tradicional à escrita da carta. Montecassino ressaltou a importância da retórica na escrita epistolar em *Flores rhetorici*, além de discutir as partes do discurso, principalmente o exórdio, diferindo-o da *salutatio*.

Por três séculos (XII–XIV), Bolonha se converteu no centro da *Ars dictaminis* e teve Adalberto Samaritano como um dos primeiros nomes a se destacar. Ele redigiu o *Praecepta dictaminum* entre 1111 e 1118, que constituiu a mais antiga *artes dictandi* de que se tem notícia. Samaritano, ao contrário de Montecassino, que dedicou apenas uma parte de seu escrito à prática epistolar, foi o primeiro a elaborar um tratado específico sobre a escrita da carta.

É em meio a esse contexto que surgem as *Rationes dictandi*, datadas de 1135, do chamado Anônimo de Bolonha. A carta é definida por ele como “o adequado arranjo das palavras assim colocadas para expressar o sentido pretendido por seu remetente”⁹⁴, ou também como “um discurso composto de partes ao mesmo tempo distintas e coerentes, significando plenamente os sentimentos de seu remetente”⁹⁵, e seria dividida em cinco partes: *salutatio*, *captatio benevolentiae*, *narratio*, *petitio* e *conclusio*, que podem ou não seguir esta ordem. Mas o tratadista recomenda que somente os mais experientes na arte epistolar devem se aventurar a mudar a ordem de cada uma das partes.

A *salutatio* caracteriza-se “como uma expressão de cortesia que transmita um sentimento amistoso compatível com a ordem social das pessoas envolvidas”⁹⁶. Esta primeira parte da carta recebe também uma classificação. Ela pode ser: “prescrita” (o nome do destinatário aparece

⁹⁴ Anônimo (de Bolonha). The principles of letter-writing, in Three medieval rhetorical arts. Trad. James Jerome Murphy. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press, 1971. p. 5-25.

⁹⁵ *Idibidem*.

⁹⁶ *Idibidem*.

primeiro, seguindo-se as suas qualificações), “subscrita” (o nome e as qualificações do destinatário aparecem no fim) e “circunscrita” (o nome do destinatário aparece em diferentes lugares da *salutatio*).

Mesmo com estas três formas de classificar a *salutatio*, o autor acredita que o nome do destinatário deve aparecer antes do remetente, exceto quando aquele que escreve seja alguém mais importante que seu correspondente.

A *captatio benevolentiae* caracteriza-se como uma determinada organização das palavras, com o objetivo de influenciar a mente do destinatário, conquistando, assim, conforme o próprio significado da expressão, o favor do correspondente. Segundo Emerson Tin, esse processo pode se dar de cinco maneiras diversas: *pele remetente*, quando elabora um relato humilde; *pele destinatário*, quando utiliza, além da humildade, louvores ao seu destinatário; *por ambos*; *pele circunstâncias*, “se alguma coisa é acrescida que seja apropriada a ambas as pessoas envolvidas, ou que esteja no propósito das coisas, ou poderia ser adequadamente ou razoavelmente associada à boa disposição” (TIN, 2005, p. 40); ou *pele matéria*, quando seu grau de importância é declarado abertamente na carta.

A terceira parte é a *narratio*, que seria o desenvolvimento da carta em si, a exposição do assunto de tal forma que pareça apresentar-se de maneira independente, autônoma. É uma parte breve e clara e classifica-se em *simples* – quando é tratado apenas um tema – ou *composta* (dita também complexa) – quando expõe vários assuntos. Vale destacarmos a dimensão temporal da *narratio*, que pode abordar questões do passado, presente ou futuro.

A próxima parte é a *petitio*, momento em que o remetente pede algo ao seu destinatário. Como a *narratio*, pode ser também simples ou composta. Divide-se em nove espécies, conforme expõe Tin: 1) *supplicatória*, quando o remetente faz uso da súplica para realizar sua petição; 2) *didática*, quando o remetente utiliza regras, ensinamentos ou lições para dizer o que se deve ou não fazer; 3) *cominativa*, na qual a petição é feita por meio de ameaças, de maneira intimidatória; 4) *exortativa*, quando o remetente insiste em influenciar o pensamento de seu destinatário, mostrando o que deve ou não ser feito; 5) *incitativa*, quando se busca atingir o pedido por meio do encorajamento do destinatário; 6) *admonitória*, que se baseia na advertência; 7) *de conselho autorizado*, ou seja, por meio do aconselhamento; 8) *reprobativa*, por meio da reprovação; 9) *direta*, por qualquer outra forma que não sejam as listadas anteriormente.

A última parte constituinte da carta é a *conclusio*, ou seja, o momento final, o encerramento da correspondência. Normalmente a *conclusio* retoma os assuntos tratados, assim como o motivo da petição, se é uma questão vantajosa ou não, por exemplo. Com isso, a *conclusio* pode ser empregada para afirmar ou negar algo.

O autor destaca que as cinco partes não são necessariamente exigidas em todas as cartas, mas deixa clara a importância da *narratio* para que se tenha completude:

[...] se a *narratio* não é usada, a carta não estará completa somente com as quatro partes restantes”, embora seja possível haver cartas completas que contenham somente a *petitio* e a *conclusio*, ou somente aquela. Ou seja, “deve-se notar que a *salutatio* com a *narratio* apenas, ou a *petitio* apenas, constituem uma carta completa; mas com a *captatio benevolentiae* somente, ou apenas com a *conclusio*, não se pode ter nada que se assemelhe a uma carta. (TIN, 2005, p. 41)

3. *Sistematização do gênero epistolar: Erasmo de Rotterdam e Justo Lúpsio*

A tradição medieval da arte epistolar atingiu, ao longo do tempo, um grau elevado de rigidez no discurso, o que incomodava muitos humanistas. Segundo Emerson Tin, por mais de um século, conviveram dois estilos diferentes, a *ars dictaminis* medieval e a epístola dita humanística, até prevalecer a doutrina que regulava esta última.

O início desse processo de transição entre os dois estilos, e que marca e redefinição do gênero, se deu de forma casual e inesperada, por meio da redescoberta das cartas de Cícero em dois momentos, primeiramente por Petrarca e depois por Coluccio Salutati. Além disso, no início do século XV foram recuperadas obras de grande importância para o gênero, conforme lista Emerson Tin:

[...] em 1416, Poggio Bracciolini (1380 – 1459) encontra o texto completo de Quintiliano no Monastério de St. Gall; em 1421, foi encontrado na Biblioteca da Catedral de Lodi um manuscrito com o *Brutus*, o *De oratore* e o texto completo do *Orator*, todos de Cícero. Ao lado disso, as cartas de Cícero passaram a integrar, em 1419, o currículo da escola de Guarino Guarini (também conhecido como Guarino de Verona, 1374 - 1460), em Verona. Finalmente, com a imprensa, a difusão de todos os textos recentemente descobertos foi imensa: basta citar o exemplo do *Ad familiares*, impresso por Sweynheym e Pannartz em Roma, em 1467 e 1469; por João de Speyer, em Veneza, em 1469, com uma primeira impressão de cem cópias e uma segunda de 600 cópias; por Aldo Manuzio, em 1502, 1512, 1522 e outras dez edições posteriores. (TIN, 2005, p. 45)

Além desses achados, surgiram no período várias coleções de cartas de humanistas, como as de Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini, Giammario Filelfo (1426–1480), Enea Silvio Piccolomini, Marsilio Ficino, Angelo Poliziano (1454–1494), que passaram a ser vistas como modelos de escrita epistolar, juntamente com as cartas de Cícero, Plínio e Sêneca.

Concomitantemente, a escrita epistolar passou a ser revista, com o aparecimento de diversos tratados sobre o gênero, como o *Novum epistolarium*, de Giammario Filelfo, o *De componendis et ornandis epistolis*, de Giovanni Sulpizio di Veroli e o *Ars epistolandi*, de Francesco Negro, todos publicados na Itália. Contudo, a produção dos tratados sobre a arte epistolar não ficou restrita apenas ao território italiano. Segundo Emerson Tin, na Alemanha encontramos o *Commentaria epistolarum conficiendarum*, de Heirich Bebel, um dos grandes nomes do período.

Entretanto, somente no século XVI é que vemos surgir tratados mais elaborados e mais completos sobre o gênero, principalmente as obras de Erasmo de Rotterdam, que produziu três tratados (*Brevissima maximeque compendendarum epistolarum formula*, de 1520; *Libellus de conscribendis epistolis*, de 1521; e *Opus de conscribendis epistolis*, de 1522), e de Justo Lípsio, que escreveu o *Epistolica institutio*, dos quais trataremos agora.

Sobre Erasmo de Rotterdam chama a atenção a proximidade das datas de impressão. Judith Rice Henderson (1983) procura esclarecer o fato afirmando que:

Embora seja difícil datar precisamente a composição desses antigos rascunhos, as cartas de Erasmo e os próprios tratados fornecem umas poucas pistas. A *Brevissima formula* pode ter sido publicada a partir do rascunho que Erasmo enviou a Fischer com uma carta prefacial de março de 1498. James D. Tracy especulou que *Brevissima formula* representa um rascunho anterior a *Libellus*, visto que naquela não há exemplos de cartas do próprio Erasmo, somente duas de Plínio, o Jovem. Além do problema de datação, há alguma dúvida de que o tratado, tal como publicado, seja inteiramente obra de Erasmo. Erasmo recusou-se a reconhecer a *Brevissima formula* em 1521. Ele não autorizou sua publicação até 1536, quando apareceu o *De conscribendis epistolis* de Juan Luis Vives. (HENDERSON, 1983, p. 344)

Já a *Libellus*, Henderson acredita que foi composta no fim de 1501 ou início de 1502, e que o *Opus de conscribendis epistolis* representa um trabalho mais completo e aprimorado da arte epistolar erasmiana.

Seu primeiro tratado, o *Brevissima maximeque compendendarum conficiendarum epistolarum formula*, corresponde a uma pequena brochura de dez folhas e foi impressa por Matthaeus Maler em Erfurt. Nesta obra, Erasmo de Rotterdam aproxima a carta a uma conversação. Ele aconselha que “o estilo epistolar deve ser simples e descuidado, no sentido de um descuido estudado”⁹⁷, de forma que pareça “não trabalhado e quase improvisado e sem preparação”⁹⁸.

O primeiro capítulo trata da exercitação e do estilo. Para ele, “pureza e propriedade de estilo são alcançadas pelo diligente exercício de escrita acompanhado pela cuidadosa revisão e o estudo em profundidade de diversos escritores” (HENDERSON 1983, p. 345). Assim, o exercício e a prática tanto de leitura como da escrita é o que leva o epistológrafo a atingir os objetivos do gênero.

Já o segundo capítulo fala da imitação, declarando que “grande parte da arte consiste em imitação: a partir da leitura de autores adequados, uma abundância de palavras pode ser tomada, e uma variedade de figuras, e tanto com a doutrina que pode ser edificada quanto com o exemplo de todas as virtudes a mente pode ser ordenada” (HENDERSON 1983, p. 345). Erasmo segue seu discurso apontando alguns modelos a serem seguidos: as cartas de Cícero, de Plínio, o Jovem, de Angelo Poliziano e de Sêneca, sendo este último apenas para os mais experientes na arte epistolar.

No terceiro e último capítulo o juízo aparece como tema. Henderson nos mostra que Erasmo critica claramente alguns humanistas, que afirmam não haver uma arte de escrever cartas:

[...] alguns [claramente se refere a alguns humanistas] reclamam que não há qualquer “arte” de escrever cartas e riem do estudo diligente e da prática, mas se fabricar, moldar e forjar um vaso de barro requer arte, então certamente o discurso, a glória da razão humana, não pode existir sem arte. É verdade, de qualquer forma, que quem escreve uma carta a um amigo não deve tomar refúgio na retórica. (HENDERSON 1983, p. 345-346)

⁹⁷ *Brevissima maximeque compendendarum conficiendarum epistolarum formula*. Paris, impresso por Nicolau de Pratis, 1521. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/>, Bibliothèque Nationale de France. Acesso em 01/09/2003 apud TIN, Emerson (Org.). *A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Roterdam, Justo Lípio*. Campinas-SP: Unicamp, 2005.

⁹⁸ *Idibidem*.

O *Libellus de conscribendis epistolis* é mais extenso, totalizando 76 folhas, e foi impresso por Siberch em Cambridge. Erasmo inicia este tratado declarando que “a grandiloquência teatral é indecorosa numa carta familiar. O escrito das cartas deve aspirar, dentro dos limites do *sermo* e sob a *contentio* da oração, pela agudeza, dicção apropriada, inteligência, humor, encanto e brevidade” (HENDERSON 1983, p. 347). Sobre esta última, dá o exemplo da saudação, que não deve ser pomposa a fim de bajular o destinatário, mas simples, apresentando apenas os nomes dos correspondentes, seguindo o uso de Cícero, colocando o nome do remetente em primeiro lugar. Já os epítetos devem ser empregados no corpo da carta.

O terceiro e último tratado, o *Opus de conscribendis epistolis*⁹⁹, constitui um trabalho mais completo, com um volume de 400 páginas impresso por Froben. Segundo Erasmo de Rotterdam, a carta se diferencia dos demais gêneros por sua diversidade infinita. Por isso, ele critica algumas definições que sejam restritivas¹⁰⁰ e que procurem uniformizar tanto a carta como o estilo epistolar.

Ele aponta o *decorum* como princípio único, citando Quintiliano para lembrar o pilar essencial da retórica: “a melhor forma de eloquência é a que melhor se adapta à matéria, ao lugar, ao momento, à qualidade do auditório”. Esse mesmo critério se aplica à carta: “a melhor é a que se afasta desse gênero de cartas banal e sem arte (*vulgato hoc et indocto literarum genere*); que é composta dos mais refinados pensamentos (*exquissimissimis*) e das palavras mais bem escolhidas, mas adaptadas (*aptis*); que está mais em harmonia com a matéria, o lugar, o momento, a pessoa” (TIN, 2005, p. 55).

Seguindo sua abordagem sobre o gênero epistolar, Erasmo destaca três aspectos principais: a finalidade, a capacidade de adaptação e o remetente. Para ele, o estilo da carta é definido pela finalidade desta:

Tratando de altas questões, que seja grave; de matérias medíocres, harmoniosa (*concinna*); de matérias humildes, correta e agradável; que, na

⁹⁹ Todas as citações referentes ao *Opus de conscribendis epistolis* foram extraídas de TIN, Emerson (Org.). *A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Roterdam, Justo Lípsio*. Campinas-SP: Unicamp, 2005, p. 54-60, que tomou como base CHOMARAT, J. “La lettre”, in *Grammaire et rhétorique chez Érasme*. Paris: Les Belles Lettres, 1981, tomo II, p. 1003-52, o qual descreve detalhadamente este tratado de Erasmo.

¹⁰⁰ Algumas destas definições exigem cinco características específicas na carta: estilo seco, estilo não trabalhado, ausência de eloquência coesa, vocabulário da língua cotidiana e brevidade (TIN, 2005, p. 54).

brincadeira, ela seduz a por seu humor e sua graça; no elogio, por sua pompa (*apparatu*); [...] (TIN, 2005, p. 55)

Outro ponto destacado é a capacidade que a carta tem para adaptar-se aos momentos e às pessoas, mudando o tom de acordo com o destinatário: “a um velho ou a um jovem, a uma pessoa sombria e severa ou a outra naturalmente bem-humorada; a um cortesão ou a um filósofo a um familiar ou a um desconhecido” (TIN, 2005, p. 55).

Por fim, tratando do remetente, este deve se metamorfosear “em todas as espécies de formas, segundo a circunstância” para que assim seja compreendida claramente a sua intenção: “A carta é prolixa? Diz-se que foi escrita para um homem ávido de ler e que vive despreocupadamente. É trabalhada e rebuscada, quis-se escrever para um letrado etc.” (TIN, 2005, p. 56).

Ainda que a carta tenha formas infinitamente variadas, é necessário, no entanto, que mantenha uma língua pura, “em que se sinta um espírito cultivado e equilibrado” (TIN, 2005, p. 56). Dessa forma, segundo afirma Emerson Tin em relação à abordagem de Erasmo de Rotterdam, vemos que a carta é um gênero proteiforme, ou seja, que muda, se transforma, se adapta frequentemente, “ao qual é ridículo e vão querer impor uma forma e uma figura únicas, o que não significa que seja um gênero sem limites” (TIN, 2005, p. 56).

Erasmo trata, na sequência, a respeito da carta familiar, diferenciando-a das *declamantiunculae* (“pequenas declamações”, cartas elaboradas como forma de exercício), dos *libri* (“tratados”) e dos discursos (cartas para príncipes ou magistrados). Erasmo afirma que, mesmo que se denomine carta apenas as familiares, ou seja, aquelas que abordam questões privadas ou que se endereçam a amigos, ainda assim é impossível ditar-lhes uma forma determinada. Desse modo, o que se pode afirmar de mais preciso a respeito da carta familiar é que esta deve se aproximar de uma conversação entre amigos. Ela tem como características a simplicidade, franqueza, alegria, vivacidade e, em relação ao estilo, “convém a esse gênero o aticismo, e o estilo humilde (*humilior*), mais próximo do cômico que do trágico, ou mesmo abaixo, se isso é possível, do tom da comédia, contanto que esse estilo humilde seja de um letrado (*modo docta sit humilitas*)” (TIN, 2005, p. 57). Além disso, o gênero familiar deve ser conciso, sem a presença do exórdio, de palavras expressivas e narrações alusivas.

Após uma parte didática de seu tratado, voltada aos mestres, e outra contendo a subscrição da carta e as formas de polidez, Erasmo inicia

uma longa abordagem sobre a ordem dos elementos constituintes e conteúdo das cartas, com conselhos para cada tipo, distinguindo cartas com assunto único e cartas com assunto múltiplo.

Sobre a carta e o discurso, Erasmo procura enfatizar a diferença entre eles, ainda que veja a carta como uma forma de gênero oratório:

O orador não conhece antecipadamente o espírito dos juízes e se dirige a muitos: o que pode seduzir um, chocará talvez outro; o epistológrafo em geral já conhece seu correspondente e em todo caso, pode adivinhar pela reflexão o que ele pensa e assim melhor ajustar seu estilo [...] (CHOMARAT, 1981, p. 1024-1025)

Já a acomodação (*accommodatio*) possui dois aspectos: acomodação ao assunto e à pessoa do destinatário. Quanto ao assunto, observa-se que para cada gênero deve ser empregado um determinado tom. Sobre o destinatário, este “determinará em grande parte o tom a se adotar e a escolha dos argumentos entre os que o tópico permita reunir” (CHOMARAT, 1981, p. 1028).

Quanto à amplificação (*amplificatio, exaggeratio*), Erasmo afirma que “quando se trata de fazer nascer os *affectus*, o procedimento principal e quase único que reina nesse domínio é a amplificação, da qual toda a ação consiste em elevar e em abaixar (*alleuando deprimendoque*)” (CHOMARAT, 1981, p. 1028).

Em suma, segundo Judith Rice Henderson, é importante destacar que:

O *Opus de conscribendis epistolis* descreveu a escrita de cartas como era praticada pela maioria dos humanistas da Renascença, e não como era estreitamente definida por uns poucos puristas ciceronianos. (HENDERSON, 1983, p. 355)

Em *Epistolica institutio*, do humanista Justo Lúpsio (1547–1606), publicada em 1590, temos um volume composto por 13 capítulos e destinado “a alunos, não a doutos, a jovens, não a adultos” (LÍPSIO, 1996, p. 2). No primeiro capítulo ele apresenta os vários nomes da carta, aborda a etimologia do termo “epístola”, além de listar e explicar os diversos nomes pelos quais os antigos a conheciam. Já no segundo capítulo, Lúpsio define a carta como uma “notícia escrita de um espírito a outro ausente, ou quase ausente” (LÍPSIO, 1996, p. 8). Feita a definição, ele passa a tratar, no capítulo três, da matéria da carta, ou seja, “a coisa que se sujeita ao escrito” (LÍPSIO, 1996, p. 10). Para Justo Lúpsio, a matéria tem dois elementos: o *convencional*, que seria aquele que se repete quase que como uma fórmula em toda carta, ou seja, o nome, a saudação e a conclu-

são; e o *variável*. Ele destaca ainda que tais usos devem ser adaptados ao tempo em que se escreve.

A conclusão é apresentada ainda no capítulo três, sendo abordada mais detalhadamente no capítulo seguinte. Neste, a conclusão é definida como o “termo da carta e seu fim” (LÍPSIO, 1996) e abrangendo cinco partes convencionais: a *Valedictio*, indicação de lugar, indicação de tempo, fecho complementar e assinatura.

O quinto capítulo tratará da matéria variável da carta, ou seja, a ocasião em que é escrita e a sua razão, o motivo para escrevê-la. Para Justo Lípsio, os elementos variáveis das epístolas são múltiplos; no entanto, podem ser limitados por uma tríplice classificação: *séria* (quando trata de matérias públicas ou privadas), *douta* (quando são cartas que se referem ao conhecimento ou sabedoria; se dividem em literárias, filosóficas ou teológicas) e *familiar* (é “a carta que toca às coisas nossas ou em torno de nós, às coisas frequentes na vidas”) (Cf. LÍPSIO, 1996).

O sexto capítulo abordará a respeito da invenção e da organização da carta. Lípsio recomenda de forma sucinta que, quanto à invenção, o remetente não deve escrever uma carta a não ser que tenha “um argumento concebido e a mente (assim como digo) fervilhando” (LÍPSIO, 1996, p. 22). Da mesma forma, quanto à organização, nos diz que “o melhor na carta é que seja negligenciada ou inexistente. Como nas conversas de algo descuidado e desorganizado (...)” (LÍPSIO, 1996, p. 22).

Assim, a partir do sétimo capítulo, vemos que Lípsio indica o estilo coloquial como o mais adequado à carta. Com isso, recomenda que sejam observados cinco pontos: a brevidade, a clareza, simplicidade, elegância e decoro.

Para ele, a *brevidade* é a principal das virtudes na escrita das cartas: “como na conversação ou na narração, assim na carta é odiosa a tagarelice, que afeta os mais inábeis; e os mais loquazes em geral são os menos eloquentes” (LÍPSIO, 1996, p. 24). Entretanto, destaca que a brevidade precisa adequar-se tanto à matéria da carta como também à classe e à capacidade das pessoas. Tratando-se de uma carta cuja matéria é séria ou erudita, é permitido e aconselhável que seja mais difusa, “e alguma gravidade das palavras poderia ser acrescentada à própria matéria grave” (LÍPSIO, 1996, p. 24 e 26); se familiar, seu conteúdo pode ser mais resumido, condensado.

A *clareza* é tratada por Lípsio no capítulo oitavo, sendo, segundo ele, normalmente ameaçada pela brevidade: “Quão difícil e quão rara é a

brevidade que não desvie ou frustre a atenção! Em quantos casos o entendimento do leitor não é submetido à tensão!” (LÍPSIO, 1996, p. 28). Portanto, a clareza para ele é alcançada a partir da observação de três condições, a saber: se as palavras são adequadas, correntes e coerentes.

No capítulo seguinte, Lípsio aborda a *simplicidade*, que é exigida tanto no estilo quanto no pensamento. Espera-se que este demonstre simplicidade e delicadeza, “que devem em todo o escrito transparecer e desvendar uma certa candura de um espírito livre” (LÍPSIO, 1996, p. 30), enquanto aquele deve ser simples, natural, de tal forma que se aproxime de uma conversa diária.

Já no décimo capítulo temos uma dupla abordagem, tratando da *elegância* e do *decoro* (ou *adequação*). A elegância é vista por Lípsio como um dom, um talento. No entanto, ele oferece dois conselhos: o autor da carta deve mesclar alguns provérbios e alusões a antigos ditos e feitos, como também trechos de máximas de sabedoria. Já o decoro está relacionado à adequação da carta, se está escrita da forma conveniente. Para Lípsio, o decoro envolve dois aspectos: a *pessoa*, ou seja, quem escreve e quem receberá a carta, e o *assunto*, pois a maneira como a carta é elaborada deve estar coerente com o assunto, o tema tratado.

Iniciando o capítulo XI, Lípsio aborda de forma breve a respeito da *elocução* e da *linguagem*. Ao longo deste capítulo e nos dois últimos do *Epistolica institutio*, Justo Lípsio procura, por fim, orientar a formação do missivista concluindo, assim, seu tratado a respeito da arte epistolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUJOUR, Michel. *Miroirs d'encre*. Paris, Seuil, 1979.
- CAMARGO, Martin. *Ars dictaminis, ars dictandi*. Turnhout: Brepols, 1991.
- CHOMARAT, Jacques. “La lettre”, in *Grammaire et rhétorique chez Érasme*. Paris: Les Belles Lettres, 1981, tomo II, p. 1003-52.
- DIAZ, Brigitte. *O gênero epistolar ou o pensamento nômade: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX*. Trad. de Brigitte Hervot, Sandra Ferreira. São Paulo: Edusp, 2016.
- FUMAROLI, Marc. “Genève de l'épistolographie classique”. *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, n. 6, nov.-dez. 1978.

HENDERSON, Judith Rice. “Erasmus on the art of letter-writing”, In MURPHY, J.J. (Ed.), *Renaissance eloquence – Studies in the theory and practice of Renaissance rhetoric*. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press, 1983.

LÍPSIO, Justo. *Principles of letter-writing: a bilingual texto of Justii Lipsii Epistolica institutio*. Ed. R. V. Young e M. Thomas Hester. Portland: Book News, 1996, Library of Renaissance Humanism.

MARTÍN, María Nieves Muñoz. *Estructura de la carta en Cicerón*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1994.

SENECA, Lucius Aneu. *Cartas a Lucílio*. Trad. de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991 (*Epistulae Morales ad Lucilium*). Disponível em: <http://www.thelatinlibrary.com/bib.html>

TIN, Emerson (Org.). *A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lísio*. Campinas-SP: Unicamp, 2005.

JORNAL ESCOLAR: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Aparecida Maria Peres Mainenti (CP II)

apamainenti2@gmail.com

Karoline Guimarães Castro Ferreira (CP II)

karolinecastrouerj@yahoo.com.br

RESUMO

Trata-se de protótipo para implementação de jornal digital em colégios públicos localizados no Estado do Rio de Janeiro, por meio da realização de Oficinas, baseadas em enquete sobre hábitos de leitura de jornal. O veículo de comunicação na escola permite a exploração e o desenvolvimento de competências de diferentes gêneros textuais e multimodais requeridas pela BNCC. O projeto recebeu aporte teórico de Célestin Freinet, que ressalta a importância do texto livre como expressão crítica do aluno, propiciando seu engajamento em questões sociais. O jornal escolar destaca-se por seu papel formador de leitores e escritores ativos e críticos.

Palavras-chave:

**Jornal Escolar. Gêneros textuais e multimodais.
Leitores e escritores ativos e críticos.**

ABSTRACT

It is a prototype for the implementation of digital newspaper in public schools located in the State of Rio de Janeiro, through the organization of workshops based on survey about newspaper reading habits. The communication vehicle at school allows the exploration and development of competences of different textual and multimodal genres required at BNCC. The project received theoretical support from Célestin Freinet, who emphasizes the importance of free text as a critical expression of the student, providing his/her engagement in social issues. The school newspaper stands out for its role in forming active and critical readers and writers.

Keywords:

**School Newspapers. Textual and multimodal genres.
Active and critical readers and writers.**

1. Introdução

O presente trabalho surgiu após a coleta de respostas de um questionário sobre a importância da leitura na vida dos alunos, distribuído para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, na Modalidade Normal, do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, pela professora regente das turmas Aparecida Mainenti; e para alunos do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA,

do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornelas, localizado na cidade de São Gonçalo, bairro Jardim Catarina, aplicado pela professora regente Karoline Ferreira.

Este questionário foi criado para que as professoras mestrandas pudessem fazer uma análise inicial com o objetivo de identificar as preferências de leitura do seu alunado e a contribuição que poderia ser dada a fim de ampliar as possibilidades de leitura dos alunos em tempos de pandemia. O documento disponibilizado para os alunos foi elaborado pela ferramenta *Google* Formulário e os alunos a acessaram por meio do aplicativo *WhatsApp*, já que essas foram as ferramentas mais utilizadas no momento de isolamento social vivenciado pela pandemia de Covid-19.

O *WhatsApp* é um aplicativo com múltiplas funções, que favorece grande parte dos alunos, pois é gratuito e funciona em qualquer aparelho que possua sistema *Android*. Os usuários podem enviar mensagens de textos, documentos em PDF, formulários, imagens, vídeos, por meio de conexão com a *internet*.

A partir do resultado obtido com o questionário, surgiu o desejo de implementar o jornal nessas Escolas em um formato digital como sugerido pela maior parte dos alunos que responderam a essa pergunta.

A leitura do jornal em formato digital ganha espaço hoje pela sua facilidade de leitura prática e otimizada diante do cenário vivido. Além disso, grande parte das notícias são disponibilizadas gratuitamente na rede e isso facilita a leitura diária para quem tem acesso à *internet*.

O modelo digital tem crescido pelo seu formato multimídia, ou seja, por permitir convergência entre as mídias, além de possuir narrativa não linear, uma vez que pode combinar textos, diagramas, sons, figuras, animações e imagens em movimento, permitindo a navegação entre os elementos, possibilitando, assim, que o usuário trabalhe ou brinque sem necessariamente pensar sobre a tecnologia que está usando. (PASSARELLI, 2002, p. 5)

2. Referencial teórico

O jornal escolar, como ferramenta pedagógica, foi introduzido nas escolas francesas graças ao inestimável trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet (1896–1966), que utilizou o recurso em sua prática de sala de aula com grande sucesso. Freinet aborda o tema em seu livro “Técnicas de Educação – O Jornal Escolar”, publicado em 1974, em que discorre sobre sua técnica de elaboração e confecção de um jornal dentro de

uma escola. Enfoca, inclusive, as vantagens pedagógicas, psicológicas e sociais desse recurso didático como instrumento de formação de leitores e escritores críticos.

Um dos pilares do *Jornal Escolar* de Freinet é o texto livre, ou seja, aquele “que é a expressão natural inicial da vida infantil no seu meio ambiente normal”, segundo as palavras do autor (FREINET, 1974, p. 8), sem interferência disciplinar na escolha do tema ou do gênero textual. Para esclarecer os leitores quanto à natureza do texto livre, Freinet relata sua experiência de sala de aula, em que “a criança conta primeiro e, mais tarde, escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes” (FREINET, 1974, p. 12). Ressalta que essa expressão livre da criança não é um ato individualizado, pois torna-se socializada pela motivação de escrever para o jornal escolar, por exemplo.

O método freinetiano contempla, além do texto livre, a observação, a experimentação e a expressão, feita sob todas as formas: literária, científica, artística, o que leva a se vislumbrar o conteúdo do jornal que produziam.

Outra característica interessante dessa metodologia é perceber que Freinet idealizou um jornal feito exclusivamente por jovens/crianças para jovens/crianças. Esse raciocínio se ratifica pelo trecho a seguir:

Existem jornais de escola realizados por colaboração de professores e pais – e eventualmente por algumas crianças – para a defesa das reivindicações do domínio do ensino. Também estes jornais não podem ser considerados jornais escolares. Por mais preciosos que sejam, o seu aparecimento e o seu desenvolvimento não poderiam constituir os elementos ativos de uma nova pedagogia. (FREINET, 1974, p. 11)

Destaca também o pedagogo francês as inúmeras vantagens de natureza pedagógica, psicológica e social que a elaboração de um jornal escolar pode oferecer à educação. Com relação às vantagens pedagógicas, Freinet (1974) aponta nove possibilidades, das quais ressaltam-se as seguintes:

a) “o jornal escolar é um inquérito permanente que nos coloca à escuta do mundo e é uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a vida” (p. 47), em que afirma que, independentemente da vontade de cada um, esse recurso didático ultrapassa o meio “escolar e mergulha no meio social, fertilizando o ensino;

b) “o jornal escolar é o arquivo vivo da aula” (p. 47), pois reflete, torna eternos momentos memoráveis da vida escolar, materializando o trabalho e o esforço da jornada educativa e cultural da vida escolar; e

c) “o jornal e as aquisições escolares” (p. 53), em que elege o jornal escolar como um instrumento para despertar o interesse, a curiosidade e a sede de conhecer o mundo em que se vive, constituindo-se no melhor exercício de escrita em que se reafirmam os conhecimentos da língua, bem como elemento de observação “do meio ambiente, sob o ponto de vista histórico, geográfico, científico e social” (p. 54).

No que diz respeito às vantagens psicológicas, distingue Freinet (1974) duas zonas: a compleição íntima da criança e as possibilidades de melhor penetração e compreensão da psicologia infantil por parte dos educadores. Suas postulações abordam desde a normalização do meio em que a criança vive, passando pela livre expressão do indivíduo e atingindo uma libertação psíquica, que se configura por meio de um trabalho produtivo, resultado de uma pedagogia de sucesso. Acredita o autor que, por meio do jornal escolar, a criança se sentirá bem-sucedida, triunfante com seu texto e com sua gravura ou desenho, que dão beleza a uma obra coletiva. Exorta, ainda, aos professores que aderirem à técnica no sentido de que:

Realizemos um belo jornal. Organizemo-nos tecnicamente para que ele seja, sem graves riscos, o triunfo que nos honrará. Pouco a pouco na nossa aula e na nossa vida ir-nos-emos habituando a salientar os êxitos que dão esperança e energia. Progressivamente iremos atirando para a tralha dos processos caídos em desuso os exercícios, as sanções, as provas que são apenas uma técnica de fracasso. (FREINET, 1974, p. 61)

Aponta, também, o autor vantagens de natureza social que o jornal escolar pode oferecer, dando destaque para o fato de que essa produção é uma atividade cooperativa e a melhor solução para a ligação com os pais, que julga indispensável. Prossegue afirmando que “o jornal escolar é um trabalho de equipe que faz a preparação prática para a cooperação social das crianças (...) a edição e a difusão do jornal escolar são a melhor das preparações para as responsabilidades sociais” (FREINET, 1974, p. 64).

Ressalta o pedagogo que todas as virtudes que descreveu estão intimamente ligadas e são interdependentes, uma vez que as vantagens sociais seriam muito frágeis se não tivessem como base as implicações psicológicas e pedagógicas, como também essas não seriam confiáveis se não envolvessem os aspectos sociais do problema (Cf. FREINET, 1974).

Considera, ainda, ser a mais importante e eficaz dentre as vantagens sociais do jornal escolar para a formação do homem e do cidadão, a premissa de que o jornal não pode ser tabu. Freinet alerta, assim, para o que ele chama de submissão dos indivíduos ao texto impresso, mais precisamente, à imprensa, como postulado pela escola tradicional, configurada na expressão: “Não vinha no jornal se fosse falso!”, levando o público a abster-se de fazer críticas ao que está escrito por acreditar ser a verdade, não opiniões. Ensina que, utilizando o texto livre, cria-se o hábito em nos alunos de fazer crítica ao texto divulgado pela imprensa e à aceitação e busca dessa crítica, tornando-os capazes de “descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais”. Chama-se a essa prática hoje em dia de Letramento Crítico.

O pedagogo francês, celebrizado por suas técnicas de educação, torna-se clássico uma vez que suas palavras e métodos se mantêm atuais, mesmo após mais de meio século de implementação de sucesso na Educação francesa, com ampla expansão pelo mundo. Para exemplificar esse pensamento, destaca-se o trecho a seguir, que se assemelha a uma profecia sobre os fatos atuais que envolvem a vida política e social de nações deste tempo:

No dia em que os cidadãos saibam que o seu jornal pode mentir, ou pelo menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas impostos pela vida, quando estiverem aptos a discutir com prudência, mas também com ousadia, quando tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos por lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias. (FREINET, 1974, p. 68)

As semelhanças entre o jornal, cujo protótipo é apresentado neste artigo, e aquele realizado por Freinet não param por aqui. Da mesma forma, não se pretende criar um jornal que seja a imitação de um jornal de adultos, mas, sim, um jornal com características, normas e regras próprias, deliberadas pelos próprios alunos responsáveis por sua confecção.

Daí a importância da análise do questionário realizado com as turmas, em que os alunos se posicionaram quanto à realização do jornal nas suas escolas e seu interesse em participar. Tiveram a oportunidade de indicar as seções que mais os atraíam num jornal e os temas que gostariam de ver nas edições. O alcance e os resultados da pesquisa nos motivaram bastante para os próximos passos em direção à criação de um jornal escolar.

3. *Desenvolvimento*

O protótipo de implementação do Jornal na escola foi realizado em três etapas. A primeira foi a elaboração e a aplicação do questionário, pelas mestrandas Karoline Ferreira e Aparecida Mainenti, o qual possui questões mistas, ou seja, algumas de múltipla escolha e outras discursivas, em que o participante teve a oportunidade de desenvolver melhor a sua resposta. As perguntas do questionário encontram-se no Anexo.

Posteriormente, como segunda etapa, foi feita a análise criteriosa das respostas enviadas pelos alunos via *WhatsApp*. O questionário foi oferecido a alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, situado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, que atua em curso direcionado à Formação de Professores, e a alunos do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornelas, situado na cidade de São Gonçalo, bairro Jardim Catarina, pertencentes ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ao todo, 69 (sessenta e nove) pessoas participaram dessa pesquisa.

O instrumento compunha-se de 17 perguntas que objetivavam a identificação dos hábitos de leitura de jornal desse público. Todas as perguntas da pesquisa receberam respostas dos alunos consultados, ou seja, todas as questões receberam 69 respostas.

Do questionário em pauta, selecionamos primeiramente as perguntas de caráter objetivo que nos levaram às seguintes conclusões:

1) Identificando o Perfil dos Participantes da Pesquisa:

a) 75,4%, que corresponde a cerca de 52 pessoas que participaram da pesquisa, são alunos do Colégio Estadual Júlia Kubitschek; e 26,6%, que corresponde a cerca de 17 pessoas participantes da pesquisa, são alunos do Colégio Municipal Irene Batista Ornelas.

b) A faixa etária dos participantes se situa a partir dos 15 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: 76,8%, aproximadamente 53 pessoas, estão na faixa entre 15 e 17 anos; 11,6%, aproximadamente 8 pessoas, estão entre 18 e 21 anos; 5,8%, aproximadamente 4 pessoas, estão na faixa entre 22 e 30 anos; o mesmo quantitativo de 5,8%, aproximadamente 4 pessoas, são maiores de 30 anos.

2) Quanto aos hábitos de leitura de jornal

a) 79,7%, cerca de 55 pessoas, afirmam não ter o hábito de ler jornal, em contraponto aos restantes 20,3%, cerca de 14 pessoas, que afirmam possuir este hábito.

b) 82,6%, cerca de 57 pessoas, revelaram não ter o hábito de ler jornal impresso; 13%, cerca de 9 pessoas, afirmaram ler o jornal duas vezes na semana; e os restantes 4,4%, cerca de 3 pessoas, informaram ler jornais impressos de 5 a 7 vezes na semana.

c) 79,7%, cerca de 55 pessoas, preferem o jornal *on-line*; e 20,3%, cerca de 14 pessoas, preferem o jornal impresso. Observa-se neste item um paralelo entre duas perguntas, sobre os hábitos de ler jornal e o tipo de jornal priorizado – impresso ou *on-line*. Ambas receberam a mesma proporção de respostas, deixando antever que a maior pontuação ficou com os que não tinham hábitos de leitura de jornal e a preferência por jornais *on-line*.

3) Com relação aos veículos utilizados para acesso às informações sobre os acontecimentos no país e no mundo: 34,8%, cerca de 24 pessoas, informaram ser a televisão; 18,8%, cerca de 13 pessoas, acessam via *Twitter*; 11,6%, cerca de 8 pessoas, via *Instagram*; 10,1%, cerca de 7 pessoas, por meio de sites; 8,7%, cerca de 6 pessoas, via *Facebook*; e os restantes 16%, cerca de 11 pessoas, informam-se por meio de *Jornal on-line*, 4 pessoas; seguido pelo *YouTube*, também 4 pessoas; pelo rádio, 3 pessoas; e finalmente, jornal impresso, 2 pessoas.

4) No que se refere aos hábitos de leitura de jornal durante a pandemia de Covid-19: 49,3%, aproximadamente 34 pessoas, revelaram que não houve mudança no hábito de ler jornal durante a pandemia; 33,3%, cerca de 23 pessoas, afirmaram que sim, mudaram seus hábitos; e 17,4%, cerca de 12 pessoas, declararam que talvez tenha acontecido uma mudança no hábito citado. Em questão seguinte, perguntamos se a frequência de leitura em geral havia aumentado ou diminuído, a que 39,1%, cerca de 27 pessoas, responderam que aumentou; 34,8%, cerca de 24 pessoas; disseram que não houve mudança; e 26,1%, cerca de 18 pessoas, informaram que essa frequência diminuiu.

As eventuais contradições dessas respostas podem ser esclarecidas com outra questão formulada: o que havia mudado no hábito de ler jornal, durante a pandemia. Para os que observaram essa mudança, destacamos que 6 pessoas disseram ter aumentado a frequência e a quantidade de leituras; 7 pessoas mudaram o veículo de leitura, dos quais 4 passaram a utilizar o formato *on-line*; e 3 pessoas disseram estar lendo menos por

motivações diversas seja pelo aumento de ocupações, seja pelo fato de estarem evitando consumir as notícias do mundo atualmente.

5) Quanto à existência de jornal na escola, 62,3%, cerca de 43 pessoas, responderam que suas escolas não têm jornal; e 37,7%, cerca de 26 pessoas, disseram que sim. Essa proporção evidenciou-se prejudicada, uma vez que o Colégio Júlia Kubitschek, que contou com 75,4% de participantes, não possui jornal escolar, bem como o Colégio Irene Ornelas, que contou com 24,6% de participantes da pesquisa, possui jornal na escola. Portanto, houve uma desinformação por parte dos alunos de ambas as escolas quanto à existência de jornal em suas respectivas unidades.

Ao serem questionados sobre uma possível colaboração no jornal de suas escolas, observou-se um percentual significativo de alunos interessados em participar, revelados nos seguintes percentuais: 59,4%, cerca de 41 pessoas, participariam como leitores; 34,8%, cerca de 24 pessoas, colaborariam diretamente em sua elaboração; e apenas 5,8%, cerca de 4 pessoas, informaram que não participariam.

6) Dos assuntos a serem tratados no Jornal Escolar, que ficou registrado como resposta livre para receber as alternativas espontâneas dos participantes da pesquisa, evidenciam-se as seguintes: projetos e atividades da escola com 19 indicações; seguida por notícias do mundo com 14 indicações; questões relacionadas à Educação em geral com 7 indicações; e questões sociais, com 6 indicações. Além dessas, receberam destaque os temas ligados a esportes e política, que receberam 3 indicações cada um, novidades em geral, concursos, vagas em vestibulares, moda, música, história em quadrinhos (HQ), Ensino de Educação a Distância (EAD), literatura, entrevistas, filmes, animes e entretenimentos em geral, dentre outros.

Outros aspectos da leitura de jornais também foram abordados e, após analisados, podem ser assim resumidos:

a) as lembranças mais antigas de leitura de jornais estão ligadas a fatores afetivos, seja pelas lembranças de hábitos familiares, seja pela leitura de seções que despertam o interesse ou a preferência dos leitores consultados;

b) essas mesmas seções citadas na pergunta acima mencionada voltam em outra oportunidade na pesquisa quando se questiona o que mais atraem esses leitores, quais sejam, notícias locais e da atualidade, sobre a pandemia de Covid-19, política, esportes e entretenimento em geral. Outra seção que atrai em demasia os leitores relaciona-se a palavras cruza-

das, caça-palavras, charges, HQs, curiosidades etc. Alguns citaram sua atração pelas manchetes e pelas imagens publicadas;

c) essas preferências se ratificam quando se pede para indicarem a seção do jornal de que mais gostam, recebendo o destaque as matérias sobre política e esportes, bem como aquelas que tratam de notícias em geral e a de entretenimentos, aqui incluídas as publicações de jogos de sete erros, palavras cruzadas etc. Mais uma vez a capa do jornal, a manchete principal, aparece como preferida por alguns leitores;

d) o tipo de leitura mais realizado pelos participantes da pesquisa durante a pandemia tem sido a de livros, impressos e *on-line*, seguida à distância por notícias e textos produzidos nas redes sociais.

Esse é o perfil dos leitores para quem pretende-se oferecer uma oficina pedagógica para a criação de um jornal que represente essas comunidades escolares.

A terceira etapa surge após a análise das respostas e de conversa informal com os alunos sobre a ideia de criar uma oficina com eles para implementação do jornal na escola. Baseadas nas ideias de Freinet, expostas no item anterior deste trabalho, foi estipulado que a montagem deveria partir do princípio de que os alunos devem ser os protagonistas desse tipo de edição jornalística, tanto na confecção do jornal propriamente dito, quanto na escolha dos assuntos a serem publicados.

Assim, foi idealizada a Oficina de Criação do Jornal Escolar, que tem como objetivo principal a elaboração de material jornalístico, por meio da criação coletiva dos alunos das escolas mencionadas. Essa oficina visa à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no processo ensino-aprendizagem e à formação de leitores e escritores críticos. Como objetivos específicos, pretende-se despertar o interesse pela leitura e a escrita; aprofundar temas escolares e de grande repercussão nacional e mundial, de acordo com o foco de atenção dos alunos; e incentivar a prática da pesquisa.

Seu desenvolvimento será feito em três fases. A primeira delas está centrada na motivação e sondagem do tema criação de um jornal escolar, que consiste em a) provocar o interesse dos alunos pela montagem de um jornal em sua escola; b) mostrar exemplos atuais de jornais impressos e *on-line*; c) revelar a proposta de montagem de um jornal na escola; e d) exibir vídeos motivadores sobre esse tipo de experiência, em que crianças falam sobre suas experiências na participação do jornal, os quais es-

tão disponíveis, por exemplo, nos seguintes sites: <http://www.jornalescolar.org.br/videos/> e <https://www.youtube.com/watch?v=IApDBuuo2-4>,

Em seguida, deve o(a) professor(a) abrir espaço para que os alunos comentem os vídeos, buscando incentivá-los com perguntas como: o que vocês acharam mais interessantes nos vídeos? Por quê? O que pensam sobre utilizar um jornal como veículo de divulgação dos eventos da escola? Gostariam de participar da montagem de um jornal em sua escola?

A segunda fase da Oficina será o momento de demonstrar aos alunos o funcionamento de um jornal, as seções que o compõem, os *softwares* utilizados para a edição de textos, formatação, diagramação e publicação. O(A) professor(a) deve, preliminarmente, apresentar alguns tipos de jornais, enfatizando suas diferentes características. É oportuno, nesta fase, que se faça a exploração dos diferentes gêneros textuais presentes nos jornais, quais sejam: notícias, reportagens, textos de opinião, argumentativos, publicitários, cartas dos leitores, comunicados importantes da escola, charges, histórias em quadrinhos (HQ), livros, poesia, enquete, troca-troca de livros e muitos outros. Os alunos devem participar espontaneamente dando opiniões, questionando com relação às seções, sugerindo assuntos etc. O(A) professor(a) deve aproveitar para listar no quadro as preferências da turma, estimulando a criação de um perfil preliminar de jornal para a escola. Consideramos interessante fazer, durante a segunda fase, uma mobilização dentro da escola, com o objetivo de conquistar colaboradores e, também, para a escolha do nome do jornal. A campanha de mobilização faz com que os alunos se sintam parte do projeto de criação e montagem do jornal, se apropriando das engrenagens que movem seu funcionamento.

Uma reunião com todos os alunos é um evento importante para que possa ser passadas todas as informações sobre a implementação do jornal na escola. As decisões serão sempre tomadas pelo coletivo de alunos (colaboradores) por meio de eleição para escolha dos temas da semana. Os colaboradores irão exercer funções diversas na elaboração do Jornal e haverá uma rotatividade entre os alunos com o intuito de acolher um maior número de estudantes.

Há no canal *YouTube* vídeos mostrando como se faz um jornal, como por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=HXh5uVpmDS0>. A exibição desses filmes auxilia no entendimento das etapas de edições de um jornal. Sugerimos que se faça essa projeção antes do início da terceira fase.

A terceira e última fase é o momento de dividir as tarefas e proceder a efetiva montagem, edição e publicação do jornal escolar. Como metodologia de trabalho, seria adequado trabalhar separadamente cada gênero textual que compõe um jornal escolar.

Em material disponível no site: <https://escoladigital.org.br/planos-de-aula/jornal-escolar>, cujo acesso ocorreu em 22.06.2021, Oliveira Rodrigues Gonçalves recomenda cumprir uma sequência para a utilização de quaisquer gêneros textuais em jornal escolar, em que propõe o incentivo à reflexão e abordagem dos primeiros conceitos, por meio de tempstade de ideias, levando os alunos a relacionar o gênero em pauta com aqueles que eles conhecem. Como tarefa de casa, os alunos devem pesquisar e trazer um texto do gênero proposto. O(A) professor(a) faz a leitura dos mais interessantes e levanta os comentários dos demais alunos. Assim acontece a primeira redação sobre os temas propostos. Os textos são lidos e discutidos pela turma, visando à sua utilização na composição do jornal. Assim, o(a) professor(a) propõe a reescrita e aperfeiçoamento dos textos escolhidos, que poderá, inclusive, ser feito em dupla ou em grupo. O último estágio é o encaminhamento ao coordenador do Jornal Escolar para a publicação.

Sugere, ainda, Gonçalves que os alunos usem as salas de informática de suas escolas para que eles próprios fiquem responsáveis pela diagramação do jornal. Recomenda o autor a utilização do editor de texto *Word* e a ajuda do professor de informática para essa atividade. Elegeuse a sequência proposta por Gonçalves, descrita anteriormente, em que o(a) professor(a) solicita aos alunos a confecção dos trabalhos, submetendo-os, posteriormente, ao critério da turma sobre seu aproveitamento na edição do jornal, como adequada e pertinente para aplicação para todo o conteúdo do jornal escolar que se pretende montar.

Com relação à escolha do *software* para a edição e publicação do jornal, observa-se que o avanço tecnológico trouxe para o mercado várias opções para construção e diagramação do jornal *on-line*. Algumas são pagas, outras gratuitas. Como a oficina será realizada em duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, priorizaram-se as seguintes ferramentas: *wikijournal*, *paper.li* e *flipsmarck*. Vale ressaltar que esse formato *on-line* de jornal também pode ser elaborado no documento do *Google*, *Canva* ou *Word*. A escolha pela ferramenta ou site será feita de acordo com as possibilidades de recursos tecnológicos das escolas.

A ferramenta sugerida para a primeira edição do jornal foi o *site wikijournal*, pois é uma ferramenta menos complexa, gratuita e que garan-

te o sigilo das informações. Assim, o aluno passa a criar familiaridade com as ferramentas para conseguir desenvolver o trabalho. A única dificuldade do site escolhido é a necessidade de aguardar um *e-mail* de autorização para a criação do jornal. Isso normalmente não ocorre imediatamente como nas outras plataformas. Eles pedem um tempo de retorno que pode variar de 24 a 48 horas. Algumas vezes o *e-mail* pode cair no *Spam*. No caso em pauta, foi preciso entrar em contato, pois demorou um pouco além do prazo estimado.

A primeira página do site *wikijornal* possui a opção de ver o Jornal exemplo, criar o próprio jornal e ver os jornais já criados no site. Além disso, há uma parte com perguntas frequentes. Nessa área é possível solucionar algumas dúvidas.

Ao clicar na parte vermelha “Crie o seu jornal aqui” passa-se à primeira parte, em que deve ser feito o registro dos administradores do jornal, que poderão ser adicionados ou excluídos ao longo do processo. Essa página deve ser preenchida e enviada com os dados de criação do jornal e seus administradores. Após o envio recebe-se um *e-mail* de confirmação que varia de 24h a 48h de espera.

Para poder escrever comentários nos jornais disponíveis no site, o leitor precisa fazer um cadastro bem simples e esperar a confirmação no *E-mail* cadastrado. Isso leva apenas alguns minutos. Após a confirmação pode compartilhar o jornal através do *link*. Foi escolhido o jornal O Tagarela para ilustrar o modelo possível de ser feito no site. Ele está disponível no link abaixo. <http://www.wikijornal.com/tagarela/>.

4. Considerações finais

Este trabalho conta com uma sólida base teórica, apoiada no mestre Célestin Freinet, precursor da técnica de jornal escolar de muito sucesso na França e em outros países. Muito embora a experiência de Freinet tenha ocorrido na primeira metade do século XX, ela se mostra atual, por estar sedimentada em princípios educacionais retirados de uma prática docente vitoriosa, em que o aluno é o protagonista da ação educativa.

Seguindo essa orientação, foi realizada uma enquete para saber o interesse dos alunos pelo empreendimento de um jornal escolar e, com base em suas respostas, o plano de ação, com vistas à criação do jornal, foi elaborado.

Como a ideia surgiu no momento da pandemia do coronavírus, os encontros foram realizados pelo *Zoom* e pelo *Meet*. O material de pesquisa foi disponibilizado via *WhatsApp* e o aluno pode fazer uso dos recursos tecnológicos que já possui. Grande parte das ferramentas gratuitas funcionam no próprio celular com *Android*. Realizar a construção *on-line* do Jornal em casa facilitou um pouco o processo, pois os recursos tecnológicos das escolas públicas do Rio de Janeiro ainda são muito precários. As decisões foram tomadas no formato de enquete, favorecendo a decisão da maioria.

Vislumbrou-se a possibilidade de criar uma oportunidade para os alunos de se expressar em relação ao mundo que os rodeia, respeitando suas condições e oferecendo chances de coletivamente aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. Acredita-se que, pelo trabalho coletivo, é possível alcançar na Educação os objetivos de formar não apenas leitores e escritores críticos, objetivo primeiro deste trabalho, mas cidadãos conscientes de seus direitos e participação na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, M. A. D. Jornal, Comunicação Pública e Educomunicação: tráfego para uma formação cidadã. *Revista Inova Ciência & Tecnologia*, n. 1, ano. 1, p. 60-6, Uberaba, set./dez. 2015.

CUNHA, R. C. Jornal escolar: do letramento à cidadania. *Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico*, fascículo 7. Repositório Institucional da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/securefiles/arq-CUNHA-R-jornal-escolar-do-letramento-a-cidadania.pdf>. Acesso em: 26.07.2021.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

GONÇALVES, OLIVEIRA RODRIGUES. Jornal Escolar. *Plano de Aula*. Disponível em: Escola Digital. Acesso em: 22 de junho de 2021.

PASSARELLI, B. Construindo comunidades virtuais de aprendizagem: TôLigado - o jornal interativo da sua escola. *Revista IP – Informática Pública*, v. 4, n. 2, p. 187-202. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/securefiles/arq-CUNHA-R-jornal-escolar-do-letramento-a-cidadania.pdf>. Acesso em: 26.07.2021.

PERUCHI, Melise; ROCHA, Karla Marques. *Oficina pedagógica de jornal/revista digital*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bits>

tream/capes/175164/1/OFICINA%20PEDAG%C3%93GICA%20DE%20JORNAL-REVISTA%20DIGITAL.pdf. Acesso em: 21.06.2021.

VALLE, Leonardo. *Como criar um jornal escolar on-line*, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-saiba-como-criar-um-jornal-online-gratuitamente/>. Acesso em junho de 2021.

SILVA, A. L.; KRAUSS, R. O Jornal Escolar como campo de estudo da Educomunicação. *Biblioteca on-line de ciências da Comunicação*, 2012. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-krauss-o-jornal-escolar-como-campo-deestudo-da-educocomunicacao.pdf>. Acesso em junho de 2021.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

Hábitos de leitura de jornal



Este questionário, elaborado pelas Mestrandas Aparecida Mainenti e Karoline Ferreira, alunas do Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, tem por objetivo identificar hábitos de leitura de jornal por jovens estudantes.

Você levará cerca de 5 minutos para respondê-lo. Obrigada pela participação.

- 1) Qual é a sua escola?
 - a. Colégio Estadual Júlia Kubitschek
 - b. Colégio Municipal Irene Barbosa Ornelas
 - c. Outros
- 2) Qual é a sua faixa etária?
 - a. menos de 15 anos b. de 15 a 17 anos
 - c. de 18 a 21 anos d. de 22 a 30 anos
 - e. mais de 30 anos
- 3) Qual é a sua lembrança mais antiga de leitura de um jornal?
- 4) O que mais atraiu sua atenção para esta leitura?
- 5) Você possui o hábito de ler jornal?
 - a. Sim b. Não
- 6) Quantas vezes na semana você consegue ler jornal impresso?
 - a. não leio b. 2 c. 5 d. leio todos os dias

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 7) Qual a seção do jornal impresso que você mais gosta?
- 8) Você é um leitor que prioriza o jornal impresso ou prefere o jornal *on-line*?
a. impresso b. *on-line*
- 9) Como você tem acesso às informações sobre o mundo?
a. jornal impresso b. jornal *on-line* c. *Facebook* d. *Twitter*
e. *Sites* f. *Instagram* g. *YouTube* h. Televisão i. Rádio
- 10) Seu hábito de leitura de jornal mudou durante a pandemia?
a. sim b. não c. talvez
- 11) Se você respondeu Sim, o que mudou no seu hábito de leitura de jornal?
- 12) Você acha que aumentou ou diminuiu a frequência de sua leitura em geral?
a. aumentou b. diminuiu c. não mudou
- 13) Qual o tipo de leitura mais frequente que você faz durante a pandemia?
- 14) Na sua escola, tem jornal?
a. sim b. não
- 15) Se você respondeu Sim para a pergunta anterior, qual é o tipo do jornal de sua escola?
a. impresso b. *on-line*
- 16) Se a sua escola tivesse um jornal, como você participaria da elaboração do jornal de sua escola?
a. colaborador b. leitor c. não participaria
- 17) Qual assunto você gostaria de ler no jornal da sua escola?

O LIVRO PARADIDÁTICO E A FORMAÇÃO LEITORA NO ESPAÇO ESCOLAR

Sophia Letícia Ramos Gomes (UERJ)

sophis.gomes@gmail.com

Denise Salim Santos (UERJ)

denisesalim50@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre a leitura de livros paradidáticos nas escolas, tendo por base o que preconizam os PCNs de Língua Portuguesa e a atual BNCC. O objetivo final da leitura no espaço escolar deve ser formar leitores, pensadores críticos que leem não apenas as palavras, mas também tudo o que se encontra nas entrelinhas. Para tanto, acreditamos ser de extrema importância a mediação do professor na construção do aluno-leitor, visto que o primeiro torna-se um modelo a ser seguido, uma ponte entre o texto e o aluno até que este último possa torna-se um aprendiz autônomo. Por esse motivo, faz-se necessário o ensino de estratégias de leitura, assim como argumentam Solé (2014) e Kleiman (2013), que irão nortear todo o processo, de modo que o aluno disponha de ferramentas que o ajudem a vencer possíveis dificuldades ao ler textos mais densos e que, idealmente, leve-o a entrar cada vez mais no mundo da leitura de tal forma que não seja mais possível sair dele.

Palavras-chave:

Mediação. Leitura paradidática. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The present work aims to reflect upon the reading of paradidactic books at school staking as the basis the PCN (Parâmetro Curricular Nacional) and the BNCC (Base Nacional Comum Curricular). The final aim of reading at schools must be to form readers, critical thinkers who read not only the words but also everything that is unsaid. For such, it is believed that teacher mediation is essential to help students become readers, as the former becomes a model to be followed, a bridge which connects text and student until the later becomes an autonomous learner. For this reason, the teaching of reading strategies is fundamental as argued by Solé (2014) and Kleiman (2013), as they will guide the whole process so that students have at their disposal the necessary tools, which can help the mover come possible difficulties when reading 'heavier' texts and, ideally, will lead them to entering the reading world deeper and deeper, so in the end it will not be possible to leave it.

Keywords:

Mediation. Paradidactic reading. Reading Strategies.

1. Introdução

É difícil precisar o que faz com que alguém sinta prazer em ler um livro, e por este motivo talvez seja ainda mais difícil estimular alguém para que leia quando não há nenhuma “receita de bolo” ou dica infalível de como obter sucesso na empreitada. Mas existem algumas pistas que podem nos ajudar: leitores precisam ter contato com materiais de leitura para que possam descobrir por si mesmos o que lhes interessa, assim como precisam de algum tipo de estímulo, ainda que seja apenas o contato com outros leitores que lhes sirvam de modelo.

Com isso em mente, trataremos a seguir algumas considerações sobre o papel da escola e do professor como ponte entre o mundo da leitura e o aluno, discutindo algumas estratégias de leitura que possam ajudar na autonomia leitora e lançando luz sobre o trabalho com os livros paradidáticos, muitas vezes o único meio pelo qual o aluno estabelece algum contato com a leitura.

2. O que é leitura?

A leitura pode ser entendida de formas diferentes, mas complementares, dependendo da área de estudos que se propõe a analisar o que está envolvido no processo e que papel desempenha o leitor.

Do ponto de vista da literatura, uma “obra é pessoal, única e insubstituível na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se expressão” (CANDIDO, 2006, p. 144), ou seja, o texto aqui é visto como o produto daquilo que se encontra no interior do autor e pulsa para ser transformado em palavra escrita. Nasce de uma necessidade de comunicar algo que é muito particular e pessoal, tornando-se insubstituível porque não pode ser expresso de outra forma que não aquela que melhor “traduziu” o que se passava nos pensamentos de seu idealizador. O leitor, por sua vez, é esse indivíduo que irá interagir com o texto, posto que a literatura “mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma ‘comunicação’” (p. 144).

Assim, o processo da leitura envolveria autor, texto, leitor e, como consequência dessa interação, um efeito, que poderia aqui ser entendido como o objetivo da arte de modo geral: provocar, inquietar, tirar do lugar comum, fazer pensar, ou, de forma mais simples, gerar prazer, deleite. Contudo, há também uma vertente que vê a arte como algo “inútil”, no

sentido de que ela não serve a propósito algum, é não-utilitária. Nas palavras de Oscar Wilde no prefácio de seu livro *O Retrato de Dorian Gray* (1890), “allartis quite useless”, ou seja, toda arte é bastante inútil, já que existe sem pretensão de ensinar algo ou influenciar seu fruidor.

De certa forma, ler transcende a palavra escrita. Paulo Freire (1989) dissertou sobre o assunto, contando-nos sobre seu próprio processo de aprendizagem: “lia” o mundo à sua volta do ponto de vista de uma criança cercada por seus familiares e pelas pessoas que moravam ao seu redor, com seus costumes e maneiras de falar e agir no mundo. Quando chegou à escola, nem sempre aquelas experiências prévias encontravam sustentação no momento em que a palavra lhe era ensinada formalmente, o que foi um dificultador no processo de alfabetização. A esse respeito, Rojo (2009) tece distinção entre alfabetização e letramento. O primeiro refere-se à capacidade, adquirida na escola, de se juntar as sílabas para formar palavras, as palavras para formar frases, as frases para formar o texto. Ser alfabetizado, portanto, não garante que o indivíduo seja um leitor competente se a leitura não passar do nível da decodificação de sílabas em palavras, que, juntas, não gerem compreensão.

Por sua vez, a leitura de mundo realizada pela criança em fase de pré-alfabetização e por todos nós em certa medida é chamada de letramento (ou literacia, termo traduzido do inglês *literacy*), que consiste nas práticas sociais de leitura de um indivíduo quando de sua interação com o mundo que o cerca. Na verdade, para a estudiosa, o que de fato existe são letramentos, no plural, uma vez que precisamos dispor de vários mecanismos para decodificar as situações sociais em que nos inserimos, e a palavra escrita é só uma parte disso. É por esta razão que pessoas analfabetas conseguem, por exemplo, tomar o ônibus certo para chegar ao trabalho ou lidar muito bem com os números nas relações de compra e venda: aprendem que o ônibus correto possui determinadas cores e símbolos, observam seus familiares cuidando da vendinha da família e sabem assumir seu papel na negociação de preços.

Com efeito, temos que o ato de ler envolve muito mais que apenas quem escreve, o escrito e quem lê: envolve contexto, práticas sociais e experiências situacionais.

Quando se diz que a leitura é um processo, já existe nessa afirmação um posicionamento teórico, visto que, à priori, para tomar lugar, a leitura necessita apenas de um texto e um leitor. Contudo, para existir, esse texto foi escrito por um autor, em uma determinada época, com uma determinada intenção. O leitor, por sua vez, também é um ser situado em

um tempo histórico e pertencente à uma sociedade que pode, ou não, coincidir com a do autor. Assim, para que o texto faça sentido, o leitor precisa ser ativo, ou seja, é necessário que traga para o momento da leitura todo seu conhecimento de mundo e também suas vivências.

Além disso, a leitura é um processo à medida que é neurofisiológica: “nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro” (JOUVE, 2002, p. 17), mesmo que esta se realize em braile e ao invés dos olhos, as pontas dos dedos ajudem na decodificação da mensagem escrita. As “funções do cérebro” mencionadas pelo autor supracitado são respostas automáticas ao estímulo visual, tátil ou auditivo que o cérebro humano alfabetizado irá produzir.

Dessa maneira, para a área da linguística, o foco da leitura jaz na interação entre autor, texto e leitor (Cf. KOCH; ELIAS, 2006), posto que o primeiro, em geral, pensa para que público-alvo irá escrever e que efeitos pretende gerar com sua obra. O texto, uma vez que está no mundo, pode assumir características diversas dependendo do momento histórico em que é lido e quem é esse indivíduo que lê. Um exemplo disso é a obra de Monteiro Lobato, hoje criticada por conter algumas passagens racistas. O autor é fruto de sua época e de seu meio, e seus escritos refletem isso. De forma alguma podemos diminuir a importância e a qualidade do texto por causa desse fato; é necessário, contudo, refletir criticamente sobre o porquê de tais passagens existirem e como elas estão desatualizadas em relação ao momento histórico em que as lemos. Com isso, temos que o leitor é ativo no processo, contrastando suas experiências com aquilo que lê, de modo a gerar entendimento e filiação ou não aos ideais presentes no texto.

E, do ponto de vista neurológico, processos cognitivos tomam lugar de forma automatizada, assim como acontece quando respiramos ou piscamos. O que interessaria à escola é que esses processos se tornassem conscientes, de modo que o aluno pudesse escolher, dentre uma espécie de cardápio, qual a melhor estratégia deve adotar para compreender melhor o que está lendo. À desautomatização dá-se o nome de metacognição.

Vejamos a seguir mais detidamente as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas que podem vir a ter papel fundamental na formação do aluno-leitor.

2.1. Como ler melhor? Estratégias de leitura

Ler, como visto na seção anterior, deve ser aprendido, seja formalmente na escola ou através das práticas sociais vivenciadas pelo indivíduo. Em ambiente escolar, o professor desempenha papel primordial na formação leitora do aluno: serve de guia e facilitador do processo, torna-se modelo de leitor a ser seguido e ensina estratégias que ajudam no processo da leitura.

Sobre isso, Collins e Smith (1980 *apud* SOLÉ, 2014) argumentam que o ensino de estratégias de leitura é composto por três etapas: o professor guia todo o processo, demonstrando para os alunos que estratégias utiliza quando lê; os alunos, por sua vez, tomam parte nesse processo fazendo inferências acerca do texto a fim de verificá-las ao decorrer da leitura, e a leitura silenciosa, momento em que o aluno deverá lançar mão das estratégias aprendidas de forma mais autônoma possível.

No entanto, para compreender o que lê, o aluno precisa ter em mente qual o objetivo a ser alcançado. Com isso, Solé (2014) argumenta que os objetivos da leitura podem ser: 1- ler para obter uma informação precisa; 2- ler para seguir instruções; 3- ler para obter uma informação de caráter geral; 4- ler para aprender; 5- ler para revisar um escrito próprio; 6- ler por prazer; 7- ler para comunicar um texto a um auditório; 8- ler para praticar em voz alta; 9- ler para verificar o que se aprendeu.

Antes de adentrar o texto, é necessário, porém, que o conhecimento prévio do aluno seja ativado. Kleiman (2013) postula que o conhecimento prévio se divide em três tipos: o conhecimento de mundo (ou enciclopédico) que diz respeito a toda a bagagem cultural e interacional de um indivíduo. Pode ser adquirido em sua vida cotidiana ou em sala de aula através de contextualizações feitas pelo professor. O conhecimento linguístico, ou seja, o domínio ou não do código, de jargões específicos pertinentes a uma área de estudos, do léxico e a capacidade de se desfazer ambiguidades estruturais. Por último, o conhecimento textual, relacionado à exposição do aluno aos diferentes gêneros textuais de modo que conheça a estrutura inerente a cada um deles.

Para Santos, Werneck e Riche (2012), a ativação do conhecimento prévio acontece levando-se em consideração o conhecimento intercontextual, isto é, a relação de um texto com outro (s) e o conhecimento contextual, que seria o momento em que o texto foi escrito e o momento em que está sendo lido.

Com todas essas prerrogativas em jogo, vê-se que ler é um processo ativo que exige ações por parte do leitor e certo preparo. Por conseguinte, Kato (1982) expõe que todos os processos que envolvem a ativação do conhecimento prévio é uma estratégia cognitiva. Assim, pode-se afirmar que esses processos ocorrem de forma automática e inconsciente e o papel do professor é justamente trazê-los à luz. Quando se tornam conscientes e podem ser controlados pelo leitor, esses processos passam a ser estratégias metacognitivas. Assim sendo, o “estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo” (KATO, 1982, p. 108) é o ideal a ser alcançado em sala de aula.

Como monitorar, porém, o processo? As estratégias para a fase da leitura feita de forma silenciosa pelo aluno consistem em recapitular o que está sendo lido, ler parágrafo a parágrafo retirando-se destes a informação mais importante, e checar ou reformular as hipóteses criadas na fase pré-leitura do texto. É importante que o aluno tente resolver quaisquer problemas de falha na compreensão sozinho, para não prejudicar a dinâmica da leitura e para ir, cada vez mais, se tornando um aprendiz autônomo (Cf. SOLÉ, 2014).

Na fase pós leitura, a autora indica que os alunos podem identificar qual é a ideia principal do texto, elaborar resumos, formular perguntas e respostas para que eles mesmos respondam ou para que seus colegas de classe o façam e assim por diante. Santos, Werneck e Riche (2012) propõem atividades mais voltadas para o lúdico: pode ser realizada uma peça teatral sobre o tema do texto ou livro, bem como histórias em quadrinhos podem ser criadas e ilustrações do texto podem ser feitas. Há também a possibilidade de continuação de parte da história ou até mesmo, o texto em questão pode ser utilizado como elemento pré-textual para outro.

O Parâmetro Curricular Nacional de língua Portuguesa (PCN, 1998) já apontava para a necessidade do trabalho com as estratégias de leitura e com os gêneros textuais, destacando a seleção de informação específica, a antecipação do conteúdo a ser lido, as inferências levantadas a partir da ativação do conhecimento prévio e das formulações de hipóteses e a verificação (ou não) de tudo o que foi levantado durante o momento pré-leitura como as principais ferramentas de que professor e aluno dispõem para que a compreensão do texto seja alcançada, como pode-se perceber no trecho a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69, 70)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é o atual documento que norteia os conteúdos que devem ser abordados por cada disciplina. Muitos dos conceitos presentes nos PCNs se encontram neste documento de forma atualizada e de acordo com o uso das tecnologias que estão presentes no cotidiano.

Resumidamente, quanto às estratégias de leitura, o documento propõe as seguintes:

- Ler autonomamente por meio da seleção de textos pertinentes ao momento;
Entender qual é o objetivo da leitura;
- Ativar o conhecimento prévio;
- Estabelecer expectativas para a leitura, criando hipóteses que poderão ser confirmadas ou não ao longo do procedimento;
- Localizar e recuperar informação;
- Inferir ou deduzir informações implícitas;
- Compreender palavras ou expressões pelo contexto;
- Saber identificar palavras e expressões pelo contexto (ou seja, entender que, dependendo do contexto em que aparecem, podem significar outra coisa, e não o que originalmente se espera. Diferre do item acima, já que para o primeiro, o leitor desconhece a palavra ou expressão, “aprendendo” seu significado com a leitura, enquanto no segundo, o leitor dá novas significações a algo que já conhece);
- Aprender os sentidos globais do texto;
- Reconhecer / inferir o tema na fase da pré-leitura;
- Articular o texto verbal com os elementos não textuais;

- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; e
- Saber lidar com a não linearidade da leitura.

Muitos desses tópicos já foram mencionados anteriormente, contudo, vale frisar alguns pontos sobre alguns deles. “Apreender os sentidos globais do texto” acontece por meio de dois recursos, o *scanning* e o *skimming*. O primeiro diz respeito ao escaneamento do texto a fim de se achar pistas sobre determinados assuntos já conhecidos pelo leitor, ou seja, procura-se por informações específicas. O segundo, trata-se de se analisar rapidamente os elementos pré-textuais como as imagens, o título, as cores, enfim, tudo aquilo que compõe o texto a fim de se inferir sobre o que se trata. Quando da leitura propriamente dita, o intuito é que seja breve para que se tenha um entendimento global do assunto abordado.

Levando-se em consideração o exposto acima, fica evidente a não-linearidade da leitura: quando lemos, passamos os olhos pela folha e as palavras se agrupam em um todo significativo, não sendo necessário ler cada uma delas; antes, um leitor fluente será precisamente o que não perde muito tempo na decodificação, mas que infere, à medida em que lê, quais palavras fazem sentido naquele contexto, a fim de evitar um “engarrafamento” de informações (Cf. KLEIMAN, 2013).

A não linearidade da leitura pode ainda ser observada nas dinâmicas de comunicação presentes na atualidade: lemos e escrevemos textos mais curtos em redes sociais como o *whatsApp*, por exemplo, em que as mensagens se encontram geralmente uma embaixo da outra, sem pontuação e repleta de imagens, figurinhas, *gifs* e *emojis*. Sem contar a possibilidade de abrir um link que leve a outro site, a outro texto ou até mesmo a um vídeo. Portanto, uma das marcas da não-linearidade é também a presença de hipertextos, ou seja, a partir de uma leitura é possível chegar a outros textos e outras semioses.

Em uma tentativa de explicitar melhor em que momentos as estratégias propostas pela BNCC (2017) se encaixam no ensino de leitura, o quadro abaixo foi criado de modo a dividi-las de acordo com as etapas propostas por Collins e Smith (1980 *apud* SOLÉ, 2014).

Estratégias de leitura segundo as etapas sugeridas por Collins e Smith (1980 *apud* SOLÉ, 2014).

Professor “modelo” demonstra as estratégias	<ul style="list-style-type: none"> · Entender qual é o objetivo da leitura; · Ativar o conhecimento prévio
Alunos fazem inferências com a ajuda do professor	<ul style="list-style-type: none"> · Estabelecer expectativas para a leitura, criando hipóteses que poderão ser confirmadas ou não ao longo do procedimento; · Reconhecer / inferir o tema na fase da pré-leitura; · Articular o texto verbal com os elementos não textuais;
Leitura silenciosa: o aluno utiliza, sozinho, as estratégias aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> · Localizar e recuperar informação; · Inferir ou deduzir informações implícitas; · Compreender palavras ou expressões pelo contexto; · Saber identificar palavras e expressões pelo contexto; · Aprender os sentidos globais do texto; · Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; · Saber lidar com a não linearidade da leitura

Fonte: Gomes (2020, p. 83).

Falamos brevemente sobre o que se entende por leitura do ponto de vista da literatura, da linguística e do ensino, nos apoiando em estudiosos da área da linguística para resumir as estratégias de leitura que podem ser utilizadas nas aulas. Vale salientar que não existe uma receita de bolo sobre quais estratégias seguir, posto que cada texto e cada leitor é único. O papel da escola, é, então, munir o aluno com ferramentas que o auxiliem a compreender melhor o que lê a fim de tornar-se um leitor fluente e crítico.

3. *A leitura de livros paradidáticos nas escolas*

Não é raro encontrar escolas com iniciativas que visem à implementação de livros paradidáticos no espaço escolar. Existem paradidáticos que extrapolam as aulas de Língua Portuguesa e ajudam na complementação do conteúdo ofertado por outras disciplinas. Contudo, seria esse o papel principal desse tipo de leitura, servir apenas como material complementar ao livro didático e aos conteúdos programáticos?

Talvez esse possa ser um dos motivos de sua existência. Todo livro, ainda que pensado de maneira pouco mais engessada e visando a propósitos mais imediatos, tem o seu valor. O objetivo da leitura, neste caso, está bem claro: o que se busca é ensinar algo.

O conceito de paradidático que propomos se afasta um pouco dessa concepção, já que os clássicos literários não foram feitos para o espaço escolar nem têm, na maioria dos casos, intenção de ensinar algo a alguém (com exceção das fábulas e romances como *Moll Flanders* (1722), de Daniel Defoe, que claramente trazem ensinamentos sobre a vida ou carregam em si certo tom moralizante).

Com efeito, temos que paradidático se refere aos materiais de leitura não necessariamente pensados para o espaço escolar, mas que podem ser utilizados nele, com vistas aos mais diferentes propósitos, sendo o principal deles, formar leitores críticos. Com sorte, também serão formados leitores apreciadores de boas histórias.

Por material de leitura, entendemos tudo aquilo que possa ser apreciado e, por que não, servir de ponte para textos mais elaborados e complexos, como por exemplo quadrinhos, mangás, *fanfics*, *best-sellers*, e assim por diante.

Não podemos ignorar as leituras que os alunos fazem fora da escola; antes, deveríamos prestar mais atenção ao mercado editorial e às tendências do momento, perceber e perguntar diretamente aos alunos sobre o que gostam de ler ou que tipo de entretenimento consomem. É sempre possível estabelecer conexões entre diversas mídias e o mundo da leitura, principalmente com os clássicos, uma vez que suas histórias continuam a servir como inspiração e ponto de partida para muitas das obras que temos no momento, quer sejam romances e outros tipos de materiais de leitura, quer sejam filmes, séries e até mesmo jogos de vídeo game.

O que propomos, então, é que o livro paradidático sirva como ferramenta de leitura, que pode trazer em si um propósito maior como ensinar o aluno a ler o mundo à sua volta com mais perspicácia ou simplesmente se prestar ao serviço de entreter e deleitar.

Machado (2002, p. 18) coloca que a leitura “é uma forma de resistência”, posto que “tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros”. O acesso aos livros por parte das minorias sempre foi uma questão delicada, por isso é fundamental que as escolas ofereçam bibliotecas atualizadas e que o trabalho com o livro seja realizado de alguma maneira. Muitos somente têm acesso aos materiais de leitura impressos na escola, mostrando assim também a importância do professor como mediador e incentivador da leitura, promovendo o contato entre texto e leitor, principalmente nos tempos atuais, em que existem leis que

preveem a taxação dos livros, tornando-os ainda mais inviáveis para os menos abastados.

Não há muito material disponível na literatura dos estudos de língua que busque pensar sobre o paradidático e o porquê de eles existirem, apesar de haver bastante discussão sobre o que é leitura e como ela é importante para o desenvolvimento dos alunos. Assim, este artigo não tem somente por objetivo refletir sobre as questões acima expostas, mas também trazer alguns exemplos de materiais de leitura que podem tanto servir como porta de entrada para a leitura dos clássicos na escola, como para quem sabe um dia, a leitura de livros em geral fora dela.

3.1. Possíveis discussões com o livro paradidático

Boas histórias sempre merecem ser contadas e perpetuadas ao longo do tempo, não importando a forma do relato. C.S Lewis (2018, p. 99) diz que “aqueles que têm uma história para contar devem atrair o público que ainda se importa com a narrativa” quando disserta sobre a literatura chamada infanto-juvenil. Para o autor, as crianças leem, primeiramente, por prazer, mas que, “muitas delas, como muitos de nós, nunca leem quando podem encontrar algum outro entretenimento” (LEWIS, 2018, p. 96).

Com isso em mente, por que não unir as formas de entretenimento ao mundo da leitura? Por que desprezar obras de diferentes mídias que dialogam diretamente com clássicos literários?

O próprio C.S Lewis é um autor mundialmente conhecido por sua coletânea de crônicas intitulada “As crônicas de Nárnia”, em que somos apresentados a um universo fantasioso onde bruxas, magia, reinos e animais falantes são comuns. O fato mais conhecido sobre essa obra é que esta faz paralelo direto à bíblia e seus ensinamentos, com o intuito de aproximar O sagrado das crianças e todos aqueles que se interessam por literatura infanto-juvenil. Nas palavras do escritor,

Por que as pessoas consideram tão difícil sentir o que lhes é dito que deveriam sentir sobre Deus ou sobre os sofrimentos de Cristo? Concluí que o principal motivo era que lhes tinha sido dito o que deveriam fazer. A obrigação de sentir pode congelar sentimentos. E a própria reverência prejudicava. O assunto todo estava associado a vozes sussurradas, quase como se fosse algo medicinal. (LEWIS, 2018, p. 93)

Com isso, acima de quaisquer crenças pessoais, sabemos que o cristianismo é parte estrutural de nossa cultura ocidental, e que a bíblia é

uma obra importantíssima para que possamos entender melhor aspectos linguísticos e sociais de nossa época. Então, é possível falar sobre o assunto tomando como ponto de partida “As crônicas de Nárnia”, através dos livros ou até mesmo dos filmes. Também é possível usar outros exemplos, como a saga do herói, em “Star Wars”, “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, que conta com uma adaptação cinematográfica primorosa, dentre outros.

“Star Wars” nos apresenta a disputa entre o bem e o mal de maneira bastante novelesca, mas ainda assim, fica claro que os chamados *jedis* são aqueles que têm fé (pois possuem A Força) e os *siths* são aqueles que decidiram usar os dons que essa fé traz para fazer o mal e, portanto, estão do lado oposto, o lado negro da força. Tendo o mal superado o bem, Luke Skywalker, “o último *jedi* ”, pode ser comparado a Cristo, pois sua missão é derrotar o mal encarnado na figura de Darth Vader.

“O Auto da Compadecida”, por sua vez, relata de forma bem humorada como é a vida no sertão, além de nos apresentar um Jesus negro firme, mas benevolente, uma nossa senhora que advoga em favor dos necessitados e um diabo ardiloso que só perde na argumentação para o personagem principal, João Grilo.

A série “O Mundo Sombrio de Sabrina” (2018–2020) retrata a história de uma jovem bruxa que acaba descobrindo ser filha do senhor das trevas, e precisa decidir se toma o trono do submundo para si ou se continua a viver sua vida “mundana” junto aos seus amigos humanos. Personagens consagrados da literatura como Caliban, de “A Tempestade” (SHAKESPEARE, 1610) e Dorian Gray, de “O Retrato de Dorian Gray” (WILDE, 1890) servem como ponto de partida para que esses autores clássicos possam ser lidos, além de toda referência feita aos universos de H.P. Lovecraft e Edgar Allan Poe, para aqueles que se interessam pelo gênero terror.

Os exemplos citados acima são apenas algumas das obras que circulam pela mídia e que podem servir como discussão inicial acerca da bíblia. Um autor que serve como referencial para os costumes e tradições de nossa época por nos mostrar o contraste do que vivemos hoje em comparação com a segunda metade do século XIX é Machado de Assis.

Apesar de a linguagem trazida em suas criações ser distante da nossa, e assim, na maioria das vezes de difícil compreensão, é extremamente importante que os jovens alunos consigam superar tal estranha-

mento inicial e cheguem a perceber a riqueza da escrita e a genialidade de um dos maiores escritores de todos os tempos.

Para tanto, algumas atividades como dramatização, realização de jornais do tipo tabloide, debates e até mesmo passeios pelo Centro do Rio e arredores para conhecer as localidades descritas e compará-las seriam algumas iniciativas interessantes para mostrar que um texto, ainda que difícil, pode ser rico em detalhes e prazeroso quando trabalhado de maneira agradável.

Para quem gosta de distopias, existem muitos livros e filmes recentes a esse respeito, geralmente voltados para o público jovem. São exemplos “Jogos Vorazes” (2008), “Maze Runner” (2009), “Divergente” (2011) que vez ou outra aparece em cima da carteira de um ou outro aluno na hora do recreio. Livros como os citados podem servir de ponte para outros que se propõem a discutir temas mais profundos como a crítica aos sistemas totalitários de um ponto de vista futurístico, como em “Admirável Mundo Novo” (1932), de Aldous Huxley e “1984” (1949), de George Orwell, que além disso criticam também a sociedade como uma massa alienada que aceita tudo o que vem de cima sem se questionar sobre seu papel dentro desse sistema.

A esse respeito, pode-se traçar um paralelo entre a música “Chained to the rhythm”, de Katy Perry, que critica exatamente a maneira como a sociedade vive em uma bolha, apenas seguindo o ritmo, sem nunca questionar o *status quo* de coisa alguma. Outra música nesse estilo é “Admirável Chip Novo” (2006), da cantora Pitty, a qual questiona todos esses assuntos comparando o ser humano que não exerce seu pensamento crítico a meros robôs.

Apresentamos apenas alguns exemplos de diferentes mídias que podem dialogar diretamente com assuntos abordados em livros clássicos. Tantas outras conexões podem ser estabelecidas, desde que o professor esteja atento e aberto ao diálogo com seus alunos.

3.2. Estratégias de leitura em Harry Potter

Como já salientado na seção anterior, o interesse principal de unir diferentes mídias ao ensino de leitura é estabelecer conexão entre o mundo do aluno e aquilo que é esperado que aprenda na escola.

A saga de livros de Harry Potter é bastante famosa e conta com oito filmes principais e pelo menos dois filmes até o momento derivados

dos livros, a série “Animais fantásticos e onde habitam”, além de todos os rumores de novos lançamentos cinematográficos e para os serviços de streaming. Com efeito, este universo mágico, que já vem encantando gerações há mais de vinte anos, continuará a ser expandido e se manterá relevante pelos próximos anos, sendo assim material rico a ser explorado nas aulas de leitura. O primeiro objetivo a ser alcançado é o prazer em ler.

O segundo objetivo é que esse livro paradidático seja a porta de entrada para outros livros, os “exigidos” pelo programa da escola, aqueles que, geralmente, os alunos dizem “não gosto!”, “não quero ler”, “é chato”. Se o prazer da leitura não for despertado ainda que minimamente no aluno, este dificilmente conseguirá vencer as barreiras de um texto mais denso e distante de sua realidade.

O terceiro objetivo para a leitura dessa série é que as estratégias sugeridas anteriormente possam ser experimentadas pelos alunos na prática.

Por exemplo, a fim de ativar o conhecimento prévio do aluno, o professor pode fazer perguntas mais gerais, como: “o que sabem sobre a história do livro? Alguém já leu ou assistiu aos filmes? Quem é o personagem principal? O que acontece com ele?”. Pode acontecer, inclusive, de alguns alunos dizerem que não gostam da história, que é chato... O importante é deixar que os alunos falem como se sentem e compartilhem suas experiências com os livros ou com outros que tenham lido.

Em um segundo momento, perguntas pré-leitura devem ser feitas sobre a capa do livro (aqui estamos nos referindo ao primeiro da série, “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de 1997). As capas clássicas de todos os livros contam muito sobre o que se passa na história. Usá-las como elemento para a ativação do conhecimento prévio e para a realização de inferências certamente enriquecerá a experiência. O interessante é extrair dos alunos seus palpites e fazê-los encontrar tais elementos durante a leitura, de modo que confirmem ou não suas suspeitas iniciais.

A leitura do primeiro capítulo pode ser realizada em conjunto, com o professor demonstrando as estratégias de que está lançando mão ao ler. Assim, logo pelo título, “O menino que sobreviveu”, pode-se inferir algumas coisas: há um menino nessa história, possivelmente aquele que está na capa, e ele corre perigo de vida em algum momento, já que sobreviveu a alguma experiência de quase morte. Mas o que será que a-

conteceu? Só pelo título não dá para descobrir, porém os alunos devem expor o que acham a fim de checarem ao longo da leitura.

Neste capítulo, somos introduzidos aos familiares de Harry e a alguns personagens “esquisitos” que chegam em motos voadoras e gatos que se transformam em seres humanos. Temos um vislumbre de que existem dois mundos diferentes, o nosso, o mundo dos chamados “trouxas” e o mundo “de gente da laia deles”, como o tio de Harry costuma se referir às origens dos pais do menino. Ainda não temos maiores informações, mas o capítulo termina com a seguinte passagem:

Uma brisa arrepiou as cercas bem cuidadas da rua dos Alfeneiros, silenciosas e quietas sob o negror do céu, o último lugar do mundo em que alguém esperaria que acontecessem coisas espantosas. Harry Potter virou-se dentro dos cobertores sem acordar. Sua mãozinha agarrou a carta ao lado, mas ele continuou a dormir, sem saber que era especial, sem saber que era famoso, sem saber que iria acordar dentro de poucas horas com o grito da Sra. Dursley ao abrir a porta da frente para pôr as garrafas de leite do lado de fora, nem que passaria as próximas semanas levando cutucadas e beliscões do primo Duda... ele não podia saber que, neste mesmo instante, havia pessoas se reunindo em segredo em todo o país que erguiam os copos e diziam com vozes abafadas:

– A Harry Potter: o menino que sobreviveu! (ROWLING, 2000, p. 16)

Antes de iniciar o próximo capítulo, uma atividade interessante consiste em pedir que os alunos imaginem como será a vida do bebê Harry dali por diante, através de ilustrações ou até mesmo continuação da história, de forma escrita ou contada oralmente. A leitura dos próximos capítulos pode ser feita de maneiras variadas, como em grupos, havendo um aluno que lerá em voz alta para os outros; cada grupo pode ficar responsável por ler um capítulo e apresentá-lo aos demais; e claro, a leitura individual, o momento do leitor com o texto pelo simples prazer da viagem.

Após a leitura do livro, que deve levar alguns meses, se possível, pode ser realizada peça teatral, um jornal da turma em que contem os acontecimentos do livro de forma divertida seguindo o modelo do “Profeta Diário” (jornal do mundo bruxo presente nos livros), feira da cultura, trazendo elementos da Inglaterra, onde se passa a história, como também elementos do mundo bruxo, como parte da indumentária, das comidas típicas e um quiz para determinar em qual das quatro casas de Hogwarts (Grifinória, Lufa-lufa, Corvinal e Sonserina) o aluno deverá ficar de acordo com sua personalidade.

Muitas são as possibilidades de trabalho frente a uma história tão rica de elementos e tão cativante. Espera-se, assim, que o mesmo possa

ser feito com “Dom Casmurro”, “O cortiço”, “Grande sertão Veredas” e todas essas obras-primas de nossa cultura, de maneira que essas histórias tenham a chance de cativar os alunos pelo poder de seu relato, sem que haja barreiras quase intransponíveis pelo simples achismo de que são obras chatas porque são impostas. Pelo contrário, são obras prontas para entreter tanto quanto para informar sobre o passado, esperando apenas que a ponte (professor) entre elas e o aluno seja construída.

4. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo refletir brevemente sobre a importância dos livros paradidáticos em ambiente escolar de modo que a escola possa formar leitores críticos e autônomos, que saibam ler e filtrar a informação que chega por meio das mídias e, principalmente, por meio da internet. Com sorte, além disso, leitores fruidores também podem acabar emergindo, e os livros terão cumprido seu propósito (se é que possuem algum): dizer o que têm a dizer pelo maior tempo possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GOMES, Sophia Letícia Ramos. *Leitura no espaço escolar: estratégias para aprender, mediação para gostar de ler*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

LEWIS, C. S. *Sobre histórias*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia Souza; RICHE, Rosa Cuba. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. (E-book)

WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. Rio de Janeiro: Mimética, 2019.

O USO DE MANCHETES E CHAMADAS DE JORNAIS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Amanda Gabriele Domingos de Souza (CP II)

ag_domingos@hotmail.com

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II)

airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

RESUMO

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo do ensino de língua inglesa nas escolas, sejam elas públicas sejam privadas, vai além de lecionar tópicos gramaticais ou capacitar alunos para fazerem traduções de frases descontextualizadas; as aulas da língua estrangeiras devem funcionar como um meio de desenvolver competências e habilidades que viabilizem a interação dos discentes com a variedade de recursos visuais, auditivos e sociais que os cercam. Sendo assim, a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática devem ser estrategicamente desenvolvidas para se promoverem apropriações culturais e troca de conhecimentos para melhor compreensão e valorização de ambas as culturas e línguas. Mediante o que sugere a BNCC, é plausível afirmar que o uso de manchetes de jornais e revistas pode funcionar como forma de contextualizar o conteúdo obrigatório dos currículos e a realidade social e profissional dos estudantes, atrair sua atenção, a fim de se criar um ambiente de discussão acerca da realidade que os rodeia e desenvolver um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, ou seja, a presença de manchetes de jornais e revistas como estratégia de preparação do sujeito para viver situações reais de troca e compartilhamento de saberes. Desse modo, esta pesquisa visa a demonstrar a importância do uso de tais recursos, de acordo com as orientações da BNCC, das ideias de Paulo Freire (1996; 1970), além de obras da professora Acácia Kuenze (2000), reconhecida pelos seus estudos relacionados à educação significativa e de Irandé Antunes (2014), para quem não existe ensino sem contextualização, entre outros.

Palavras-chave:

Multimodalidade. Aprendizagem significativa. Ensino da língua inglesa.

ABSTRACT

According to Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the objective of teaching English in schools, whether public or private, goes beyond teaching grammatical topics or training students to make translations of decontextualized sentences; foreign language classes should work as a means to develop skills and abilities that enable students to interact with the variety of visual, hearing and social resources that surround them. Therefore, orality, reading, writing and grammar should be strategically developed to promote cultural appropriations and exchange of knowledge for a better understanding and appreciation of both cultures and languages. Based on what the BNCC suggests, it is plausible to say that the use of newspaper and magazine headlines can work as a way to contextualize the mandatory content of the curriculum and the social and professional reality of students, attracting their attention, in order to create an environment for discussion about the reality that surrounds them and developing an interdisciplinary learning environment, in other words, the presence of newspaper

and magazine headlines as a strategy for preparing the individual to live real situations of exchange and sharing of knowledge. Thus, this research aims to demonstrate the importance of using such resources, in accordance with the guidelines of the BNCC, the ideas of Paulo Freire (1996; 1970), as well as works by Professor Acácia Kuenze (2000), recognized for her related studies to meaningful education and Irandé Antunes (2014), for whom there is no teaching without contextualization, between *others*.

Keywords:

Multi-modality. Meaningful learning. English language teaching.

1. Introdução

O Brasil, a partir do séc. XX, passa a ser palco de inúmeras reformas educacionais que, de um modo geral, estavam ligadas às políticas públicas fixadas pelos governos. Silva Souza e Silva Rodrigues (2017), em sua obra sobre o modo como o Brasil lida com as reformas educacionais, afirmam que tais mudanças sempre aconteceram de forma emergencial para solucionar questões que estavam causando prejuízos ao poder público. Podemos citar, como exemplo, as diretrizes relacionadas à educação de jovens e adultos associadas ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil, como afirmam Fávoro e Ireland (2007). Por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, sob a coordenação de Lourenço Filho, foi lançada a Primeira Campanha Nacional de Adolescentes. O Estado assumiu o controle da educação, na tentativa de reduzir o analfabetismo, entretanto, as estratégias de ensino para os adultos eram as mesmas utilizadas na alfabetização de crianças, o que perdurou por quase 20 anos. Nessa época, Paulo Freire fez duras críticas à inadequação dos métodos utilizados, mostrando que não traziam resultados positivos nem conseguiam manter esse público na escola.

A questão continua sendo amplamente discutida nas universidades, nos cursos de formação continuada do ensino regular. Entretanto, cremos que ainda há um longo caminho a ser percorrido tanto na alfabetização e no letramento do português como no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras para um público mais adulto.

Com propostas inovadoras, que visavam a uma educação de qualidade que, efetivamente, provocassem mudanças no indivíduo, com vistas à sua participação cidadã na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, as concepções de Paulo Freire (1996) influenciaram e continuam influenciando enormemente a educação no Brasil. Na educação de jovens e adultos, que tem um público específico, com características próprias, as propostas do educador pernambucano começaram a ter visibili-

dade já na segunda metade do séc. XX. Suas concepções mostram a necessidade da relação dialógica entre professor e aluno e a importância do respeito ao contexto do sujeito educando, a fim de que a educação alcance o seu objetivo de auxiliar o indivíduo a conquistar sua emancipação política e cidadã.

As contribuições do educador nordestino se estendem à educação de um modo geral, pois o princípio da emancipação do indivíduo a partir do conhecimento está no cerne de qualquer trabalho educativo. Embora ele nunca tenha dedicado seus estudos diretamente ao ensino de línguas estrangeiras, seu pensamento é interdisciplinar, até mesmo transdisciplinar, abrangendo a formação do indivíduo como um todo. cremos, portanto, que as reflexões desse educador possam contribuir para tornar o ensino de línguas estrangeiras, efetivamente, produtivo e significativo para os educandos.

Em se tratando de ensino de língua inglesa, o último censo indicou necessidades de melhorias nas práticas de sala de aula, que são voltadas, principalmente, para a apreensão da gramática. Esse fator, somado à deficiência da formação docente, influencia negativamente a educação integral do indivíduo e gera um ciclo contínuo de baixo rendimento e desestímulo para a aprendizagem da língua inglesa ou qualquer outra língua estrangeira.

A educação, para Paulo Freire, tem o objetivo de tornar os educandos atuantes no seu processo de aprendizado e capazes de aplicar seus saberes em prol de si próprios e de sua comunidade. Essa proposta, como já destacamos, pode ser aplicada a qualquer área da educação, independentemente da disciplina lecionada. Por esse motivo, a partir das colaborações de Paulo Freire (1970; 1996), Acácia Kuenzer (2000), Irandé Antunes (2014) e Roxane Rojo (2012) entre outros teóricos da prática pedagógica, fazemos uma reflexão sobre a forma como utilizar manchetes e chamadas de jornais nas aulas de línguas estrangeiras, neste texto, especificamente, a língua inglesa, com o objetivo de torná-las mais significativas para os discentes e promover discussões sobre questões que afetam a sociedade.

A respeito do processo de ensino e aprendizagem, Paulo Freire (1996) afirma:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mu-

lheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 12)

Segundo o mestre, para que seja oferecida essa educação transformadora, é necessário que o professor aprimore cada vez mais a sua prática, com vistas a atender às necessidades dos discentes e tornar a formação escolar relevante para a vida dos indivíduos, independentemente dos caminhos profissionais que desejam seguir.

Dessa forma, é necessário romper com as práticas repetitivas e arraigadas que professores acabam realizando mecanicamente devido, muitas vezes, às inúmeras tarefas pedagógicas e pedagógico-administrativas que provocam a redução do tempo de preparação de aulas. As inúmeras atribuições somadas aos baixos salários acabam também impedindo que o professor desenvolva materiais inéditos, criativos e atuais, direcionados ao seu alunado. Os livros didáticos oferecem uma proposta de conteúdo, mas, via de regra, pouco estimulantes e pouco atualizados. Em virtude de considerarmos a discussão de temas atuais altamente produtiva para o trabalho em sala de aula, principalmente, o ensino de línguas estrangeiras, propomos o aproveitamento de temas presentes em revistas e jornais. A partir desses enunciados, é possível que estabeleçamos discussões atualizadas em qualquer nível de conhecimento e idioma. Caberá ao professor fazer as adequações, de acordo com o nível de conhecimento linguístico do estudante.

Desse modo, acreditamos que o processo de aprendizagem possa se tornar mais significativo para o aluno. A partir do aproveitamento de fatos atuais para a elaboração das aulas pelo professor, o aluno poderá perceber a funcionalidade da aprendizagem. Os fatos da língua estarão presentes nas discussões e poderão ser abordados por meio dessa estratégia.

A utilização de textos escritos presentes nas práticas sociais no ensino de língua envolve o letramento e o multiletramento, pois, nesse caso, o ensino da língua estrangeira é feito a partir de manchetes de jornais e revistas, isto é, textos escritos que circulam na sociedade, como informa Soares (2020). Esse letramento tem também a presença da multimodalidade, em que variados recursos, como fontes, cores, tamanhos, imagens, diagramação, entre outros, colaboram para o seu sentido (Cf. ROJO, 2012). Desse modo, o material apresentado para o aluno parte de situações reais, colaborando para uma aprendizagem significativa.

Essa prática vai ao encontro das propostas de Paulo Freire (1996), em cuja vasta obra defendeu que a teoria e a prática são abordagens da

educação que devem caminhar juntas, a fim de que o sujeito tenha uma visão mais ampla do seu objeto de estudo. Se relacionarmos este ensinamento ao contexto de ensino de línguas estrangeiras, acreditamos que possamos afirmar que é importante para os discentes a aprendizagem da gramática. Por exemplo, de acordo com o conteúdo de ensino de línguas, é necessário que os alunos aprendam estruturas frasais; entretanto, se não conseguem utilizar esse conteúdo na prática, em situações reais, tal conhecimento torna-se dispensável.

Se Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, nas décadas de 50 e 60, já defendia um movimento de educação baseado na necessidade de os alunos vivenciarem situações reais na aprendizagem, nos dias atuais, como professores, não podemos proceder de forma diferente. É necessário que o professor, nas situações de sala de aula, procure trabalhar com os usos da língua nativa ou da língua estrangeira.

Na obra “Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” (2000), Acacia Kuenzer defende a importância do ensino contextualizado. Em seu texto, a educadora reconhece que os materiais didáticos disponíveis aos alunos do Ensino Médio não refletem sua vida social e produtiva, portanto, o ensino feito de forma isolada, distante da realidade, passa a ter pouca relevância para o aluno, prejudicando a sua relação com o conhecimento. O ensino fora do contexto remete à famosa expressão criada por Freire (1970) “educação bancária”, em que o indivíduo recebe o conhecimento para o devir.

No presente, as informações são arquivadas e sua utilização poderá ser feita, talvez, no futuro. Kuenzer (2000), em sua obra, reflete sobre a forma como contextualizar o tópico de estudo, pois uma visão limitada e equivocada da palavra contextualização pode levar o educador a disseminar ideais utilitaristas da educação que reforçam o discurso excludente. Sendo assim, ao contextualizar um assunto, o professor, primeiramente, deve ter definida a abordagem, isto é, ele deve planejar suas aulas de forma que as situações eleitas estejam relacionadas a pessoas concretas, que vivenciam as situações abordadas.

De acordo com Antunes (2014), aquilo que se explora, de forma sistematizada em relação à linguagem, língua, gramática, leitura, escrita literária e ao texto tem importância fundamental para que as pessoas possam responder, de forma competente, às várias demandas político-sociais, principalmente, as que têm como pressupostos o domínio de capacidades comunicativas orais e escritas. O mesmo se pode dizer do ensino de uma língua estrangeira. O objetivo do conhecimento de uma se-

gunda língua é tornar o indivíduo capaz de se comunicar, de forma razoável em diferentes ambientes, nas modalidades falada e escrita, nesse mundo cada vez mais globalizado, em que o conhecimento de uma língua estrangeira é mais um meio de que o indivíduo pode lançar mão para ter êxito nos desafios presentes nas situações do dia a dia.

Nesse sentido, entendemos que uma forma de ensinar em uma perspectiva contextualizada possa ser levar para a sala de aula manchetes e chamadas de jornais que reflitam o contexto social dos discentes, com o objetivo de fazer com que se vejam nas diversas situações apresentadas, se reconheçam e exponham suas opiniões em língua estrangeira de acordo com seu nível de conhecimento da língua. Cremos que, dessa forma, os alunos percebam uma finalidade para a aprendizagem de uma língua estrangeira, vislumbrando a possibilidade de agregarem fatos e acontecimentos de outras culturas ao seu conhecimento, de forma a responder às diferentes demandas político-sociais, na visão de Antunes (2014). Esse conhecimento é também mais um instrumento para o indivíduo alcançar a liberdade de buscar o conhecimento de forma independente, ou mesmo, ler um texto pelo prazer estético.

2. *O ensino de línguas estrangeiras*

Acreditamos que um dos grandes receios dos docentes de línguas estrangeiras seja a comunicação em língua materna entre os discentes nos momentos da aula. Essa é uma preocupação compreensível, afinal, existe uma cobrança por parte das coordenações das escolas de idiomas para que isso não aconteça. Vale considerar, porém, até que ponto devemos evitar essas situações, pois esse sujeito que está em processo de letramento em língua estrangeira é parte de uma sociedade com língua, cultura e valores próprios. É compreensível, desse modo, que o aluno, em determinados momentos, recorra à sua língua de origem.

Uma outra inquietação gira em torno nas metodologias de ensino. Muitas escolas e cursos impõem limites rígidos quanto à forma e ao conteúdo do ensino de línguas. As metodologias dessa modalidade de ensino mais comuns, atualmente, no Brasil são: o método tradicional, o método direto, o método audiolingual e a abordagem comunicativa.

A base da metodologia tradicional para o ensino da língua estrangeira é a tradução, cujos propósitos são a memorização e a prática da gramática. É importante ressaltar que esse procedimento foi também empregado na leitura de livros. Embora tenha sido uma das primeiras for-

mas de se lecionar uma língua estrangeira, esse método ainda é muito comum atualmente.

O método direto, que surgiu logo em seguida, guarda algumas semelhanças com a metodologia tradicional; a diferença entre eles diz respeito ao uso da língua estrangeira em sala de aula, ou seja, o aluno não só lê e escreve. Ele também passa a falar a língua estrangeira, entretanto, nesse modelo de ensino, o aluno não tem oportunidade de manter uma conversa motivada pelo momento histórico ou por uma inquietação própria, pois a conversa é controlada pelo professor. Desse modo, a produção oral parte de um texto, em geral, artificial, a partir do qual são feitas as perguntas ou sugestões de situações que devem ser desenvolvidas oralmente.

Há também o método audiolingual, que teve popularidade por muitos anos. Esse método enfatizava bastante a oralidade, a leitura de diálogos situacionais e a repetição de frases, com o objetivo de reforçar o uso de estruturas e promover a memorização do vocabulário. Essa metodologia, contudo, não admitia erros, fossem de gramática, fossem de pronúncia.

Por fim, temos a abordagem comunicativa, em que os alunos não precisam mais ter a preocupação de falar como nativos; é importante o desenvolvimento da habilidade de se comunicarem de forma eficiente. Esse método, por ocasião de seu surgimento, parecia perfeito, mas um olhar mais atento mostra que escolas estavam se adequando para atender às demandas do mercado, ao invés de oferecer ao aluno meios de utilizar esse aprendizado em prol de si próprio e de sua comunidade.

Segundo Acacia Kuenzer (2000),

A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. (KUENZER, 2000, p. 31)

Como observamos, modelos de ensino de línguas, completamente artificiais, que ainda são utilizados, não trazem autonomia para o aluno. Assim, era muito difícil, e ainda é, que o estudante tenha um conhecimento, mesmo básico, que lhe ofereça condições de se comunicar, de forma razoável, nas situações cotidianas.

3. *Ensino de uma língua estrangeira e materiais utilizados*

Ao tratar da reformulação do Ensino Médio, Kuenzer (2000) enumerou, inicialmente, algumas desvantagens experimentadas por aqueles sem conhecimento de uma língua estrangeira. Dentre elas, a pesquisadora citou as limitações profissionais oriundas das desvantagens competitivas internacionais no campo da ciência, tecnologia e cultura, como a impossibilidade de o indivíduo ter participação ativa na área do turismo, por exemplo, além dos prejuízos no campo acadêmico, devido à incapacidade de fazer leitura de textos em língua estrangeira. Há, também, a impossibilidade de o indivíduo refinar suas habilidades na própria língua materna por intermédio do contraste estrutural entre a língua materna e a língua estrangeira.

Nossa sociedade exige que o indivíduo assuma a responsabilidade por sua vida e pelo bem comum. Ele se vê exposto a escolhas que interferem tanto na esfera social quanto no contexto político amplo. É seu direito e seu dever exercer a cidadania. Por essa razão, devem os articuladores do currículo escolar ponderar se seu trabalho fomenta a construção da maioria do cidadão em seu mais largo sentido. Independência e autodeterminação implicam a capacidade de julgamento crítico em qualquer esfera, criação e defesa de opiniões próprias. Nesse sentido, podemos pensar em língua estrangeira em nossos currículos como um momento propiciador do desenvolvimento da vocação maior do indivíduo (Cf. KUENZER, 2000).

Para a mesma autora, Kuenzer (2000), o currículo do ensino de língua estrangeira deve ultrapassar o ideal de adestrar o estudante para a reprodução de frases e estruturas gramaticais pré-determinadas pelo material didático. O ensino de língua estrangeira deve ter o objetivo de estimular o estudante a expressar sua opinião acerca dos acontecimentos que influenciam sua realidade social e profissional, além de expandir seu olhar quanto à valorização e ao reconhecimento da própria língua e cultura. O ensino de língua estrangeira deve, também, ter a intenção de colaborar para a quebra de preconceitos de qualquer ordem.

A fim de exemplificarmos o que estamos defendendo até então, faremos o relato, a seguir, de uma experiência de aula de inglês de nível básico que teve, como tema gerador, uma manchete de jornal.

O objetivo primário da aula foi o trabalho de leitura de interpretação, além do reconhecimento do vocabulário e do aperfeiçoamento da pronúncia. Também, a aula teve a função de levar os alunos ao desenvol-

vimento da oralidade com base na realidade em que estávamos todos inseridos.

É importante destacar que esse procedimento vai ao encontro das orientações oficiais, pois, segundo a proposta da BNCC (Cf. BRASIL, 2017) o aprendizado do inglês deve ser realizado da mesma forma do português, isto é, a língua inglesa deve ser aprendida por meio das práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas. A aula de língua inglesa ou de qualquer outra língua é um meio de troca de conhecimentos e apropriação de cultura e saberes, mesmo que em outro território, ou seja, a aprendizagem de outro idioma deve permitir que o aluno seja um cidadão do mundo e use a língua para interação com o meio em que esteja inserido.

A referida aula foi ministrada no período inicial da pandemia, ou seja, uma aula remota com material em *Power Point* compartilhado na tela com os alunos. Na turma, havia dez alunos, moradores de lugares distintos do Rio de Janeiro, porém, todos impactados, de alguma maneira, com a realidade do país e do mundo. Os alunos eram de variadas idades, de modo que havia na turma jovens de 15 anos e adultos já inseridos no mundo do trabalho.

Após breve introdução com algumas perguntas sobre as últimas notícias sobre a pandemia, compartilhamos a tela com os alunos. Com o objetivo de tranquilizá-los, mostramos as telas 1 e 2. Pedimos que observassem as duas manchetes e tentassem encontrar palavras cognatas e, em seguida, procuramos entender a informação que estava sendo transmitida (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Manchetes de jornais.



Fonte: Brasil de Fato e Rio Times, 2021.

Figura 2. Manchetes de jornais.



Fonte: Rio Times e Brasil de Fato, 2021.

A tela que veio a seguir (Figura 3) trouxe perturbação, pois sentiram certa dificuldade atender à solicitação. Foi importante para que pesquisassem as respostas que não sabiam de imediato. A procura por informações sem ajuda do professor é um momento importante da aprendizagem, pois é uma forma de se buscar a autonomia.

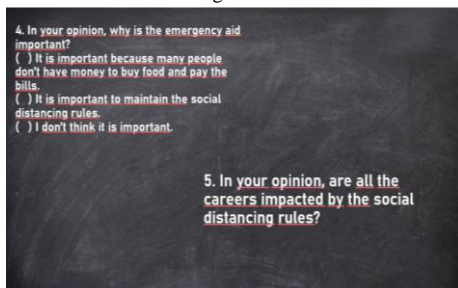
Figura 3. Manchetes de jornais.



Fonte: Rio Times e Brasil de Fato, 2021.

Por fim, chegamos à parte que causou mais desconforto e insegurança, principalmente, aos alunos do nível básico (Figura 4). Pedimos que expressassem sua opinião, mas deixamos claro que não esperávamos respostas longas e complexas; queríamos que, de forma simples, comunicassem suas impressões e sentimentos. Como resultado, todos realizaram a tarefa, alguns com mais e outros com menos receio.

Figura 4.



Fonte: Amanda G. Domingos.

A aula não se encerrou e também não iniciou com este material. Tivemos o objetivo de interligar dois momentos da aula, o trabalho com a língua e a prática da oralidade com a expressão do ponto de vista de cada um em relação a uma situação real.

Creemos que essa atividade tenha contribuído, em muitos aspectos, para o desenvolvimento dos alunos. Como o desenvolvimento da aula partiu de uma situação real, eles se sentiram motivados a expressar seu ponto de vista em relação às manchetes apresentadas.

Desse modo, a aprendizagem se tornou significativa, pois os alunos sentiram a necessidade de vencer a dificuldade de aprender outro idioma diante da necessidade de expressar sua opinião.

4. Considerações finais

Embora os recursos tecnológicos tenham tido um desenvolvimento espantoso, diminuindo a distância entre nações e culturas, admitimos que o material didático para o ensino de línguas estrangeiras utilizado atualmente seja desmotivador e não apresente bons resultados. Muitos materiais utilizados são relativamente recentes, entretanto, seu conteúdo ora reflete temas genéricos, ora apresenta temas ultrapassados. Insistimos em ressaltar a importância do material didático destinado ao ensino de línguas estrangeiras com vistas a uma aprendizagem significativa. É imprescindível a elaboração de materiais contextualizados com temas geradores atuais, que despertem o interesse dos discentes.

As manchetes de jornais e revistas oferecem inúmeras possibilidades de trabalho, sendo capazes de envolver os discentes numa esfera

de reconhecimento tão necessária para estimular a participação e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento.

Concordamos que a produção de materiais para o ensino de línguas estrangeiras não seja uma tarefa fácil, tendo em vista a quantidade de turmas de variados níveis, além do risco de as aulas se transformarem em uma conversa em língua materna. Entretanto, com bom-senso e direcionamento, acreditamos que esse modelo de aula relatado possa ser o caminho para o desenvolvimento de falantes mais seguros e com capacidade de interagir na língua estrangeira mesmo em seu território, de forma espontânea e crítica. Afinal, o indivíduo não se torna um falante de língua estrangeira somente ao chegar ao nível avançado; esse é um processo longo e deve ser bem orientado desde os primeiros momentos. Cremos que, com materiais bem-elaborados e atualizados, as aulas de línguas estrangeiras podem se tornar um ambiente de desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos, como orienta a Base Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Como podemos ver, a dimensão da obra de Paulo Freire é tão grandiosa que as ideias nela contidas podem ser aplicadas até mesmo ao ensino de língua estrangeira. O professor conhecedor do pensamento do patrono da educação brasileira e da literatura voltada para a multimodalidade, para o letramento e para o ensino de língua, certamente, vai obter, em sua prática, resultados que ultrapassarão o simples domínio de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. Bases Nacionais Comuns Curriculares. Brasília, 2017.

FÁVARO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis. *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JALIL, Samira Abdel; JALIL, Samira Abdel. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psi-

copedagogia. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf. Acesso em 20/9/2021.

KUENZER, Acacia. *Ensino médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ____; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para a educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Rev. HISTEDBR*, Campinas, 2017.

Outras fontes:

Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/26/reduction-of-the-emergency-aid-leads-61-1-million-people-back-to-poverty-in-brazil>. Acesso em 26/4/2021.

Pesquisa faz mapeamento inédito do ensino de inglês no Brasil, que passa a ser obrigatório em 2020. *Jornal do Comércio de Ceará*. Fortaleza, janeiro de 2020. Disponível em: <https://jcce.com.br/pesquisa-faz-mapeamento-inedito-do-ensino-de-ingles-no-brasil-que-passa-a-ser-obrigatorio-em-2020/>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

A educação brasileira antes de 1964. Memórias da ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>. Acesso em 15/9/2021.

Rio Times. <https://riotimesonline.com/brazil-news/rio-politics/brazilian-government-announces-extension-of-pandemic-emergency-aid-for-another-three-months?> Acesso em 5 /7/2021.

**O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS
COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO NO PROCESSO
DE ENSINO–APRENDIZAGEM NA EJA**

Bianca Amaral Freitas (UENF)

bianca.uenf@gmail.com

Cíntia Rocha Barreto (UENF)

cintia.rochabarreto@gmail.com

Flávia Lopes Barbosa Siqueira (UENF)

flavia.lbsiqueira@gmail.com

Sinthia Moreira Silva (UENF)

sinthia_moreira@hotmail.com

RESUMO

Os gêneros textuais são imensuráveis. Assim, enquanto objeto de ensino privilegiado na prática cotidiana do ensino e aprendizagem contribuem de forma significativa nas interações sociais em seu dia a dia. A natureza dos gêneros é variada e sua utilização dependerá do meio e finalidade. Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem precisa ocorrer de acordo com seu objetivo, de maneira a considerar as individualidades dos discentes, visto que, é necessário que o docente procure estratégias que favoreçam e facilitem este processo de formação de sujeitos. Ademais, o presente trabalho tem por objetivo trazer o uso dos Gêneros Textuais como facilitador do processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de contribuir de forma significativa para o ensino-aprendizagem da modalidade em questão. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Logo, é de extrema importância a utilização dos gêneros textuais no ensino da EJA, visando à necessidade de firmar posições consistentes que valorizem diferentes situações de letramento envolvendo a diversidade de gêneros textuais, com suas diferentes funções e variedades de estilo nos quais o ser humano está sujeito.

Palavras-chave:

EJA. Letramento. Gêneros textuais.

ABSTRACT

Textual genres are immeasurable. Thus, as a privileged teaching object in the daily practice of teaching and learning, they significantly contribute to social interactions in their daily lives. The nature of genres is varied and their use will depend on the medium and purpose. It is known that the teaching-learning process needs to occur in accordance with its objective, in order to consider the individualities of students, since it is necessary for the teacher to look for strategies that favor and facilitate this process of training subjects. Furthermore, this work aims to bring the use of Textual Genres as a facilitator of the literacy process in Youth and Adult Education (EJA), in order to significantly contribute to the teaching-learning of the modality in question. For its construction, a bibliographical research was carried out, based on books and scientific

articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the approached theme. Therefore, it is extremely important to use textual genres in EJA teaching, aiming at the need to establish consistent positions that value different literacy situations involving the diversity of textual genres, with their different functions and style varieties in which the human being is subject.

Keywords:

EJA. Literacy. Textual genres.

1. Introdução

O termo gêneros textuais é muito importante na vida do educando, pois, por meio dele, o ensino se torna mais atraente, como também é um conteúdo que desenvolve a oralidade. Cabe ao docente valorizar cada vez mais as práticas de leitura, produção e compreensão de seus alunos, além de proporcionar aulas atrativas, diversificadas e contextualizadas.

Trabalhar com gêneros é atender às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos, uma vez que eles são infundáveis, pois as práticas sociocomunicativas são dinâmicas e variáveis.

Neste sentido, a diversidade de situações de letramento às quais o indivíduo está sujeito, tanto na escola como fora dela, requer uma metodologia de ensino da escrita que focalize o trabalho com os gêneros textuais. E em se tratando dos alunos da EJA, uma metodologia e materiais adequados para que o processo educativo seja satisfatório e venha suprir às necessidades destes jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos.

Utilizando-se de metodologia qualitativa e embasamento na pesquisa bibliográfica, teóricos como Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Luiz Antônio Marchuschi, Maria do Socorro Oliveira, Hérica Paiva Pereira, dentre outros,

dentre outros, cujos pensamentos se afinam acerca do tema, sustentam as discussões propostas no artigo.

2. Contextualizando Gêneros Textuais

Os gêneros textuais estão surgindo no dia a dia acompanhando as transformações sociais e são inúmeros. Eles estão e sempre estiveram presentes no processo da comunicação humana, e ao longo do tempo foi se adaptando de acordo com as necessidades do emissor em repassar a

sua mensagem. Por isso, pode-se afirmar que eles estão em permanente evolução, pois ao longo do tempo, com a chegada de novas formas de comunicabilidade, novos gêneros textuais também surgiram. É uma ferramenta essencial na comunicação dos indivíduos, como explica Bakhtin (2003) “Os gêneros textuais nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, que dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. E por isso são encontrados facilmente em nosso cotidiano.

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSHI, 2008, p. 154)

Os gêneros textuais são usados de acordo com a intenção do emissor, a qual é revelada através do seu discurso. Podendo ter o sentido de informar, convencer, opinar, entre outros. Ainda segundo Marcushi (2008), “Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.”. Que podem apresentar as seguintes formas:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, assim por diante. (MARCUSHI, 2008, p. 155)

Quando se fala sobre gênero textual, é comum confundirem-se com tipo textual. Mas é importante esclarecer que, embora ambos se relacionem, não são a mesma coisa. O tipo textual está ligado à estrutura do texto, não ao conteúdo, por isso é certo dizer que são fixos.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (DIONISIO; MACHADO, BEZERRA, 2017, p. 23)

Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais, além de existirem inúmeros, são mais mutáveis, justamente por estarem diretamente relacionados à comunicação e a intencionalidade do emissor.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida

diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (DIONISIO; MACHADO, BEZERRA, 2017, p. 23)

Nesse sentido, é correto afirmar que os gêneros textuais circulam de forma ativa em nosso dia a dia, seja em textos orais ou escritos. E é através deles que a interação e o processo de comunicação entre os indivíduos tornam-se efetivos. Portanto, a língua garante que, no âmbito social, cada atividade possa se representar através de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que foram denominados gêneros textuais.

3. Gêneros Textuais como prática de letramento

De acordo com alguns pesquisadores, o letramento nada mais é do que práticas sociais de leitura e de escrita, que como bem sabemos, podem apresentar grandes desafios durante o processo em busca da aquisição. Neste sentido, diversos fatores podem dificultar esse processo, inclusive o contexto social no qual a criança está inserida, fazendo com que os professores vão à busca de novas ferramentas e metodologias que possam ajudar no processo de letramento.

Para os Parâmetros curriculares, leitura e escrita são práticas que se complementam e que podem ser modificadas de acordo com o processo de letramento. No que diz respeito à leitura, isto significa aproximar-se dos textos de forma familiar, numa perspectiva reflexiva, crítica, como sujeitos ativos de uma comunidade, capazes de encontrar os diferentes significados contidos nas entrelinhas do texto. No caso da escrita, de acordo com a necessidade da comunicação, as práticas utilizadas são realizadas através de instrumentos culturais e históricos, ou seja, os gêneros textuais. Estes representam a interdisciplinaridade encontrada nos fenômenos sociais, cognitivos e linguísticos que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita nos mais diferentes contextos. (PEREIRA, 2014)

Podemos de tal modo, atribuir um novo papel ao professor, o de mediador, ou seja, ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem. Sendo aquele que auxilia o aluno na construção do conhecimento, seja na leitura ou na escrita. E, através dos gêneros textuais, torna-se possível trabalhar a língua portuguesa nas escolas de forma diferenciada e facilitada.

Visto isso, levantou-se o seguinte questionamento, quais contribuições os gêneros textuais podem trazer para que ocorra o processo de le-

tramento? Assim, destaca-se os gêneros textuais como uma prática que pode contribuir de forma significativa ao facilitar e trazer novas formas de letrar.

Os professores passaram a falar de noções como ‘letramento’ e ‘gênero textual’, graças à divulgação desses termos pelos PCN e ao impacto de processos formativos oferecidos aos professores (Cf. OLIVEIRA, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção, e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino–aprendizagem da Língua Portuguesa (Cf. PINA; COIMBRA, 2015).

Desde muito cedo, a criança tem contato com uma diversidade imensa de enunciados (orais e escritos), mesmo antes de se apropriar do código escrito na escola. Ela ouve conversas de diferentes pessoas, assiste aos telejornais, visualiza outdoors, escreve cartinhas, ajuda sua mãe a fazer a lista de compras, a ler receitas culinárias... Enfim, sem mesmo se dar conta disso, a criança está o tempo todo em contato com os mais variados gêneros textuais, e sabe articulá-los muito bem, fazendo narrações de fatos, descrevendo objetos, defendendo seus pontos de vista. (ZATERA; MARTINS, 2007)

A partir desse conhecimento prévio que a criança já possui a respeito dos gêneros textuais, o professor pode trabalhar e agregar ainda mais conhecimento ao já adquirido. A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Cf. SEF, 1998). Deste modo, como parte pertencente à língua, salienta-se que os gêneros textuais possuem caráter comunicativo social. Como citado anteriormente, os gêneros são diversos, bem como, narrativo, descritivo, dissertativo argumentativo, dissertativo expositivo, e injuntivo.

Com o intuito de desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor selecione e trabalhe diferentes textos na sua aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações sociais de interação (tanto impressos como virtuais). (WITTKÉ, 2015)

Contudo, é preciso que os educadores estejam atentos quanto a escolha dos gêneros a serem abordados em sala de aula, para que os alunos se sintam entusiasmados ao trabalhar com a escrita de textos.

Logo, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de levar o educando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio de estratégias ou sequências didáticas criadas pelos professores (Cf. PINA, 2015).

4. O uso dos Gêneros Textuais como facilitador do processo de ensino-aprendizagem na EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino pertencente à Etapa da Educação Básica, que é destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na faixa etária adequada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, esta modalidade deve ser oferecida em sistemas de ensino gratuitos, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (Cf. BRASIL, 1996).

Sabe-se que o público presente na EJA possui uma série de especificidades que merecem atenção, empatia e uma prática pedagógica diferenciada para o alcance dos objetivos. Os discentes que frequentam esta modalidade de ensino, muitas vezes precisam de um incentivo maior por parte dos educadores, já que a maioria destes jovens e adultos vivem uma jornada cansativa, trabalhando o dia inteiro. Dessa forma, os docentes precisam ser inovadores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos. (BRASIL, 1996)

Além disso, considera-se importante que o professor reconheça a riqueza das experiências vividas por estes alunos e a partir disso possam construir juntos novos saberes para uma educação problematizadora. “No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 1996, p. 123).

Baseado nisso, torna-se necessário destacar a relevância em considerar o perfil do público da EJA, a situação social, cultural e econômica, assim como, a metodologia e materiais adequados para que o processo educativo seja satisfatório e venha suprir às necessidades destes jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos. Sendo que, muitas vezes, não foi por vontade própria, mas sim por fatores desencadeados por uma sociedade excludente.

No que se refere ao processo de letramento, vale ressaltar, que os alunos da EJA não devem ser tratados como crianças durante o processo de ensino-aprendizagem. O aluno adulto necessita enxergar a importância do conteúdo para o seu dia-a-dia e sua aplicabilidade. Considera-se que a prática de letramento vai além dos muros escolares, visto que, as habilidades e competências desenvolvidas pelo sujeito poderão ocorrer em diversos locais.

De acordo com Oliveira (2010) a prática do letramento ocorre em igrejas, escolas, ruas, empresas, lojas, órgãos oficiais, em casa, e esses diferentes letramentos atendem a diferentes propósitos. A utilização dos gêneros textuais como estratégia de letramento é considerada muito eficaz nesta modalidade, uma vez que, os mais diversos gêneros fazem parte da vida cotidiana dos discentes do EJA. Na linguagem estão incluídos os diversos gêneros que são utilizados e praticados pelas diferentes pessoas, nas diversas esferas sociais, através de propósitos, interesses e funções comunicativas (Cf. OLIVEIRA, 2010).

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a Língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Sabe-se que a comunicação é realizada por meio de textos, que não necessariamente precisam ser escritos. É de suma importância possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. O professor pode envolver os alunos através de situações concretas de uso da língua, para que consigam, de forma consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. (SILVA; LIMA, 2021, p. 631)

Nessa perspectiva, nota-se que o uso dos gêneros textuais trazem contribuições significativas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes da EJA. Desse modo, ressalta-se a importância da utilização deste recurso pelos docentes que atuam nesta modalidade, pois, os gêneros textuais podem ser encontrados em variados locais e contextos que fazem parte da vida do educando, como jornais, revistas, listas de compras, receitas culinárias, placas de trânsito, outdoor, bulas de remédio, cartas, redes sociais, etc.

5. Considerações finais

É devidamente considerável a condição social básica do ser humano, no qual viver cotidianamente entre textos das mais diferentes naturezas e, com isso, saber se interagir com cada um deles, ora na posição de enunciador, ora como enunciatário, tornando-se imprescindível que o

professor aproxime sua sala de aula, de forma natural e frequente, do dia a dia, fazendo um simulacro do mundo real.

Em se tratando do aspecto da produção de textos deve ser muito bem trabalhado, tanto de modo escrito quanto oral, pois, saber se expressar é fundamental na vida do aluno, tornando-se necessário destacar a relevância em considerar o perfil do público da EJA, a situação social, cultural e econômica, na qual se faz necessária uma metodologia e materiais que são adequados a esse público.

Logo, é com o intuito de atribuir um novo papel ao professor, o de mediador, ou seja, ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem. Utilizando-se de um contexto, através de práticas de letramento, criando sistematizações na sala de aula para que o educando possa interagir com os diferentes tipos de letras, sem perder o foco da leitura, da oralidade e da escrita. Sendo essas, três linguagens que precisam ser trabalhadas todos os dias junto aos estudantes.

Destarte, as práticas de letramento ocorrem em diversos lugares. E a utilização dos gêneros textuais como estratégia de letramento é considerada muito eficaz nesta modalidade, uma vez que, os mais diversos gêneros fazem parte da vida cotidiana dos discentes do EJA, visando à necessidade de firmar posições consistentes que valorizem diferentes situações de letramento envolvendo a diversidade de gêneros textuais, com suas diferentes funções e variedades de estilo nos quais o ser humano está sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: encurtador.com.br/anoBH. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998. p.24

DA SILVA, Maria Gorette; DE LIMA, André Neres. Gêneros Textuais: imprescindíveis no ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho*. FALE/UFMG: Belo, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010.

PEREIRA, Hérica Paiva. *O Letramento: um desafio em sala de aula*. SEF/MEC.

PINA, Lúcia Maria Coimbra. Os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa: uma forma eficaz de ensinar a escrever. *Revista Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância*, 2015.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. Abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, 2018.

SILVA, W.R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 1, 2019.

WITTKE, Cleide Inês. *O trabalho com o gênero textual no ensino de língua*. 2015.

ZATERA, Luciana Carolina Santos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A prática pedagógica no ensino de gêneros textuais: uma pesquisa em desenvolvimento*. v. 4, 2007.

**O USO DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS
NA FALA DE CARAVELAS-BA**

Daillane dos Santos Avelar (UFES)
daillaneavelar@gmail.com

RESUMO

Este estudo se propõe a investigar o abaixamento das vogais médias pretônicas na fala de Caravelas-BA. A pesquisa pauta-se na Teoria da Variação e da Mudança Linguística, estudada por William Labov (2008 [1972]), Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1986]), além de estudos sobre as vogais médias pretônicas realizadas no Brasil, Nascentes (1953), Bisol (1981), Yacovenco (1993) e Silva (1989). Para tanto, foram selecionados 8 informantes classificados em idade (17 a 30 e 31 a 50 anos), sexo/gênero (feminino e masculino), vogal tônica, ponto de articulação da consoante precedente e ponto de articulação da consoante seguinte. Os resultados apontaram que os caravelenses apresentaram 46,2% para as médias fechadas [e o], seguidas das médias abertas (27,6%) [ɛɔ] e altas (26,1%) [i u]. Nessa perspectiva, os resultados mostraram que os caravelenses favorecem a pronúncia das vogais médias fechadas, mas apresentam um percentual considerável de médias baixas. Quanto às variáveis, verificou-se que a variável vogal tônica atua sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas, o que acarreta o processo de harmonização vocálica.

Palavras-chave:

Fala caravelense. Abaixamento das pretônicas. Vogais médias pretônicas.

ABSTRACT

This study aims to investigate the lowering of pretonic mid vowels in the speech of Caravelas-BA. The research is based on the Theory of Variation and Linguistic Change, studied by William Labov (2008 [1972]), Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1986]), as well as studies on pretonic middle vowel carried out in Brazil, Nascentes (1953), Bisol (1981), Yacovenco (1993) and Silva (1989). For this purpose, 8 informants classified in age (17 to 30 and 31 to 50 years), sex/gender (female and male), articulation point of the preceding consonant and articulation point of the following consonant were selected. The results showed that the Caravelenses 46.2% for closed means [e o], followed by open means (27.6%) [ɛɔ] and high (26.1%) [i u]. In this perspective, Caravelenses favored the pronunciation of closed middle vowels, but present a considerable percentage of low middle ones. As for the variables, it was found that the stressed vowel variable acts on the lowering of the medium pretonic vowels, which entails the vowel harmonization process.

Keywords:

Speak Caravelense. Pretonic middle vowels. Lowering of the pretonics.

1. Introdução

O primeiro estudo sobre a demarcação dialetal do território brasileiro foi realizado por Antenor Nascentes (1953). O autor classificou as

vogais médias pretônicas de acordo com os falares do Norte e os falares do Sul do país. Para o autor, a Bahia localiza-se na zona intermediária entre os dois grupos Norte e Sul, o que indica favorecimento no uso das vogais pretônicas médias abertas. O estudo de Nascentes motivou a investigação pelo tema em diversas regiões brasileiras. Além de Nascentes, as autoras Bisol (1981), Yacovenco (1993) e Silva (1989) realizaram importantes estudos sobre as vogais médias pretônicas.

Partindo dessas referências bibliográficas, propõem-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar as variáveis linguísticas e sociais condicionadoras da variação da pronúncia das vogais médias pretônicas [e o] em Caravelas; e
- ii) Analisar o uso das vogais médias pretônicas abertas [ɛɔ] em Caravelas.

2. A cidade

Caravelas localiza-se no extremo sul da Bahia. Está a 841 km da capital Salvador e, segundo dados do IBGE¹⁰¹, possui população estimada em 22.016.

A cidade foi descoberta em 1503, mas apenas em 23 de abril de 1855 alcançou o título de cidade, com um único distrito sede. Atualmente, Caravelas possui povoados e distritos. São eles: Caravelas (sede), Juerana, Ponta de Areia, Barra de Caravelas, Santo Antônio de Barcelona, Rancho Alegre, Taquari, Ferrazópolis e Nova Tribuna, como vê-se no mapa abaixo:

Mapa 1: Distrito de Caravelas (Fonte: Prefeitura Municipal de Caravelas)



¹⁰¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/caravelas/panorama>. Acesso em 26/3/2020.

Também conhecida como Princesa dos Abrolhos, por abrigar o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, Caravelas apresenta casarões em estilo neoclássico, ruas estreitas, travessas, casas com fachada azulejada (RALILE *et al.*, 2006) e possui um dos melhores carnavais de rua da região.

3. O estudo

O presente estudo pauta-se na teoria Sociolinguística, proposta por William Labov em 1960. Apesar de estudos anteriores reconhecerem a heterogeneidade da língua, foi apenas Labov quem sistematizou os fenômenos linguísticos. A sociolinguística estuda, portanto, a língua em uso, no seio da comunidade de fala e busca relacionar a variação por meio de forças internas e externas à língua.

Para este estudo, foram analisadas as seguintes variáveis:

/e/: [ɛ]

/o/: [ɔ]

São classificadas em¹⁰²:

Médias altas: [i] e [u]

Médias fechadas: [e] e [o]

Médias abertas: [ɛ] e [ɔ]

No que diz respeito às variáveis linguísticas, foram selecionadas da seguinte forma:

Quadro 1: Classificação das variáveis linguísticas (AVELAR, 2020, p. 73).

Vogal Tônica	[a]
	[e]
	[ɛ]
	[i]
	[o]
	[ɔ]
	[u]
Alvo de articulação da consoante precedente	Bilabial
	Alveolar
	Palatal
	Velar

¹⁰² Para este estudo, serão analisadas apenas as vogais médias abertas.

Alvo de articulação da consoante seguinte	Aspirada
	Labiodental
	Alveolopalatal
	Ausência de consoante antes da vogal pretônica
	Bilabial
	Alveolar
	Palatal
	Velar
	Aspirada
	Labiodental
	Alveolopalatal
	Ausência de consoante após a vogal pretônica

Fonte: Avelar (2020, p. 73) – adaptado.

O *corpus* da pesquisa formou-se a partir de entrevistas gravadas em Caravelas, entre setembro de 2017 e junho de 2018. Para todo o estudo, foram recolhidas 16 entrevistas, no entanto, serão apresentados neste artigo resultados referentes a 8 informantes, classificados em cidade de origem, idade e sexo.

Quadro 2: Informantes caravelenses residentes em Caravelas-BA.

INFORMANTE	CIDADE DE ORIGEM	CIDADE ONDE RESIDE	IDADE	SEXO
Informante 9	Caravelas	Caravelas	30 anos	Masculino
Informante 10	Caravelas	Caravelas	22 anos	Masculino
Informante 11	Caravelas	Caravelas	21 anos	Feminino
Informante 12	Caravelas	Caravelas	31 anos	Feminino
Informante 13	Caravelas	Caravelas	22 anos	Feminino
Informante 14	Caravelas	Caravelas	48 anos	Feminino
Informante 15	Caravelas	Caravelas	46 anos	Masculino
Informante 16	Caravelas	Caravelas	35 anos	Masculino

Fonte: Avelar (2020, p. 63).

Os dados foram codificados considerando as vogais médias abertas, fechadas e altas. Porém, neste estudo, focaremos nas vogais médias abertas [ɛ] e [ɔ], como em *p[ɛ]teca* e *m[ɔ]rar*.

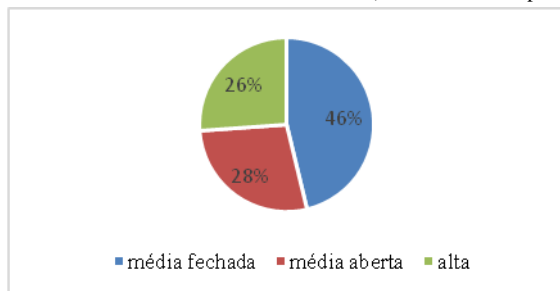
Foram recolhidos 5.299 dados e submetidos ao programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

4. A análise

Os resultados apontaram que as maiores ocorrências se dão entre as vogais médias fechadas (46,2%), seguidas das médias abertas (27,6%)

e das altas (26,1%). Embora haja um predomínio das médias fechadas [e o], há um percentual considerável de médias abertas [ɛ ɔ] e altas (i u).

Gráfico 1: Distribuição de ocorrências das vogais médias pretônicas na fala de caravelenses residentes em Caravelas (AVELAR, 2020, p. 76).



Verificou-se que as maiores ocorrências acontecem entre as médias fechadas [e o]. A baixa frequência no uso das vogais médias abertas pode estar relacionada à distância da capital e ao contato linguístico. Ainda assim, pode-se afirmar que o uso das vogais médias abertas é significativo na fala caravelense e configura-se uma marca dialetal na fala baiana.

Seguem a seguir os resultados relacionados à vogal tônica, ao ponto de articulação da consoante precedente e seguinte.

4.1. A variável Vogal Tônica

Tabela 1: Índice de correlacionados à variável vogal tônica em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2020, p. 97) – adaptado.

VOGAL TÔNICA	Realizações da vogal pretônica em Caravelas			
	[ɛ]		[ɔ]	
	%	PR	%	PR
[a]	431/802 53,7%	0.66	344/665 51,7%	0.64
[e]	216/640 33,8%	0.52	126/428 29,4%	0.44
[ɛ̃]	27/37 73%	0.76	50/103 48,5%	0.81
[i]	53/324	0.23	48/256	0.31

	16,4%		18,8%	
[o]	48/327 14,7%	0.24	14/84 16,7%	0.23
[ɔ]	68/77 88,3%	0.90	20/27 74,1%	0.89
[u]	17/62 27,4%	0.21	1/50 2%	0.02
Total	3882			

Os estudos sobre as vogais médias pretônicas revelam que a variável vogal tônica é extremamente atuante no uso das vogais médias abertas. Os resultados mostram que ocorre o processo de harmonização vocálica, ou seja, a vogal média aberta [ɛ ɔ] foi assimilada pela vogal da sílaba seguinte, nesse caso, pela vogal tônica ou pela vogal da sílaba subsequente.

Percebe-se que a tônica ocorreu com frequência em contextos em que a vogal média pretônica também era aberta, como em m[ɛ]lh[ɔ]r, pic[ɔ][ɛ], c[ɔ][ɛ]ga, c[ɔ]lab[ɔ]ra e c[ɔ][ɛ]gio. Os contextos favorecedores foram as tônicas [a], [ɛ] e [ɔ].

No que diz respeito a questão fonológica, alguns casos são considerados harmonização vocálica, pois as vogais da sílaba seguinte também são pronunciadas de forma aberta, como em f[ɛ]d[ɛ]ral, h[ɔ]n[ɛ]stidade, m[ɛ]lh[ɔ]rar, n[ɛ]c[ɛ]ssário, n[ɔ]rd[ɛ]stino, [ɔ]p[ɛ]rar, fato observado por Bisol (1981). É importante mencionar que houve casos em que a vogal média pretônica foi pronunciada de forma aberta, mesmo sem a presença de vogal aberta em sílaba adjacente, como em [ɔ]c[ɛ]ano. Nesses casos, a abertura pode ser considerada sem motivação aparente ou motivada pela consoante precedente ou seguinte à pretônica.

No quadro e no gráfico a seguir, verificamos exemplos e porcentagens de abertura na fala caravelense.

Quadro 3: Assimilação de /e/ e /o/ em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2020, p. 99).

Abaixamento de /e/ e /o/	
m[ɛ]lh[ɔ]r	c[ɔ][ɛ]ga
r[ɛ]t[ɔ]rno	pr[ɔ]p[ɔ]sta
dez[ɛ]ss[ɛ]te	c[ɔ][ɔ]ca
t[ɛ][ɔ]rica	pro[ɔ]j[ɛ]to
d[ɛ]v[ɔ]lve	[ɔ]bs[ɛ]rva

n[ε]g[ɔ]cio	c[ɔ]rr[ε]ta
r[ε]c[ε]be	pr[ɔ]c[ε]sso
m[ε]r[ε]ce	n[ɔ]rd[ε]ste

Gráfico 2: Percentual de abaixamento de /e/ em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2020, p. 99) – adaptado.

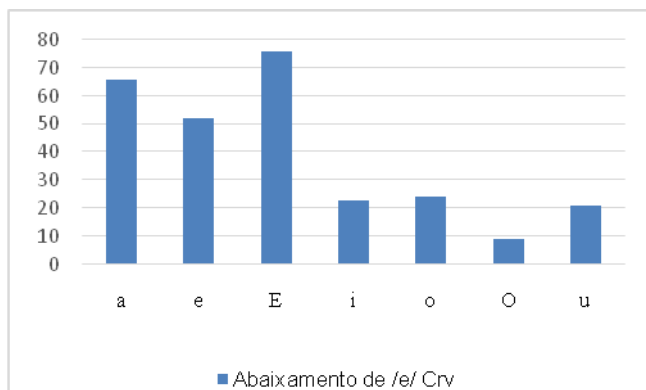
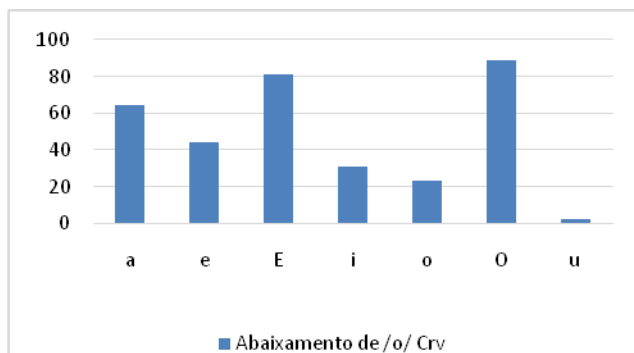


Gráfico 3: Percentual de abaixamento de /o/ em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2020, p. 100) – adaptado.



4.2. A variável Alvo de Articulação da Consoante Precedente

Tabela 2: Ponto de articulação precedente em relação às médias abertas em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2020, p. 101) – adaptado.

ALVO PRECE- DENTE	Realizações da vogal pretônica em Caravelas			
	[ɛ]		[ɔ]	
	%	PR	%	PR
Bilabial	177/526 33,7%	0.4 7	159/283 56,2%	0.71
Alveolar	284/937 30,3%	0.4 1	167/328 50,9%	0.65
Palatal	-	-	15/20 75%	0.88
Velar	177/311 56,9%	0.7 2	87/593 14,7%	0.23
Aspirada	-	-		
Labiodental	118/253 46,6%	0.5 5	36/146 24,7%	0.38
Alveolopala- tal	33/86 38,4%	0.3 7	16/29 55,2%	0.66
Ausência de consoante	71/156 45,5%	0.5 7	123/214 57,5%	0.75
Total	3862			

Os resultados mostram que o abaixamento da vogal /e/ é favorecido pela velar 0.72, como em **r**[ɛ]alidade, **qu**[ɛ]rendo, pela ausência de consoante antes da pretônica 0.57, como em [ɛ]vangélico e pela labiodental 0.55, **v**[ɛ]rão. Em relação ao abaixamento de /o/, atuam sobre o fenômeno a palatal 0.88, como em **melh**[ɔ]rar, a ausência de consoante antes da pretônica, 0.75, como em **vi**[ɔ]lento, [ɔ]corrência, a bilabial 0.71, como em **m**[ɔ]strar, **m**[ɔ]rar, a alveolopalatal 0.66, **j**[ɔ]inha, **j**[ɔ]rnais, e a alveolar 0.65, **col**[ɔ]cava e **s**[ɔ]ciais.

O estudo de Leite (2016) sobre a fala capixaba revelou que a labiodental, a bilabial, a velar e a ausência de consoante atuaram no abaixamento de /e/. Vieira (2010), ao realizar um similar estudo sobre a fala do Espírito Santo, também pontuou a presença das alveolopalatais, bilabiais e velares sobre o abaixamento. No estudo realizado em Nova Venécia-ES (Cf. CELIA, 2004), a labiodental atuou positivamente sobre o abaixamento de /e/.

Para Leite (2016), atuaram no abaixamento de /o/ a labiodental, a bilabial, a velar e a ausência de consoante. Na pesquisa sobre as vogais médias pretônicas no Espírito Santo, Vieira (2010) afirma que o contexto precedente é favorecido pelas alveolopalatais, bilabiaiais e velares.

Verificou-se neste estudo que as palatais, bilabiaiais e a ausência de consoante foram as consoantes que mais tiveram atuação sobre as vogais médias pretônicas abertas posteriores. Quanto às anteriores, atuaram a velar e a ausência de consoante antes da pretônica.

4.3. A variável Alvo de Articulação da Consoante Seguinte

Tabela 3: Ponto de articulação seguinte em relação às médias abertas em Caravelas e Grande Vitória (AVELAR, 2021, p. 103) – adaptado.

ALVO SE- GUINTE	Realizações da vogal pretônica em Caravelas			
	[ɛ]		[ɔ]	
	%	PR	%	PR
Bilabial	80/194 41,2%	0.63	16/87 18,4%	0.41
Alveolar	366/1283 28,5%	0.39	130/536 24,3%	0.48
Palatal	53/69 76,8%	0.79	16/25 64%	0.85
Velar	263/455 57,8%	0.72	83/205 40,5%	0.67
Aspirada	-	-	-	-
Labiodental	34/71 47,9%	0.66	13/43 30,2%	0.68
Alveolopala- tal	9/30 30%	0.22	1/15 6,7%	0.08
Ausência de consoante	55/167 32,9%	0.38	4/68 5,9%	0.24
Total	3248			

As palatais apresentaram os maiores pesos relativos referente às vogais médias pretônicas anteriores /e/, com 0.79, como em m[ɛ]lhor, seguida da velar (0.67), como p[ɛ]gar, da labiodental (0.66), como em l[ɛ]varam, e da bilabial (0.63), como em d[ɛ]pender, s[ɛ]mana. No que diz respeito às posteriores /o/, a consoante palatal favorece a regra, com 0.85, como em [ɔ]lhar, e da labiodental, com 0.68, como em pr[ɔ]fissional, e da velar (0.67), como em pr[ɔ]cura.

Para Leite (2016), atuaram no abaixamento de /e/, a velar, a palatal, a bilabial e a ausência de consoante. O abaixamento de /o/ foi favorecido pelas palatais, alveolopalatais e velares.

O presente estudo apontou favorecimento das consoantes palatais, velares, bilabiais e labiodentais no abaixamento das anteriores /e/. Quanto às posteriores /o/, a palatal, a labiodental e a velar atuaram sobre o abaixamento. Nesse sentido, atuaram sobre o abaixamento consoantes similares a outros estudos realizados no Brasil.

5. *As considerações finais*

O presente estudo analisou as vogais médias abertas na fala de Caravelas-BA. Conforme Silva (1998), há em Salvador maior ocorrência de vogais médias baixas, havendo também a pronúncia de vogais fechadas e altas. Os resultados apontaram que o grau de abaixamento em Caravelas (27,6%) é menor que em Salvador (59%), no entanto, há quantidade significativa. Constatamos o uso das vogais médias pretônicas abertas é marca dialetal na fala caravelense.

Constatamos ainda que as variáveis linguísticas tiveram mais atuação sobre o fenômeno que as variáveis extralinguísticas, por esse motivo só foram apresentadas as variáveis linguísticas. Espera-se que a divulgação desta pesquisa incentive ainda mais a discussão sobre as vogais médias pretônicas no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Daillane dos Santos. *As vogais médias pretônicas na fala caravelense*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2020.

BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 1981.

CELIA, Gianni Fontis. *As vogais médias pretônicas na fala culta de Nova Venécia*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEITE, Melina de Figueiredo. As vogais médias pretônicas na fala de Vitória. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. 134f.

_____. As vogais médias pretônicas na fala de Vitória. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. 134f.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro, Simões, 1953.

RALILE, Benedito Pereira; DE SOUZA, Carlos Benedito; DE SOUZA, Scheila. *Relatos Históricos de Caravelas (Desde o século VXI)*. Fundação Benedito Ralile, Caravelas, BA, 2006.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, E. *Goldvarb X - A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

VIERA, Shirley. *As vogais médias pretônicas no Espírito Santo*. Programa de Pós-graduação em Linguística. UFSC, 2010.

YACOVENCO, Lilian. *As vogais médias pretônicas no falar culto carioca*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993. 185p.

O USO DE JOGOS DE PALAVRAS CRUZADAS E BINGO DE SÍLABAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luciene Guida Cardoso (SME-RJ e CPII)

lu_guida@hotmail.com

Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII)

airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

RESUMO

Este texto, pesquisa em andamento, cujo objetivo é a produção de material, jogos, para o trabalho em classes de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). A motivação para a investigação surgiu devido à escassez de materiais disponíveis para o processo de alfabetização de alunos adultos. A estratégia do jogo como ferramenta de aprendizagem é empregada na educação para o desenvolvimento de diferentes habilidades e seu uso, também, torna-se favorável na alfabetização. A pesquisa é fundamentada em teóricos, como Huizinga (2010) e Kishimoto (2011), os quais refletem sobre a alfabetização e a prática pedagógica, permitindo estabelecer relações entre a aprendizagem por meio de jogos educacionais. Considerando que os jogos favorecem a interação e a participação entre os pares no sentido de mitigar possíveis dificuldades da aprendizagem, acredita-se que essa ferramenta possa trazer contribuições para a alfabetização de jovens e adultos. Espera-se, também, que a pesquisa possa auxiliar, especialmente, professores que buscam incentivar a construção da leitura e da escrita numa perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave:

Alfabetização. Jogos. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This text presents part of an ongoing research whose objective is the production of material, games, for work in Youth and Adult Literacy (EJA) classes. The motivation for the investigation arose due to the scarcity of materials available for the literacy process of adult students. The game strategy as a learning tool is used in education for the development of different skills and its use also becomes favorable in literacy. The research is based on theorists, such as Huizinga (2010) and Kishimoto (2011), who reflect on literacy and pedagogical practice, allowing for the establishment of relationships between learning through educational games. Considering that games favor interaction and participation among peers in order to mitigate possible learning difficulties, we believe that this tool may contribute to the literacy of young people and adults. It is also expected that the research can help, especially, teachers who seek to encourage the construction of reading and writing in a socio-interactionist perspective.

Keywords:

Games. Literacy. Youth and Adult Education.

1. Introdução

Os professores regentes de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) lidam com os obstáculos que os alunos têm de vencer diariamente, como cansaço depois de um dia de trabalho, problemas financeiros, falta de alimentação adequada, longa distância entre residência e trabalho, entre outros. Além disso, esses docentes encontram dificuldades relacionadas à grande carência de materiais adequados para o ensino em turmas de EJA. São disponibilizados documentos com orientações para o professor que nem sempre são seguidos, devido à falta de tempo para a confecção dos materiais sugeridos, pois esses docentes não trabalham exclusivamente com turmas de EJA; eles cumprem sua carga horária nas turmas regulares do ensino fundamental ou no setor administrativo do colégio. Dessa forma, nem sempre o material utilizado em turmas de EJA é o mais adequado para os alunos dessa modalidade de ensino. Em virtude da ausência de materiais didáticos que atendessem às necessidades desse público, decidiu-se pesquisar sobre a alfabetização de jovens e adultos com vistas à produção de material didático que esteja adequado a esse segmento da educação. Este texto faz reflexões acerca do trabalho em turmas de EJA e apresenta propostas de materiais mais adequados com a faixa etária e preferências dos estudantes da EJA.

Encontraram-se, na literatura pesquisada, relatos de professores apresentando suas práticas de alfabetização em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que a alfabetização é o processo inicial à cultura letrada e, por isso, necessita de materiais que articulem o conhecimento escolar à bagagem cultural do estudante a fim de se promover significado e, com isso, a aprendizagem. Silva e Andrade (2007) destacam que a elaboração das atividades não é fácil porque as “boas” situações didáticas exigem coerência aos níveis dos alunos.

Logo, o trabalho em turmas de EJA exige do professor reflexão, estudo e ações planejadas. Ainda, sobre as ações pedagógicas, Leal e Morais (2010) afirmam que são necessárias situações didáticas diversificadas aos níveis de conhecimento do público jovem e adulto, de forma que promovam intervenções adequadas ao objeto de conhecimento. O planejamento das aulas semanais, a seleção e a elaboração de materiais a serem utilizados pelos estudantes necessitam de tempo e de pesquisa para a confecção e as adaptações. Há, também, como já foi comentado, na carga de trabalho do docente da EJA as atribuições do horário diurno; normalmente, o professor completa sua jornada no ensino noturno. Diante da demanda de trabalho, as práticas pedagógicas podem não corres-

ponder às expectativas para o ensino de adultos. Observa-se que os professores elaboram as atividades de acordo com a realidade em que estão inseridos, porém, devido à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, são comuns, professores de EJA recorrerem às práticas tradicionais e não adequadas ao público adulto.

O trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos exige que o professor, além de ensinar, proporcionar um ambiente de reflexão, de autoestima e de confiança para indivíduos que durante muito tempo não tiveram acesso ou não puderam continuar seus estudos, ocasionando sentimento de exclusão de seus direitos. Além disso, o trabalho docente nessa modalidade de ensino deve promover a participação e o diálogo entre alunos e professores em uma prática coletiva. As atividades que proporcionam dinamismo às aulas são necessárias, visto que os estudantes chegam à escola cansados e desmotivados.

Segundo Leal e Morais (2010), as atividades de sistematização de leitura e escrita são fundamentais para o avanço do alfabetizando; por isso, elencam-se algumas sugestões para o ato de ler, tais como: estimular as tentativas de leitura, as estratégias de antecipação de leitura do texto, a dedução a partir da leitura de imagens, a localização de palavras ou expressões conhecidas de cor. Os autores também recomendam que os estudantes podem usar o próprio nome como referência para estabelecer a compreensão sonora de outras palavras. Para a escrita, é imprescindível que o professor estimule tentativas de grafia, observação de que a escrita da palavra tem uma ordem e um número de letras a serem dispostas. É necessário também que o aluno observe que no português as palavras são formadas de consoantes e vogais.

Em suas pesquisas de mais de trinta anos, Morais (2007) ressalta que é necessário compreender partes sonoras das palavras para que o indivíduo se alfabetize, ou seja, é importante que o indivíduo adquira a consciência fonológica, que é a habilidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras. Alguns materiais disponíveis servem como recurso para o desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita. No entanto, o docente deve fazer uso desses recursos de forma planejada com objetivos definidos, proporcionando o processo de ensino mais integrado à realidade.

Neste estudo, considerou-se o jogo como material mais adequado para a alfabetização de jovens e adultos, com base na literatura pesquisada.

2. A concepção de jogo

O conceito da palavra jogo apresenta um amplo campo de significados, sendo necessário atentar-se ao contexto em que está inserido para a compreensão adequada de sua funcionalidade. A definição do termo parece complexa devido à gama de acepções da palavra. Huizinga (2010) assim considera a palavra jogo:

A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida. A extrema importância deste lugar e a necessidade, ou pelo menos a utilidade da função do jogo são geralmente consideradas coisa assente, constituindo o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero. (HUIZINGA, 2010, p. 4)

Diante disso, compreende-se jogo como uma atividade cujos conceitos e finalidades são atribuídos segundo o contexto em que está inserido. Nas hipóteses observadas por Huizinga (2010), todas convergem para o ponto em comum: o jogo está relacionado a algo que não é próprio dele e, em seu interior, há sempre uma finalidade biológica. Segundo o autor, todas as perguntas sobre o porquê do jogo e de seus objetivos, têm em suas diversas respostas a tendência de completar-se mutuamente, porém, apesar dessa aproximação em relação à compreensão do conceito de jogo, não se chegaria ao seu verdadeiro conceito.

Para Kishimoto (2011), a dificuldade em definir a palavra jogoreside na variedade de fenômenos que são considerados jogos. Entretanto, dependendo do contexto em que é apresentado, a atividade pode ser considerada jogo ou não jogo. Essa pesquisadora afirma:

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. (KISHIMOTO, 2011, p. 17)

A palavra jogo pode ter inúmeros significados e características; pode ser considerada uma atividade que mexe com os sentidos, podendo provocar prazer e divertimento. No entanto, é certo de que tem início e fim. Por isso, mesmo que o jogo tenha finalização, ele pode ser jogado novamente, favorecendo diferentes interações que ainda não tenham sido vivenciadas. Sobre esse caráter do jogo, Huizinga (2010) afirma:

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece com uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério... (HUIZINGA, 2010, p. 12-13)

Nesse sentido, o jogo possibilita que seja utilizado em diferentes momentos e configurações de participantes, que experimentarão os benefícios proporcionados num contexto lúdico de investigação e apropriação de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e autoconhecimento do jogador. Rocha (2018) argumenta que os jogos elaborados numa perspectiva educacional devem potencializar os conteúdos e habilidades para a aprendizagem. Portanto, o jogo como recurso educacional tem características de criar um ambiente favorável para a aprendizagem significativa e desafiadora.

A definição do termo jogo é complexa, porque as realidades são múltiplas. Por ser uma atividade cultural presente nas sociedades, apresenta diferentes significados e características, que dependem das interpretações e concepções de uso cotidiano e social. O jogo pode ser uma partida que acontece em dupla, em equipe e pode ter o adversário. Quando o jogo é uma disputa, pode ocorrer entre profissionais ou não, numa competição, num trabalho ou pode ser uma atividade realizada por prazer. Pode também ser utilizado como recurso de ensino. Segundo Fialho (2008), os jogos educativos utilizados em práticas pedagógicas, possibilitam o ensino e a aprendizagem e favorecem a construção do conhecimento, por meio de atividades lúdicas e prazerosas que estimularão as capacidades de ação ativa e motivadora.

2.1. O jogo como recurso pedagógico

Os alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos que enfrentam as situações cotidianas da vida adulta, ao frequentarem a sala de aula, precisam de estratégias de ensino que tornem a aprendizagem prazerosa, ativa e motivadora. Ou seja, os alunos, após uma jornada de trabalho, diante do cansaço, precisam encontrar na escola, práticas pedagógicas que dinamizem a aprendizagem, logo:

Na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que o professor aplique diferentes estratégias e abordagens de ensino a fim de intensificar o aprendizado dos alunos desta modalidade que historicamente, em sua grande parte, apresentam uma série de limitações e dificuldades de aprendizagem. (ROCHA, 2018, p. 64)

Os alunos da EJA têm em suas experiências com a escola histórias de fracasso ou evasão por diversos motivos; logo, as limitações e as dificuldades de aprendizagem fazem parte das características desse público. No entanto, a vontade de tornar-se um cidadão capaz de ter autonomia para uma vida digna motiva mulheres e homens a frequentarem a escola, em geral, no horário noturno.

Portanto, a escolha de jogos educacionais como ferramentas de aprendizagem é pautada nas contribuições potenciais para o processo de ensino e aprendizagem, e é utilizado em diferentes segmentos de ensino por apresentar possibilidades de interação e de desenvolvimento de habilidades. No caso desta pesquisa, busca-se elaborar protótipos de jogos que estimulem a compreensão do sistema escrita alfabético, desmitificando a ideia de que o erro seja algo negativo, minimizando as dificuldades de aprendizagem tão comuns nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Assim, o jogo, nesta pesquisa, tem um caráter construtivo a fim de proporcionar a reflexão e o desenvolvimento da consciência fonológica nos estudantes.

Os jogos propostos encaixam-se nas características definidas por Huinzig (2010), pois se relacionam à linguagem, concebida como um fenômeno cultural, com regras como forma ordenada de agir e um objeto em si, que pode causar fascínio, tensão ou incerteza. Kishimoto (2011) destaca três elementos como níveis de diferenciação atribuídos ao termo jogo: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Diante disso, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, possibilitando ações significativas entre os sujeitos para que se tornem capazes de ler, de interpretar e de produzir textos com autonomia. Oliveira (1998) afirma que o professor é o mediador desse processo, promovendo avanços e utilizando procedimentos, como: demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, sendo necessária sua intervenção para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para tanto, o uso do jogo como estratégia de ensino modifica a posição do aluno, que deixa de ser o receptor para tornar-se agente do conhecimento. Da mesma maneira, a interação proposital favorece a cooperação, a troca de saberes e o avanço no processo pedagógico. Sob essa perspectiva, Oliveira (1998), em sua obra, apresenta as contribuições de Vygotsky (1984) para o desenvolvimento no processo de aprendizado. Para o teórico russo, o processo de desenvolvimento humano ocorre nos níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial, isto é,

as ações desempenhadas sem ajuda e as tarefas realizadas com auxílio do outro. Esses dois processos são interligados na zona de desenvolvimento proximal, em que o professor, por meio da mediação, promove o desenvolvimento de uma experiência que conduz ao amadurecimento do indivíduo.

As ideias desenvolvidas por Huinzig (2010) aproximam-se das concepções de Vygotsky apontadas por Oliveira (1998), pois ambas apontam a função social da linguagem nas relações interpessoais, que permitem a distinção, a definição e a nomeação de objetos e seres, conhecimentos necessários para a compreensão do mundo. Diante disso, a partir da linguagem e da fala, é possível designar a matéria. Sobre esse aspecto, Oliveira apresenta uma reflexão em torno do pensamento de Vygotsky, conforme mostra o trecho a seguir:

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 1998, p. 43)

Os conceitos preconizados na cultura da sociedade ajudam a estabelecer a comunicação entre as pessoas. Por isso, um objeto traz consigo uma série de significados e características que o tornam perceptível, ainda que seja uma expressão abstrata.

No contexto educacional, o jogo é um recurso que pode fazer parte da prática pedagógica, em qualquer nível de ensino, como estratégia de aprendizagem, desde que tenha os objetivos específicos bem definidos. Para isso, é importante planejar as ações de ensino, nas quais o jogo oportunize o desenvolvimento dos saberes curriculares aliados ao conhecimento de vida dos estudantes. Com isso, alguns aspectos dos jogos, numa perspectiva educacional, são importantes porque favorecem a interação, a curiosidade e a reflexão para a construção do pensamento.

Sendo assim, o professor deve indagar e estimular os alunos em suas escolhas. Seu papel será de mediador da aprendizagem, favorecendo a participação dos alunos num ambiente de confiança, que oportunize a apropriação do conhecimento.

Para tanto, o jogo deve ser elaborado de modo a atender às expectativas educacionais da modalidade de ensino, tornando-se útil e eficaz no seu propósito. Com isso, o aluno deixa de ser receptor para tornar-se agente de produção de conhecimento, porque tal ferramenta proporciona

a troca de experiências entre os indivíduos, a cooperação, a convivência com o grupo e com as regras a serem compartilhadas. Cordeiro e Barcelos (2015) observam que:

No processo educacional é preciso considerar o aluno como agente da produção do conhecimento, deixando de pensar nele como simples receptor de informações e considerando suas próprias características e seu modo de interagir com os colegas. (CORDEIRO; BARCELOS, 2015, p. 227)

Durante o jogo, é fundamental que o professor, ao fazer a mediação, observe o desenvolvimento dos participantes, a interação entre o grupo e os possíveis questionamentos que surjam. Com isso, o diálogo, a troca de ideias e a revisão de conceitos são estimulados, produzindo novos conhecimentos e preenchendo as possíveis lacunas do processo de aprendizagem. Corroborando essa afirmação, Kishimoto (2011) completa:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2011, p. 42)

Por ser uma atividade lúdica, o jogo potencializa o pensamento abstrato, desenvolve habilidades como a reflexão e a análise diante do desafio proposto. Para isso, o aluno recorre aos seus conhecimentos prévios e ao conjunto. Com seus pares, elabora hipóteses que podem proporcionar avanços e aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, ele percebe que é capaz de aprender através da interação com os colegas ou pela mediação do professor.

Todavia, o jogo é pouco utilizado como recurso didático no ambiente escolar, principalmente, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, por estar associado à ideia de brincadeira e prazer. Essa ferramenta, contrariando esse conceito, tem grande potencial; pode ser utilizada nas diferentes práticas e níveis escolares por contribuir com os processos de ensino e aprendizagem e favorecer, ainda, a compreensão dos conhecimentos de forma participativa e interativa. Assim, bem planejado e com objetivos específicos a atingir, o jogo pode promover o desenvolvimento de ações que favoreçam a aprendizagem e a autonomia.

Diante das características potenciais de aprendizagem do jogo educacional, pesquisou-se a literatura disponível acerca dos temas alfabetização na EJA e jogo e constatou-se a escassez de produção acadêmica com abordagem dessa temática. Foram feitas buscas nos sites da Capes e da SCIELO com as palavras-chave: jogos na alfabetização de Educação

de Jovens e Adultos e consciência fonológica EJA. Como resultado da busca, foram encontrados dois trabalhos de conclusão de mestrado, um de pós-graduação e dois artigos. Sendo assim, o estudo em curso representa uma contribuição para a academia e para a sociedade.

A escolha do jogo no processo de alfabetização e letramento na turma de Jovens e Adultos assenta-se pelas possibilidades e condições para a aprendizagem prazerosa, participativa e reflexiva. Para tanto, é importante conhecer as especificidades do público-alvo para a elaboração dos protótipos dos jogos que objetivam ações discentes como: questionar, refletir, elaborar e construir o conhecimento. Kishimoto (2016) define o jogo educativo em dois sentidos a saber:

1. *sentido amplo*: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança; e
2. *sentido restrito*: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou ao treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático. (KISHIMOTO, 2016, p. 23) (grifos da autora)

O jogo educativo que será desenvolvido e avaliado na pesquisa tem o sentido restrito, por buscar desenvolver habilidades intelectuais. Desse modo, a partir do jogo, será possível compartilhar saberes na troca entre os pares, desenvolver as estratégias pessoais para a resolução de problemas, ampliar a capacidade de observação em relação ao conhecimento e o fortalecimento da interação social.

Os jogos adequados para o trabalho em classes de alfabetização de jovens e adultos visam a auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, como palavras cruzadas e bingo de sílabas. O intuito é alfabetizar por meio de jogos que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica, priorizando a linguagem como parte da cultura, as regras do sistema de escrita alfabético e o objeto, jogo, que se materializa fisicamente em material como, por exemplo, papelão ou papel-cartão.

O jogo é uma ferramenta que pode auxiliar o professor nas práticas pedagógicas com a efetiva participação dos alunos, proporcionando diferentes experiências, nas quais se exercita o diálogo, a escuta e a troca sem a preocupação com certo ou errado. Para Kishimoto (2011), o jogo é uma experiência exitosa e significativa, que favorece a autodescoberta, a assimilação e a integração por meio das vivências. O uso do jogo como ferramenta de ensino contribui para a reflexão do conhecimento apresentado por meio da interação entre aluno e professor. Seguem os quatro ti-

pos de interações provocadas pelo jogo, na concepção de Ide (2008 *apud* KISHIMOTO, 2011):

1. Nível mais elevado: ocorre entre indivíduos em posições assimétricas do ponto de vista da competência, prestígio e poder; estes indivíduos exercem uma ação recíproca, ou seja: a ação de A tem efeito sobre B, que a devolve a A. se a interação implicar mais de dois indivíduos funcionará pelo mesmo princípio de mudança, voltando seu efeito sobre o elemento de origem.
2. Nível menos elaborado: a interação desencadeada pelo jogo situa-se na troca ou na relação, cujo retorno da ação não é assegurado.
3. Posição de indivíduos que agem paralelamente sobre um mesmo referente.
4. Posição de indivíduos que agem paralelamente sobre referentes diferentes. (IDE, 2008 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 108-9)

Os jogos a serem elaborados, a priori, enquadram-se à interação do nível mais elevado, porque os participantes da alfabetização da EJA apresentam níveis diferentes de escolarização, sendo alguns completamente analfabetos. Dessa forma, esse tipo de interação poderá possibilitar o progresso pela ação recíproca.

2.2. O jogo na alfabetização

O recurso tem características de estimular o pensamento crítico numa perspectiva de interação entre alunos e professor. Com isso, a atividade lúdica contribui para que o aluno experimente, descubra, questione, erre e acerte e, nas dificuldades, tenha a mediação do professor ou de um colega com mais conhecimento do assunto. Na interação com o outro, a aprendizagem ganha sentido e facilita a apreensão dos aspectos abordados no ensino. Dessa forma, o jogo pode ser uma estratégia com características que permitam ao participante ser desafiado e engajado para atingir os objetivos propostos.

Para isso, parte-se do pressuposto de que o jogo favorece o diálogo e a construção de conhecimento entre os pares, dinamizando a participação e a reflexão acerca do desafio proposto. O aluno torna-se protagonista/ agente do processo de aprendizagem fazendo uso da língua, pela interação com o jogo, a fim de experimentar e testar hipóteses sobre a leitura e a escrita. A escolha dessa ferramenta de ensino, assim, tem como propósito encorajar os participantes a desenvolverem suas potencialidades sem a preocupação com acertos e erros, tornando-os capazes de elaborar o pensamento reflexivo acerca das unidades linguísticas que for-

mam a palavra. Nesse sentido, Kishimoto (2016) reflete sobre a possibilidade da utilização de jogos na sala de aula, indicando como benefícios do jogo os conhecimentos adquiridos na busca de respostas, sem que se tenha receio de cometer um engano.

3. *Considerações finais*

Como se sabe, a escola enfrenta o grande desafio de alfabetizar os milhares de brasileiros adultos que vivem em condições de desemprego ou subemprego. Privados da habilidade de leitura e escrita, esses indivíduos, com uma vida marcada por ausência da escola ou insucessos, vivem quase que em total incapacidade de reflexão sobre valores sociais, morais e estéticos, indispensáveis para a sua formação cidadã. A escola, embora ofereça educação, tem resultados muito aquém dos esperados, com um grande número de insucesso e evasão.

O público pertencente à EJA é formado, em sua grande maioria de adultos, idosos e alguns jovens. Desse modo, é necessário que o material utilizado nessa modalidade de ensino seja voltado para os interesses e para as características da faixa de idade dos alunos. Entretanto, não há um empenho de produção de materiais específicos para esse público, ou mesmo, livro didático. Como consequência, o professor improvisa suas aulas, obtendo resultados insignificantes de seu trabalho ou utiliza material próprio para alfabetizando, ou seja, crianças. Nesse caso, além de não se interessarem pela aprendizagem, os alunos se consideram, também, desrespeitados, perdendo o interesse e abandonando mais uma vez a escola.

Diante desse problema, buscou-se a confecção de materiais mais adequados para a alfabetização de jovens e adultos. Para isso, foi feita uma pesquisa sobre uma atividade que permitisse a alfabetização de público específico e, ao mesmo tempo, despertasse interesse e fosse agradável. Encontrou-se, após variadas pesquisas, uma possibilidade de produção de material relacionado aos jogos que viabilizasse a alfabetização de um público com interesses específicos.

Desse modo, buscaram-se bases teóricas para o trabalho. Este texto apresenta parte da pesquisa em andamento que propõe a utilização de jogos como recurso didático para a alfabetização de jovens e adultos. Espera-se que o material, que se encontra em fase de construção, auxilie o professor que atua nesse segmento de ensino. Os protótipos dos jogos, especificamente, palavras cruzadas e bingo de sílabas, estão sendo apre-

sentados aos professores envolvidos na pesquisa para que sejam analisados, considerando sua aplicabilidade no que concerne ao conteúdo, isto é, os interesses comuns dos estudantes de EJA e ao material utilizado. Considerando o grande interesse por jogos pelos indivíduos de um modo geral, esse material poderá ser adaptado a diferentes realidades e segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

CORDEIRO, K. M. S.; BARCELLOS, W. S. O uso de jogos pedagógicos na educação de jovens e adultos. *Revista Científica Link science place Interdisciplinar*, v. 2, p. 222-32, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. de João Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos)

FIALHO, N. N. *Os jogos como ferramentas de ensino*. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2021.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O jogo e a educação infantil*. Ed. rev. São Paulo: Centage Learning, 2016.

LEAL, T. F.; ALBURQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética: In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. 4. ed., 2. imp. São Paulo: Scipione, 1998.

ROCHA, Í. dos S. Corrida da saúde: um jogo pedagógico para as aulas de educação física na educação de jovens e adultos. In: COSTA, C.S.; MATTOS, F.R.P.; OLIVEIRA, M.M. de. (Orgs). *Produções na sala de aula em relatos de professores*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 63-72

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. (Orgs). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OS INSULTOS PASTORIS E O REFINAMENTO LINGUÍSTICO, NA TERCEIRA “BUCÓLICA”, DE VIRGÍLIO

Tobias Vilhena de Moraes (Museu Lasar Segall)

tovilhena@yahoo.com.br

Márcio Luiz Moitinhar Ribeiro (UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas reflexões sobre os insultos pastorais e o refinamento linguístico existente, na terceira “Bucólica”, de Virgílio.

Palavras-chave:

Bucólicas. Insultos pastoris. Refinamento linguístico.

Abstract

The present work has as main objective to present some reflections on the theme pastoral insults and linguistic refinement that was used in the Virgílio's “Bucolic III”.

Keywords

Bucolics. Pastoral insults. Linguistic refinement.

1. Introdução

Por toda a história romana, os autores latinos sempre primaram pela inovação linguística e pela busca de recursos estilísticos que dialogassem com seu tempo. Neste intuito, o refinamento linguístico sempre foi uma marca de escritores, que buscavam tratar dos mais variados temas: guerras, amores, viagens...

Com uma certa ironia, a utilização de insultos e de ofensas dos pastores, nos certames poéticos, ganhou contornos com alguns recursos estilísticos, engendrados por Virgílio e atestados por outros poetas do mundo antigo romano. Para tanto, neste artigo, selecionamos a terceira “Bucólica” virgiliana: obra que consideramos fundamental, em qualquer análise, sobre o desenvolvimento da antiguidade clássica.

A terceira consiste em um duelo musical entre dois pastores, julgados pelo vizinho, Palemão. A partir desta competição, os pastores fazem uso de um canto, que hoje em dia, poderia ser comparado ao repente contemporâneo.

Para além de recursos estilísticos da oralidade e de jogos de palavras, os personagens utilizam um vasto manancial linguístico clássico para se ofenderem, numa verdadeira disputa poética. Neste sentido, os autores deste artigo têm como escopo analisar como Virgílio constrói esta terceira “Bucólica”, mesclando a rusticidade dos personagens com o refinamento poético. Buscaremos assim descrever sentimentos e comportamentos sociais, numa das principais obras da literatura latina. Obviamente, teceremos uma parva visão sobre alguns dos aspectos culturais da sociedade e da moralidade antiga.

Reforçamos assim que, ao longo do texto, trataremos apenas de um único e diminuto elemento da vida romana: os insultos pastoris.

2. As “Bucólicas” em seu contexto:

O poeta latino, Virgílio (70–19 a.C.), é, muitas vezes, lembrado por sua obra “Eneida” (29–19 a.C.), poema épico, que conta as origens mitológicas de Roma e que discorre sobre o destino do Império romano, época, na qual a figura pacificadora de Otávio deu o tom para a *pax romana*; no entanto, as “Bucólicas” foram compostas, anteriormente, entre os anos de 42 a.C. e 37 a.C., um período muito mais instável e turbulento, que se iniciara, muitos anos, antes.

Observemos, brevemente, este contexto: entre os anos de 218–201 a.C., a Segunda Guerra Púnica permitiu que os romanos se expandissem por todo o Mediterrâneo, ação que culminou com a destruição de Cartago e Corinto, em 146 a.C. Este fato foi algo relevante, no período, tendo em vista que assinalou, definitivamente, o domínio romano de uma imensa área, em torno do Mediterrâneo. Estas conquistas não foram algo simples. Para conseguir todos estes feitos e garantir a posse dos territórios ocupados, foi necessário consolidar um exército de soldados camponeses. Posteriormente, isso levou à concentração fundiária, à profissionalização do exército e ao estabelecimento de veteranos por todas as terras conquistadas.

Os legionários tornaram-se assim fiéis e a serviço dos generais, como já no caso de Mário, reeleito cônsul contra a tradição, que perdurava, até aquele momento. A eleição de Mário, por sua vez, marcou o início de um período de guerras civis (88–31 a.C.) que duraria, com algumas interrupções, até a vitória de Otávio, em 31 a.C., culminando com a paz de um novo regime monárquico, denominado Principado (31 a.C.–235 d.C.), período no qual recebeu a alcunha de *pax romana*.

Sendo assim, quando Virgílio escreve parte de suas obras, encontram-se turbulências. Durante este período, muitas pessoas deixam o campo, exiladas, e partem rumo às cidades (muito mais protegidas), ou mesmo para outros países (distante dos conflitos).

Para Boyle (1975), a poesia pastoral de Virgílio é uma forma poética contemplativa, inserida em um universo de tumulto social e de convulsão política. Neste contexto, as “Bucólicas” constituíam uma mediação sobre o deslocamento moral, intelectual e emocional do homem da época.

Segundo Martins (2011), esta contemplação, inserida, no mundo concreto do poeta mantuano, está ligada à própria forma visual pela qual textos são propostos. A contemplação seria a tradução do olhar de Virgílio, em si, com uma “visão” poética alegórica ou metafórica. Portanto, o meio visual da poesia serviria como um instrumento para a transmissão de uma mensagem contemplativa.

Para o mesmo autor supracitado (MARTINS, 2011, p. 44), além dela ser contemplativa, “no sentido de se referir a uma reflexão acerca do mundo, vale-se contemplativamente do meio visual metafórico e/ou alegórico a fim de expressá-la”.

Logo, não nos deve surpreender, que muitas das descrições dos autores antigos (dentre eles Virgílio) sobre suas regiões de origem, eram carregadas de uma certa carga de nostalgia, de um mundo perdido, deixado para trás.

Outro aspecto importante deste período foi a imersão das elites romanas, na cultura grega ou helenística. Isto não era algo novo, pois o contato cultural era recorrente, já nos séculos anteriores, com a presença de colônias gregas, no sul da Itália e na Sicília.

Posteriormente, o contato com regiões do Oriente no qual a língua grega era predominante, ajudou a aprofundar ainda mais essa relação entre o mundo latino e o grego.

O tema pastoral já estava presente, na tradição grega, não sendo algo novo entre os povos recém conquistados. Basta lembrar “Os Trabalhos e os Dias”, obra escrita por Hesíodo, entre os anos 750 e 650 a.C., e já poderemos atestar um caráter pastoril, nas descrições da vida antiga.

No entanto, foi o poeta siciliano Teócrito (300–260 a.C.), no período helenístico, um dos primeiros a confeccionar versos que tratavam do

cuidado do rebanho, à maneira do pastor (*βουκόλος* = “*boukólos*”, é o “pastor de boi” ou “o que tange o boi ou gado”).

3. *A paisagem humana e geográfica em Virgílio*

As realidades rústicas e a paisagem humana, animal e mítica povoaram as descrições da vida antiga, feitas pelos poetas gregos e latinos. Um mundo pelo qual circulavam deuses e semideuses, ninfas e faunos, pastores e seus rebanhos de bois, cabras e ovelhas, sem contar outros animais silvestres, que perambulavam e voavam pelos campos sem fim.

Sendo assim, além dos seres vivos, a paisagem era um *locus* fundamental, no enredo das obras. Campos, florestas, rios e fontes, árvores e estradas possuem uma função de entrelace das ações, nas obras, por meio dos quais os personagens dialogam, discutem e algumas vezes, como veremos, trocam ofensas.

Sem dúvida, o poeta foi influenciado pelos anos de sua primeira infância, transcorridos em um ambiente campestre, impregnado de rusticidade. Sem contar ainda sua história familiar fixada, no mundo rural do qual seu pai era um fazendeiro ou oleiro, segundo a tradição antiga.

Mundo campestre no qual o poeta viria a perder anos, depois, após a batalha de Filipo em 41 a.C., quando foi obrigado a abandonar sua propriedade rural e partir para a cidade.

4. *A terceira “Bucólica”*

Dentre as obras de Virgílio, as “Bucólicas” são descritas como um poema *humilis* (“humilde”, “menor”), ao passo que outras de suas obras, como “Geórgicas” e “Eneida” são consideradas como *mediocris e grandiloquus*.

Como já expomos, Virgílio cresceu em contato com a natureza, logo, nos dez poemas, que compõem suas “Bucólicas”, ele descreve as cidadezinhas da região e a paisagem que viu nascer. Vale destacar que as cenas dos poemas contrastam enormemente com o violento drama político, que ocorria na época de Virgílio, e pode ser bem atestado, sobretudo, na 1ª e na 9ª “Bucólicas”, cuja temática se configura com a desapropriação das terras, por outro lado, podemos considerar a terceira “Bucólica” como dramática, pois nela acontece um diálogo conflituoso entre dois pastores.

Seguindo este caminho, Virgílio consegue diferenciar as “Bucólicas” entre si, pois, se na primeira ele trata do ócio, das lamentações e do exílio; na segunda, a paixão e o amor homossexual são o foco principal; para continuar, na terceira, com o tema do conflito, e este é um dos preceitos mais fortes para quem escreve as “Bucólicas”: a variação temática.

Em suma, os personagens sempre são pastores, mas as ações desenvolvidas, em cada bucólica, variam.

Menalcas e Dametas são os dois personagens principais dessa terceira “Bucólica”. As injúrias têm início, quando ambos se desafiam para um duelo de canto, e o primeiro aposta uma novilha, o segundo oferece como recompensa duas taças esculpidas, artisticamente, por Alcimedonte.

Ambos convidam para ser juiz deste duelo, Palemão, um vizinho pastor. Eles cantam, assim, diante do pastor, suas paixões. No fim, o próprio Palemão se considerou incapaz de dar a vitória a qualquer um dos oponentes, por considerá-los ambos vencedores.

Na terceira *Bucólica*, o cenário não é pintado de forma tão enfática como nas outras. Há a disputa dos dois jovens pastores, que cantam alternadamente versos amebus de acordo com o assunto que é tratado. (Cf. MOITINHA, 2006).

Alguns autores apontam a terceira como a mais fraca da coleção (Cf. COLEMAN, 1975), por a considerarem genérica e fragmentária do conteúdo geral de uma “Bucólica”; no entanto, é nesta que o poeta deixa exposto de maneira mais clara quais os preceitos reguladores da obra como um todo.

Na nossa opinião, a terceira é uma “Bucólica” plena de invectivas, de insultos e de maledicências. Mesmo se esta característica nos permite, em um primeiro momento, aproximá-la do iambo e do epodo; nas “Bucólicas”, as invectivas têm um caráter mais pastoril e ameno, ao contrário do iambo, no qual a invectiva é bem mais áspera.

Um outro aspecto importante nesta bucólica é a questão da oralidade e da textualidade. A textualidade funciona como o veículo de relação possível entre a audiência e o autor. Logo, podemos interpretar a “voz” da poesia, como se essa voz fosse o que há de mais essencial para poesia pastoral.

Enfim, podemos atestar que Virgílio consegue um grande efeito artístico ao explorar as tensões existentes entre as ficções dramáticas do mundo oral pastoral e a realidade textual de onde emergem ficções.

5. *Os insultos*

No início da terceira “Bucólica”, logo nos versos iniciais, fica evidente como será o andamento dos insultos. Já na primeira pergunta de Menalcas o tom é ofensivo. Vejamos a seguir:

MENALCAS

Dic mihi, Damoeta, cuium pecus, na Meliboei?

DAMOETAS

Non, verum Aegoni: nuper mihi tradidit Aegon.

MENALCAS

*Infelix o semper, ovis, pecus! Ipse Neeram
dum fovet, ac, ne me sibi praeferat illa ueretur,
hic alienus ouis custos bis mulget in hora; 5
et succus pecori, et lac subducitur agnis*

MENALCAS

Dize-me, Dametas, de quem (é) o rebanho? Acaso de Melibeu?

DAMETAS

Não, em verdade, (é) de Egão; há pouco tempo, Egão mo entregou.

MENALCAS

Sempre, ó ovelhas, (vós sois) um infeliz rebanho! O próprio (Egão) enquanto acalenta Neera e teme que ela a si me prefira, este estranho guardador ordenha as ovelhas duas vezes por hora; 5 não só, o suco é subtraído ao rebanho, mas também o leite, aos cordeiros.

Iniciada com um vocativo interpelativo, a fala de Menalcas está carregada de uma certa ironia, pois ele sabe que Dametas, mesmo sendo um pastor não é o real dono do rebanho. Acusa-o assim de ser mercenário, isto é, de possuir campos e animais em troca de dinheiro.

Virgílio faz assim um jogo de palavras com o vocábulo *pecus*, se valendo ainda de uma pergunta retórica, que tem por intenção cometer injúrias, atarantar e acusar o outro de algo.

Por sua vez, Menalcas destaca a infelicidade das ovelhas, afirmação que busca deixar claro que a custódia dos animais é feita por um pastor estranho a elas. Para tanto, o poeta se utiliza da hipálage e da ironia de Menalcas para deixar claro que Dametas não é o dono do rebanho.

Menalcas se refere a Dametas como *alienus*, no 5º verso. Segundo o *Dicionário Latino-Português*, Ernesto Faria nos informa que o vocábulo destacado pode significar: “alheio”, “estranho” ou “estrangeiro. Assim, Menalcas quer deixar claro que Dametas não é nascido, naquelas terras, marcando-o como um forasteiro, vindo de longe.

Também, no quinto verso, podemos destacar que Menalcas afirma: *hic alienus ouis custos bis mulget in hora* (“este estranho guardador ordenha as ovelhas duas vezes por hora”). Esta afirmação de Menalcas é uma declaração evidentemente exagerada, cunhada a partir de uma hipérbole, com o claro intuito de expressar a intensidade da atitude incorreta de Dametas. Logo, a frase destaca que este tirava proveito da ausência de Egão, para extrair o leite do rebanho, que estava em sua custódia, para posteriormente, vendê-lo na cidade e assim obter lucro.

O mesmo verso, segundo estes autores, contém um comentário mordaz com uma conotação sexual. O verbo *mulgere* (“ordenhar”), neste contexto, permite que o interpretemos como uma metáfora à masturbação, vale ressaltar que, em vários versos das “Bucólicas”, de Virgílio, podemos atestar alusões e múltiplas interpretações, focadas, na sexualidade, mas bem implícitas, como a que nos referimos, acima!

Dametas, conquanto o queira, não pode possuir Neera, acariciada por Egão, o dono do rebanho. Note-se que esse mordaz comentário de Menalcas corrobora a ironia inicial dos versos, porque, não só Dametas cuida de um rebanho que não é seu, mas ele também deve aceitar que Egão, o dono do rebanho, goze os amores por si cobiçados.

A troca de ofensas continua:

DAMOETAS

*Parcius istauris tamen obicienda memento.
Nouimus et qui te, transuersa tuentibus hircis,
et quo (sed faciles Nymphae risere) sacello ...*

MENALCAS

*Tum, credo, cum me arbustum uidere Miconis 10
atque mala uitis incidere falce novellas.*

DAMOETAS

*Aut hic ad ueteres fagos cum Daphnidis arcum
fregisti et calamos quae tu, peruerse Menalca,
et, cum uidisti puer odonata, dolebas,
et, si non aliquan ocuisses, mortuus esses. 15*

DAMETAS

Lembra-te, todavia, de que essas coisas devem ser censuradas

aos homens com mais comedimento
 Conhecemos também quem te (...), os bodes olhando de través
 e em que (mas as ninfas riram propícias) pequeno santuário ...

MENALCAS

Creio, então, quando me viram cortar a árvore 10
 e as novinhas videiras de Micão com uma má foice.

DAMETAS

Ou aqui, junto às vetustas faías, quando às flechas
 e ao arco de Dáfnis quebraste, ó perverso Menalcas,
 não só, quando tu viste as coisas que foram dadas a um menino, sofrias
 mas também, se tu não (o) tivesses prejudicado de alguma maneira,
 terias morrido (de inveja). 15

No oitavo verso, existem diversas possibilidades de tradução para o vocábulo *transversa*. Por exemplo, podemos traduzir este trecho como: “os bodes olhando coisas hostis”; ou, “os bodes olhando coisas transviadas”. Aqui, fica nítida uma crítica mordaz, na boca de Dametas, que estaria assim expondo Menalcas, personagem que gosta de criticar. Sem contar que “olhar atravessado ou de través”, pode ser interpretado como algo ruim, não merecendo um olhar direto.

Já no verso onze, o adjetivo “má” funciona como uma hipálage, pois “má”, na verdade, não é a foice, mas na visão de Menalcas é o próprio Dametas que é mau pastor porque gosta de fazer críticas a outros pastores. De maneira muito arguta, Virgílio nos sugere, nesta passagem, que o adjetivo pode e deve ser interpretado sob estas duas perspectivas.

Destacamos também que se a foice fosse realmente má, ruim, significaria que não estaria cumprindo de modo eficiente a sua função primeira como ferramenta cortante.

Avancemos, mais um pouco, nos próximos versos, selecionados para análise:

MENALCAS

*Quid domini faciant, audent cum talia fures?
 Non ego te uidi Damonis, pessime, caprum
 excipere insidiis, multum latrante Lysisca?
 Et cum clamarem: “Quo nunc se proripit ille?
 Tityre, cogepecus”, tu post carectala tebas. 20*

DAMOETAS

*An mihi cantando uictus non redderet ille,
 quem mea carminibus meruisset fistula caprum?
 Si nescis, meus ille caper fuit; et mihi Damon
 ipse fatebatur sed reddere posse negabat.*

MENALCA

*Cantando tu illum? aut umquam tibi fistula 25
iuncta fuit? non tu in triuuis, indocte, solebas
stridenti miserum stipula disperdere carmen?*

MENALCAS

O que os senhores podem fazer, quando os ladrões ousam tais (coisas)?
Eu não te vi, ó péssimo, a tomar com insídias
o bode de Damão, muito ladrando Licisca?
E como eu clamasse: “Para onde agora ele se arrasta?
Ó Títiro, reúne o rebanho!” tu te escondias atrás das tábuas.20

DAMETAS

Porventura, vencido pelo cantar, ele não me restituiria o bode,
que a minha flauta merecera com os (meus) carmes?
Se não sabes, aquele bode foi meu, e o próprio Damão (o) confessava,
mas negava poder devolver (-mo).

MENALCAS

Cantando tu a ele? Ou alguma vez tiveste uma flauta 25
unida com cera? Nas encruzilhadas, ó indouto, tu não costumavas
desperdiçar um mísero carne com uma estridente gaita?

No verso 17, o pronome *ego* – raramente utilizado na poesia – tem como função aqui criar um efeito estilístico e assim ressaltar o ato vil de Dametas, chamando-o de ladrão.

O locutor busca ainda reforçar de maneira clara a crítica ao acusado, inserindo um adjetivo de campo semântico negativo, *pessime* e o seu argumento ganha mais peso com presença da latrante cadela.

A crítica mordaz de Menalcas está imbuída de eufemismo e de ironia, comparando Dametas a uma cobra que se arrasta e se esconde sorrateiramente atrás das tábuas. Ao mesmo tempo, ao afirmar que Dametas costumava tocar flauta, em encruzilhadas, Menalcas insinua a homossexualidade de Dametas, uma vez que as encruzilhadas eram, noépoca de Virgílio, um espaço no qual se encontravam prostitutas e homossexuais.

Finalmente, deve notar-se que o adjetivo *miserum*, no verso 27, embora se refira ao substantivo *carmen*, dirige-se, na verdade, a Dametas, pois ele não consegue emitir da sua flauta sons que não sejam estridentes, isto é, desagradáveis. Assim, podemos atestar que o uso do adjetivo supracitado se configura como mais um exemplo de hipálage.

6. *Considerações finais:*

Neste artigo, pudemos inferir que conseguimos apresentar alguns exemplos de insultos pastoris a partir dos quais atestamos também um refinamento linguístico e estilístico acerca do *modus scribendi* do poeta Virgílio. Tal refinamento pode ser observado pelo uso da ironia, pelas interrogações retóricas, pela frequente hipálage, pelas comparações e pelos jogos de palavras.

Enfim, traduzir os versos de Virgílio é a primeira árdua tarefa e depois perceber as alusões, as intenções e as críticas mordazes do poeta pode ser o segundo obstáculo de modo que para tal escopo é necessário focar, não só, no sentido etimológico, mas também o valor semântico dos vocábulos para entender o duplo sentido, na interpretação dos versos virgilianos.

Vale destacar que a altercação de dois pastores, Dametas e Menalcas, se revezando, no seu fazer poético, permite deveras uma vivacidade, na leitura, bem contrastante com as demais “Bucólicas”.

Quanto mais nos aprofundamos, na leitura da obra, percebemos que maiores são as tentativas de Virgílio em prender a atenção do leitor, com uma diversidade de temas que são focados, nas “Bucólicas”.

Enfim, que o nosso trabalho original, linguístico, filológico, literário e estilístico, acerca do tema intitulado, *Os insultos pastoris e o refinamento linguístico, na terceira Bucólica de Virgílio*, seja inspirador para outros pesquisadores que queiram escrever vindouros trabalhos acadêmicos acerca dos assuntos pastoris, do estilo do poeta e das alusões sexuais, políticas ou sociais, nas “Bucólicas”, de Virgílio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYET, Jean. *Littérature Latine*. Paris: Armand Colin, [s.d.].
- BOYLE, A. J. *A Reading of Virgil's Eclogues*. Ramus, 4.2. p. 187-203, Melbourne: The Hawthorn Press, 1975.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. V. I. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRISSON, Jean-Paul. *Virgile sontemps et le nôtre*. Paris: François Maspero, 1980.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Literatura Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CARTAULT, A. *Étude sur les Bucoliques de Virgile*. Paris: 1897.

COLEMAN, R. Vergil's pastoral modes. In: *Ancient Pastoral – Ramus essays on Greek and Roman Pastoral Poetry*. Melbourne: Aureal, 1975.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Latino-Português*. Belo Horizonte: Garnier, 2003.

FARIA, Ruth Junqueira de. *Aspectos Lexicais e Estilísticos do Bucolismo Vergiliano*. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.

GRAVES, Robert. *Os Mitos Gregos*. 2. ed. Vol. I. Trad. de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

_____. *Os Mitos Gregos*. 2. ed. Vol. II. Trad. de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

HASEGAWA, A. P. *Os limites do gênero bucólico em Vergílio: um estudo das églogas dramáticas*. São Paulo: Humanitas, 2012. (Coleção Letras Clássicas)

LECLERCQ, R. Les Principes de la Poétique Virgilienne. *Revue des Études Latines*. Paris: Société d'Édition, Les Belles Lettres, 1994.

LESKY, Albin. *Historia de la Literatura Griega*. Versión española de José Maria Diaz Regañon y Beatriz Romero. Madrid: Gredos, 1976.

LOUPIAC, Annie. *Le Labor chez Virgile: Essai d'interprétation*. *Revue des Études Latines*. Paris: Société d'Édition, Les Belles Lettres, 1993.

MAYORAL, Luis Penagos. *Gramática Latina*, 29. ed. Santander: Sal Terrae, 1973.

MAROUZEAU, Jules. *A Ordem das Palavras em Latim*. Tradução de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

_____. *Traité de Stylistique Latine*. Paris: Société D'Édition Les Belles Lettres, 1946.

MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les Genres Littéraires à Rome*. Préface de Jacques Perret. Tome II. Paris: Scodel, 1981.

MARTINS, Paulo. *Literatura Latina*. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil. S. A., 2009. Vol. 1, 268 p.

_____. Duas visualidades bucólicas : Verg., Ecl. 2. 45-55 e 6. 13-26. PHAOS: 2011, PHAOS, 2011. p. 43-66

MENDES, João Pedro. *Construção e Arte das Bucólicas de Virgílio*. Coimbra: Almedina, 1997.

PARATORE, Ettore. *História da Literatura Latina*. Trad. de Manuel Losa. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina*. 2. ed. São Gonçalo: Márcio Moitinha, 2017.

_____; SOARES, Daniel de Assis; PINHEIRO, Paulo Fernando Moreira; MORAES, Tobias Vilhena. *Edição Bilingue: 1ª Bucólica de Virgílio*. Rio de Janeiro: Ados, 2020.

WORMELL, D. E. W. The Originality of the Eclogues sic paruis componere magna soleban. In: *Studies in Latin literature and its influence – Virgil*. New York: Basic, [s.d.].

**PODER, RACISMO RELIGIOSO E DECOLONIALIDADES
NO INSTAGRAM: CONTRIBUIÇÕES
DA ANÁLISE DO DISCURSO¹⁰³**

Alan Eugênio Dantas Freire (UFRN)

alandfreire@gmail.com

Danielle Brito da Cunha (UFRN)

professoradanibrito@gmail.com

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianeezasaraiwa@uern.br

RESUMO

Enquanto consequência de um projeto de civilidade atrelado à cultura e civilização europeias, dentro das dinâmicas da colonização, as religiões de matriz africana sempre estiveram em uma posição de luta por liberdade na sociedade brasileira. Nesse ínterim, percebe-se, claramente, o reverberar de práticas discursivas históricas contra o povo negro, fruto da hegemonia do sentimento ocidental na produção de saberes e de regimes de verdade (FOUCAULT, 2002) que não necessariamente nascem na interação *on-line*, mas que, nela, encontram especial espaço de profusão. A construção do estigma dos povos de terreiro nas redes, norteadas por uma normalidade branca e cristã, apoia-se na demonização de entidades, o que também se manifesta no epistemicídio negro e na colonialidade dos saberes de África. No entanto, frente a esse movimento estigmatizador, há um pulsar de decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020; FANON, 2020). Nesse sentido, o problema desta pesquisa assim se coloca: como as materialidades discursivas produzidas por *memes* veiculados no *Instagram* elaboram o estigma dos povos de terreiro e, por outra voz, inscrevem uma ordem de decolonialidade na produção de saberes da referida comunidade? A partir das características do *meme*, analisamos as materialidades discursivas que o constituem, sob a ótica da análise do discurso foucaultiana, permitindo a compreensão das relações de poder na constituição do racismo religioso na elaboração do carregamento colonial e, por outro lado, um movimento de decolonialidade, na tentativa de instituir uma nova ordem identitária, utilizando-se do humor para a afirmação da devoção e das práticas ritualísticas.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Instagram. Racismo Religioso.

ABSTRACT

As a consequence of a project of civility linked to European culture and civilization, within the dynamics of colonization, the religions of African origin have always been in a position of struggle for freedom in Brazilian society. In the meantime, we can clearly see the reverberation of historical discursive practices against black people, the result of the hegemony of Western sentiment in the production of knowledge and re-

¹⁰³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, com contribuição da Prof^a Dr^a Marluce Pereira da Silva (UFRN).

gimes of truth (FOUCAULT, 2002) that are not necessarily born in the online interaction, but that, in it, find special space for profusion. The construction of the stigma of terreiro people on the networks, guided by a white and Christian normality, is based on the demonization of entities, which also manifests itself in black epistemicide and in the coloniality of African knowledge. However, in the face of this stigmatizing movement, there is a pulsing of decoloniality (MALDONADO-TORRES, 2020; FANON, 2020). In this sense, the problem of this research is thus posed: how the discursive materialities produced by memes published on Instagram elaborate the stigma of terreiro people and, by another voice, inscribe an order of decoloniality in the production of knowledge of this community? From the characteristics of the meme, we analyze the discursive materialities that constitute it, from the perspective of Foucauldian discourse analysis, allowing the understanding of power relations in the constitution of religious racism in the elaboration of the colonial charge and, on the other hand, a movement of decoloniality, in the attempt to institute a new identity order, using humor for the affirmation of devotion and ritualistic practices.

Keywords:

Decoloniality. Instagram. Religious racism.

1. Introdução

No Brasil, os discursos produzidos em torno da fé nas redes sociais digitais chamam a atenção para o entrave de crenças, construído sob a estigmatização de religiões não cristãs. No *Instagram*, as interações em postagens sobre a fé em espíritos, entidades ou orixás denunciam costumes da velha diáspora (Cf. HALL, 2003), a partir de uma guerra de identidades, produzindo o estigma que elabora práticas de racismo religioso no ciberespaço.

Enquanto consequência de um projeto de civilidade atrelado à cultura e civilização europeias, dentro das dinâmicas da colonização, as religiões de matriz africana sempre estiveram em uma posição de luta por liberdade na sociedade brasileira. Nesse ínterim, percebe-se, claramente, o reverberar de práticas discursivas históricas contra o povo negro, fruto da hegemonia do sentimento ocidental na produção de saberes (Cf. FOUCAULT, 2002) que não necessariamente nascem na interação online, mas que, nela, encontram especial espaço de profusão.

No cenário da guerra de identidades religiosas presente na rede, percebe-se, de um lado, a estigmatização dos povos de terreiro, ao passo que também se observa um levante dessa comunidade, em uma tentativa de desconstrução do estigma, numa atitude de luta e resistência.

Por povos de terreiro, compreendemos as coletividades tradicionais envolvidas em doutrinas afro-brasileiras, a saber: Umbanda, Quimbanda, Candomblé, Tambor de Mina, Catimbó, Jurema Sagrada, dentre

outras vertentes que têm nas culturas negra e indígena o terreno de manifestações do seu sagrado. Ao longo da formação histórica do povo brasileiro, tais religiosidades coabitam com a busca pela afirmação das identidades locais e regionais, ao mesmo tempo em que sofrem as adversidades do preconceito e da intolerância, muitas vezes manifestas em racismo religioso.

A construção do estigma dos povos de terreiro nas redes, norteadas por uma normalidade branca e cristã, apoia-se na demonização de entidades, como Exu, Pombagira, Caboclo, mestres e mestras, guias espirituais, como também dos Orixás, tidos como divindades de origem africana aqui também cultuados, embora muitas vezes sob formas sincréticas, o que também se manifesta no epistemicídio negro e na estigmatização dos saberes de África. Além dessa demonização das entidades, guias e orixás, temos a condenação das práticas ritualísticas, como oferendas e o sacrifício de animais, constituindo a macumba em um valor pejorativo e de não virtude, consequência do carrego colonial (Cf. SIMAS; RUFINO, 2018).

No entanto, frente a esse movimento estigmatizador, especialmente nas últimas décadas, com o aprimoramento das políticas de segurança e de respeito aos direitos humanos, nas redes sociais digitais, há um pulsar de decolonialidade (Cf. MALDONADO-TORRES, 2020; FANON, 2020). Percebe-se o levante de discursos que sinalizam a afirmação dos povos de terreiro no reconhecimento e propagação das identidades negras e indígenas fundantes no culto aos ancestrais, contrariando a ordem dos condenados da terra (Cf. FANON, 1968).

Dentro dessa dinâmica, o *meme* tem protagonizado diversas postagens nas redes sociais digitais, especialmente no *Facebook* e no *Instagram*. Caracterizado, de maneira genérica, pela repetição da imagem, uso do humor e diálogo com a realidade emergente, o *meme* tem propagado, com característica viral, ideias em torno de assuntos diversos, por meio de *hyperlinks*, imagens, *hashtags*, vídeos, etc.

O conceito elaborado para esse fenômeno viral advém de Dawkins (1979), que ao termo significou uma unidade de informação transmitida de cérebro para cérebro, monoliticamente, de acordo com a sua perspectiva internalista. Para o pesquisador, o *meme*, para ser assim considerado, precisaria de três requisitos: longevidade, fidelidade e fecundidade. No que tange à longevidade, o *meme* precisaria circular em um tempo significativo; quanto à fidelidade, ele precisaria se manter fiel à ideia originária; já em relação à fecundidade, Dawkins (1979) espera de um *meme* que ele seja amplamente replicado, evoluindo de outras diversas formas.

Posteriormente, com o advento da ciência memética, apoia-se numa perspectiva externalista para a explicação do fenômeno, com outra característica: a de utilidade. A replicação não seria puramente monolítica, mas poderia ser intermediada por recursos tantos, tais como vídeos ou textos, por exemplo. No entanto, é com Recuero (2006), que se analisa o *meme* especificamente na Web, acrescentando a ele uma nova característica, a do *alcance*. Segundo a pesquisadora, um *meme* pode alcançar diversos domínios geográficos ou virtuais. Essa característica da comunicação mediada por computador é uma insígnia relevante para algo que, nos memes, parece essencial: o processo de viralização e, em questão, a volatilidade do discurso.

A partir dessa configuração do *meme*, podemos elencar reflexões que versam sobre as materialidades discursivas e a governamentalidade empenhadas na produção das subjetividades dos povos de terreiro, em duas lógicas: primeiro, a de uma construção do estigma a partir do racismo recreativo e religioso que incide sobre as religiões de matriz africana, dado o riso produzido pelo *meme*; e segundo, a do uso do riso e das características do *meme* na elaboração de decolonialidades e na desconstrução do estigma, numa afirmação das identidades religiosas em xeque sob um contexto de luta étnico-racial e de resistência.

Essa mobilidade nos permite compreender a internalização dos esforços do pensamento colonial e afrodiaspórico na elaboração do racismo religioso na sociedade brasileira, autorizando-nos a uma reflexão necessária sobre a sua influência na produção de subjetividades que contrariam a lógica ocidental colonizadora.

O presente artigo, que tem como objeto de análise as materialidades discursivas que constituem *memes* veiculados no *Instagram*, compromete-se com uma delimitação temática que reside na relação entre o *meme* e o racismo religioso em um debate decolonial, considerando a construção e a desconstrução do estigma dos povos de terreiro na cibercultura. A questão central com a qual se ocupa esta pesquisa está na análise das materialidades discursivas produzidas pelo *meme* no *Instagram*, em dois movimentos delimitados: a) a construção do estigma dos povos de terreiro, que desemboca na constituição de racismo religioso; b) a desconstrução do estigma por meio de *memes* que afirmam a identidade religiosa e étnico-racial das referidas comunidades. Trata-se de uma descrição do projeto colonial do racismo religioso e, diametralmente, uma análise de como as decolonialidades são produzidas em materialidades discursivas outras.

Tanto o primeiro quanto o segundo movimento incitam para uma reflexão sobre a governamentalidade e as estratégias de poder no governo de si e dos outros pelos usuários do *Instagram*, quando da publicação e viralização de *memes*. Aqui, observa-se o elemento do humor como fio de discussão, sendo tratado, por um lado, como característica constituinte de um racismo recreativo, enquanto, do outro, uma estratégia de identificação com o público leitor e a produção de um novo saber. Para bem da verdade, vale ressaltar que, nas duas posições, o humor é um elemento que busca o alcance do *meme* e a robustez do capital social dos perfis dos usuários envolvidos.

2. Estudos Culturais e Análise do Discurso na arena do estigma e das decolonialidades

A marca do narcisismo contemporâneo, já profusamente abordado pelos Estudos Culturais, encontra habitat na teoria do estigma, enunciada por Goffman (2017), quando da compreensão de que as escalas categorizadoras da sociedade tendem a formar um dualismo entre pessoas normais e pessoas estigmatizadas.

No contato com o outro, tende-se a determinar aquilo que ele deveria ser, munido dos padrões de escolha da representação social dominante, aquela da qual o normal compartilha, sua “identidade social” (Cf. GOFFMAN, 2017) Saindo desse molde, o outro parece-lhe estranho e é a partir dessa constatação de estranheza que se hierarquiza uma distância e se estigmatiza. Alerta-nos Goffman, na constituição do conceito:

Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 2017, p. 6)

Esse aspecto depreciativo do indivíduo é claramente notado em alguns dos memes que circulam nas redes sociais digitais, em um tempo de afirmação de identidades sociais e, mais do que isso, de negação das minorias. Percebe-se, no desenvolvimento histórico das redes, uma ténue mudança de perspectivas identitárias e de divulgação do eu. De uma representação extremamente individualista, chegando a configurar um exibicionismo hedonista acerca da personalidade individual e da manipulação da imagem pessoal (que não se extinguiu, embora tenha amenizado sua força consideravelmente, vale salientar), passamos a uma era de ca-

tegorizações sociais de pertencimento a grupos, como, por exemplo: política de esquerda x política de direita, homossexuais x heterossexuais, cristãos x não cristãos, feministas x não feministas etc. Parece existir um *império da opinião*, em que são aceitos socialmente aqueles capazes de se posicionarem em uma das posições de sujeito: a dominante.

Em sua discussão, Goffman (2017) atenta para a existência de três tipos de estigma, a saber: a) as abominações do corpo (compreendendo as diversas deformidades físicas); b) as culpas de caráter individual (relacionadas ao que o autor denomina de “não natural”, na perspectiva dos ditos normais); c) os estigmas tribais (na segregação de raça, nação e religião). Pelas características apontadas no referencial teórico e pelas constatações do discurso de ódio que ora é analisado, percebe-se nas culpas de caráter individual o lugar desta análise. O religioso de cultos de matriz africana, compreendido pelo indivíduo *normal* e cristão cêntrico como não natural, como alguém não completamente humano (Cf. GOFFMAN, 2017), é alvo desse processo de estigmatização, culminando na disseminação de práticas racistas. Assim afirma o autor:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 2017, p. 8)

Ainda em relação à compreensão do estigma, Ainley, Coleman & Becker (1986) atentam para a constatação de que o estigma é uma construção social, considerando, portanto, as condições histórico-culturais de sua produção. Para os autores, não há como compreendê-lo se não se analisa a cultura em que os indivíduos estão inseridos. O estigma é uma realização dentro de um contexto determinando, importando, para isso, as condições históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais em que ele subsiste, o que possibilita que esses atributos desqualificadores que tornam alguém estigmatizado variem com o tempo e a cultura.

2.1. Governamentalidade e alienação colonial nas encruzilhadas do discurso

No corpo

dessa discussão, encontramos as concepções foucaultianas de discurso, materialidade discursiva e governamentalidade como base importante para a análise dos *memes*. No projeto arqueogenológico de Foucault, o discurso excede características meramente formais, de uma exclusividade da ordem do signo, expandindo-se para a demanda da construção da realidade (Cf. FOUCAULT, 2002, 2014).

Trata-se de uma construção histórico-cultural, fornecendo as condições para as coisas ditas, em uma análise das relações entre os sujeitos, dispersando-os e localizando-os em diversas posições. Nessa perspectiva, é essencial compreender o *a priori* histórico em que se inserem os discursos, percebendo-os em uma dinâmica móvel na construção dos enunciados.

A essa concepção de discurso em Foucault, soma-se uma convocação para a análise da articulação entre materialidades discursivas e a produção de subjetividades. O discurso é fundante, construindo verdades e subjetividades em uma sociedade, em um certo momento histórico. Pensar essa natureza fundante do discurso corrobora com a proposta de analisarmos como o racismo religioso se instala na contemporaneidade, em um movimento de decolonialidade, mas também como se elaborou o projeto colonial a partir de materialidades discursivas que circularam em outros momentos históricos. Assim nos provoca Foucault:

Atualmente, o problema que me preocupa é este: numa cultura como a nossa, na nossa sociedade, o que é a existência das falas, da escrita, do discurso? Afinal, os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas; os discursos não são apenas o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa. O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. É essa densidade própria ao discurso que tento interrogar. (FOUCAULT, 2016, p. 42)

Primeiramente, vale salientar a característica que tem o discurso de acontecer em um movimento de luta, de compreensão de interdições e autorizações que o constituem, numa relação intrínseca com o saber e o poder. Nesse paradoxo da imposição de uma ordem do discurso, o sujeito também encontra linhas de fuga, por meio das quais insurge e resiste (Cf. FOUCAULT, 2014).

Em uma segunda característica muito importante, é necessário entender a subjetividade enquanto uma construção discursiva dos sujeitos em sua historicidade, elaborando uma crítica das subjetividades, pensando-as enquanto refundadas em diversos momentos históricos, em descontinuidades que atravessam os sujeitos.

Somos ainda contemplados com a terceira grande característica do discurso na arquitetura teórico-analítica de Foucault: a materialidade discursiva. O discurso tem sempre uma materialidade, são as formas da linguagem que o concretizam, comportando o enunciado em uma espessura material inscrita no tempo e no espaço, que o possibilita, ao mesmo tempo repetível e deslocado, tornar-se tema de apropriação e rivalidade.

Ainda dentro de uma arqueogenealogia foucaultiana, convém pensarmos a governamentalidade e sua relação com o racismo, compreendendo-o enquanto estratégia de governo de si e dos outros (Cf. FOUCAULT, 2013, 2019). Por governamentalidade, Foucault a entende como uma forma de governo sobre a vida das pessoas, tendo por foco a população, indivíduos capturados em uma rede de poder com vistas a se tornarem corpos dóceis e úteis. Para ele, esse conceito abrange:

[...] 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança;

2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes;

3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2019, p. 429)

Nessa dimensão, podemos pensar as estratégias de governo de si e dos outros atreladas aos movimentos de colonialidade e decolonialidade na construção do racismo religioso e na desconstrução do estigma dos povos de terreiro na internet, com discussões que abrangem outros pressupostos teóricos foucaultianos, como biopolítica, luta e resistência, tecnologias de si, cuidado de si e outros arranjos conceituais.

Ao lado dos estudos de Foucault, temos Frantz Fanon, que, ao trabalhar com o conceito de alienação colonial, abre um debate importante sobre o impedimento de o colonizado se constituir enquanto sujeito de sua história, dada a sua condição de “condenados da terra” (FANON, 1968). É importante refletir sobre suas contribuições para pensarmos o racismo religioso contra os povos de terreiro, uma vez que percebemos esse movimento como o espelho da lógica colonial na diáspora africana. São os povos de terreiro matriciados por uma religiosidade que não obe-

dece à lógica cristã ocidental e, nesse sentido, o assujeitamento acontece enquanto expectativa da colonialidade, materializada em discursos racistas.

Embora haja consciência dos inimigos e das formas de dominação cultural, a alienação colonial é uma realidade que mata as subjetividades negras, de modo a se tornar necessária uma mudança prática da realidade e não apenas de visões de mundo.

Há identificação, ou seja, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele imputa ao herói, que é branco, toda a sua agressividade – que, nessa idade, está intimamente relacionada à oblatividade: uma oblatividade carregada de sadismo. Uma criança de oito anos que oferece algo, mesmo a um adulto, seria incapaz de tolerar uma recusa. Pouco a pouco, vemos formarem-se e cristalizarem-se no jovem antilhano uma atitude e um hábito de pensar e de ver que são essencialmente brancos. (FANON, 2020, p. 163)

O uso da máscara branca, evidenciada por Fanon como fruto da alienação colonial, mas também como uma estratégia de sobrevivência, desemboca em questões subjetivas que promovem o apagamento da pessoa. É contra essa dinâmica que compreendemos o despertar de uma decolonialidade nas redes sociais digitais, ao verificarmos postagens que, utilizando-se da mesma estratégia colonial, instituem uma outra ordem.

Trata-se de utilizar-se das linguagens virais que sustentam o alcance na *internet* e, mais especificamente, no *Instagram*, propondo uma outra voz. Nessa reflexão, a obra de Frantz Fanon, como salienta Maldonado-Torres (2020, p.45), acaba por “(...) animar a formação de uma atitude decolonial e gerar a ideia de decolonialidade como um projeto”.

3. *Fazeres decoloniais na academia: a voz dos povos de terreiro*

A proposta lançada com esta pesquisa prioriza uma temática que aborda questionamentos com reflexos na dinâmica da vida social contemporânea, em um mundo permeado pelas práticas sociais de uso da linguagem. Neste caso, nosso objeto de análise constitui-se nas materialidades discursivas de *memes* veiculados no *Instagram*.

Amparado pela Linguística Aplicada, este texto ancora-se ainda na análise do discurso provocada por Foucault, bem como das discussões desenvolvidas pelos Estudos Culturais na análise do fenômeno contemporâneo. Nesse sentido, privilegiamos, para análise, os arranjos foucaultianos que contemplam o discurso, a materialidade discursiva e a gover-

namentalidade como pressupostos teórico-metodológicos que sustentam uma discussão sobre decolonialidade e pensamento diaspórico na construção do estigma e do racismo religioso, como na resistência dos povos de terreiro, em práticas de linguagem presentes nas redes sociais digitais, especialmente no *Instagram*.

Considerando as políticas de segurança e respeito aos direitos humanos do *Instagram*, os *memes* foram coletados pelo recurso da impressão, tendo em vista que, ao desrespeitarem tais políticas, podem ser excluídos pela própria rede. A partir das características do *meme*, analisamos as materialidades discursivas que o constituem, evidenciando os elementos que provocam o humor e a viralização do conteúdo, em consonância com o aporte teórico a que nos dedicamos.

Na história das comunicações no Brasil, temos contemplado paisagens de um racismo recreativo (Cf. MOREIRA, 2019), muitas vezes utilizado como justificativa para um racismo disfarçado, na tentativa de uma desculpabilização branca. A exemplo das piadas contra negros e diversas minorias étnicas, historicamente vislumbradas, por exemplo, na televisão brasileira, alguns *memes* elaboram práticas de racismo recreativo e de racismo religioso que culminam na manutenção de relações de preconceito, intolerância e limitação da liberdade, justificando-se pelo humor de uma pretensa camaradagem e pela viralidade do discurso.

Embora tenhamos o refinamento das políticas de respeito aos direitos humanos no *Instagram*, o que promove a exclusão de perfis e postagens que disseminam o ódio, muitas vozes do racismo ainda podem ser ouvidas. Nas últimas décadas, a perseguição contra os povos de terreiro alcançou dimensões assustadoras, figuradas na violência física e na depredação de templos religiosos (Cf. NOGUEIRA, 2020), como na circulação de discursos de ódio que promovem inúmeras consequências psicossociais e fortalecem o processo de estigmatização dentro do projeto colonial.

Os efeitos dessa dominação cultural incidem sobre a formação de um comportamento de luta e resistência dos povos de terreiro, que, utilizando-se da mesma estratégia de poder no governo de si e dos outros (Cf. FOUCAULT, 2013), na propositura de *memes* que contrariam a negação do culto de axé, instituem uma nova dinâmica.

As materialidades discursivas produzidas nessa nova ordem obedecem a uma resistência contra os efeitos das colonialidades, corroborando com um debate decolonial e a produção de um pensamento afrodi-

aspórico. É nas culturas africana e indígena que estão as bases epistêmicas da existência e manutenção do sagrado dos povos de terreiro. E com o crescimento das vertentes neopentecostais na formação histórica e política do Brasil, com a propagação de discursos proselitistas e cristãoocêntricos, temos reduzidas as chances de vida para as comunidades tradicionais, de modo que é necessário construir uma outra dinâmica na pesquisa sobre a negritude brasileira.

Esse esforço, embora não seja novo, encontra inúmeras barreiras para ser lido, escrito e divulgado. A produção científica em torno da negritude e do racismo no Brasil ainda exige um alcance que atenda suficientemente ao pensamento decolonial e repare o epistemicídio negro que resulta em estigma, em invisibilidade social e no apagamento de referências. O pensamento fanoniano alerta para a necessidade de uma outra ordem que não seja a priorização de uma “verdade toda branca”:

Nas Antilhas, o jovem negro, que na escola repete incessantemente “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. (FANON, 2020, p. 163)

Diante desse mecanismo da alienação colonial, a academia pode figurar como espaço de representatividade e, para além disso, de púlpito para uma voz desobediente, a instituir outras verdades, sem necessariamente a mediação da locução branca e cristã. Considerando a situação política em que se encontra o Brasil e seus dispositivos formais de governo, com a *autorização* de discursos racistas pelo próprio chefe do Estado, o desafio se agiganta. Há, nas entrelinhas das instâncias contemporâneas da governamentalidade, um retrocesso diante de muitas das conquistas alcançadas na lida com as subjetividades das comunidades tradicionais. Contra esse controle e tentativa de docilização dos corpos, a decolonialidade se levanta.

4. A voz do racismo religioso nas redes e na elaboração do estigma contra os povos de terreiro

A despeito de todas as políticas de direitos humanos atuantes na rede, o algoritmo ainda não apresenta eficácia de reconhecimento de discursos com temática racista ou intolerante evidentes, quando da imediata publicação. Esse é um movimento que também exige dos usuários um

controle mediado pela denúncia e posterior verificação das redes. No caso do *Instagram*, os filtros de identificação de violação das próprias políticas são bastante vigilantes, mas ainda assim deixam escapar publicações que perduram na rede, sob a autoridade que o engajamento dos usuários acaba por determinar.

Alguns perfis públicos, inclusive, trazem, em suas descrições, materialidades discursivas que sustentam, não apenas a hegemonia cristã, mas um ataque às outras religiões. Historicamente, *hashtags* como #sóje-sussalva ou #táreprendido foram associadas a uma normalidade que exclui os cultos afro-ameríndios, alimentando discursos de ódio contra essas comunidades, ao supor uma normatividade ocidental. Essa é, inclusive, como sustenta Goffman (2017), uma estratégia para a interdição de práticas tidas como não normais, na elaboração do estigma.

No entanto, o objetivo deste trabalho centra sua preocupação na análise das materialidades discursivas que constituem os memes. E nelas, o humor, um de seus elementos viabilizadores, organiza um racismo religioso disfarçado de recreação e entretenimento (Cf. MOREIRA, 2020). Um exemplo dessa característica está na seguinte publicação no *feed*¹⁰⁴ do perfil já extinto @cristaosdedireitabrasil:

Figura 1: Printagem de publicação do *feed* do perfil @cristaosdedireitabrasil no Instagram.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Percebe-se, já na nomeação do perfil, um posicionamento autorizado pelas identidades religiosa e política, além da demarcação da territorialidade de sua voz. Temos, na figura 1, uma tentativa didática de autorizar a expressão “chuta que é macumba” e interditar a resposta do “chuta que é cristianismo”. No primeiro quadrinho, temos um homem branco chutando uma possível oferenda sagrada, ao passo que algumas pessoas riem.

¹⁰⁴ Vale pontuar que, no capital social da dinâmica própria do Instagram, as publicações no *feed* têm mais durabilidade no tempo, uma vez que compõem a vitrine do perfil. A rede também disponibiliza publicações nos *stories*, que aparecem apenas por 24 horas, podendo depois ser acessadas unicamente pelo usuário dono do perfil, em seu arquivo.

O riso, aqui, é utilizado na perspectiva de promover o engajamento, sendo ainda pretensamente justificado. Na descrição da imagem, percebe-se o uso do termo racista “magia negra”, historicamente atribuído a rituais satânicos, na busca de justificar a violência contra o sagrado dos povos de terreiro.

Já na linha abaixo, temos um homem negro chutando o símbolo da cruz, também sagrado, desta feita para as comunidades cristãs, especialmente¹⁰⁵. A reação, no entanto, das pessoas é de hostilidade, ao dizerem: “Credo, que heresia! Deus tá vendo! Não respeitam a religião dos outros”. A afirmação, além de se colocar diametralmente oposta aos sentidos construídos no primeiro momento, privilegia o cristianismo enquanto religião, ao passo que desconsidera as outras ritualísticas, associando-as a erro. No jogo de imagens, os autores da violência também têm cor, acentuando a didática da diferença utilizada e fundamentando um racismo recreativo que também se configura em racismo religioso.

O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do humor. Ele possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência. (MOREIRA, 2020, p. 150-1)

A falsa irrelevância do racismo está conectada com a compreensão do discurso enquanto acontecimento e não mera abstração. Essa provocação foucaultiana encontra lugar na análise do discurso, ao “(...) compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação (...)” (FOUCAULT, 2002, p. 31). O discurso racista afeta a sociedade brasileira, sustentado pela historicidade de práticas derogatórias contra o negro e seu sagrado, numa demonstração da dita superioridade branca, como também por um humor que se presta à exclusão.

É esse mesmo recurso que também se levanta como estratégia no governo de si e dos outros, evidenciando a docilização dos corpos em uma ordem catequética que, longe de ser apenas uma expressão de fé, mantém regimes de controle historicamente situados, desde a colonização (Cf. FOUCAULT, 2013).

¹⁰⁵ Saliente-se que alguns cultos afro-ameríndios, como é o caso do Catimbó e da Jurema Sagrada, também se utilizam de símbolos cristãos, como a cruz, em suas ritualísticas. Para a Jurema Sagrada, por sinal, o Cruzeiro é um símbolo presente em muitos cânticos e na própria devoção da tradição religiosa.

Tal movimento ainda nos permite compreender a confluência do racismo recreativo com o racismo religioso, ao percebermos, para além do jogo de imagens e da representação da cor, a origem da prática ritualística da “macumba”, referida na oferenda. Essa origem tem cor e é negra. Para Nogueira (2020), não basta falarmos em intolerância religiosa quando os sujeitos do estigma são pertencentes aos povos de terreiro, uma vez que, atrelada e antecipada a essa identidade, está o componente racial. É necessário, portanto, utilizarmos o termo racismo religioso, na busca de que essa hostilidade racial não seja encoberta e relativizada.

A voz do racismo religioso enunciada com o *meme* torna os adeptos de religiões de matriz africana os sujeitos do que Goffman (2017) chama de “comportamento desviante”. Associados ao erro, à falta contra o progresso e ao defeito, tais religiosos são alvos constantes de violência, em uma territorialidade cujo grupo dominante, reprodutor dos ideais de normalidade ocidentais, insiste em preservar a lógica colonial e a estigmatização da diferença, na busca da manutenção da hegemonia.

5. *Vozes decoloniais em uma rede predominantemente branca e cristã.*

Embora ainda tímidas, frente ao predomínio de perfis autodeclarados cristãos, contas relacionadas aos povos de terreiro e ao sentimento de orgulho e pertencimento a seus cultos têm despontado no *Instagram*. Percebe-se um movimento de decolonialidade, na tentativa de instituir uma nova ordem identitária, utilizando-se do humor para a afirmação da devoção e das práticas ritualísticas. Contrariando a lógica do estigma imputado às comunidades tradicionais, esses perfis têm se utilizado da viralização dos memes para a afirmação de suas identidades religiosas, como se pode perceber na Figura 2:

Figura 2: Printagem de publicação do *feed* do perfil @axeriogrande no Instagram.



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

O *meme* apresentado dialoga com um personagem da novela televisiva brasileira “Amor à Vida”, tendo por figura o personagem Félix, marcado por discursos repletos de ironia e humor. Sua imagem tem circulado nas redes desde a exibição da novela, na construção de *memes* em tons de denúncia ou de caráter irônico. No caso em questão, temos, além da imagem, o enunciado “Chama pomba gira / De diabo / Mas quando quer macho / Ela vira fada madrinha”.

Para as comunidades cristãs, a Pombogira (ou ainda, Pombogira, Bombogira) seria uma representação do mal, espírito que corriqueiramente aparece sendo “expulso” em cultos evangélicos, por exemplo. Do mesmo modo, a figura masculina do Exu é assim demonizada. No entanto, para as religiões de matriz afro-ameríndia, tais entidades são forças que atuam enquanto guardiões ou protetoras, promovendo características como virilidade, equilíbrio, sensualidade, enfim, arquétipos humanos bastante valorizados no entorno social, revestidos da liberdade corporal. Tais valores vão de encontro às ideias doutrinárias da tradição judaico-cristã, tendo o interdito do corpo como o símbolo do pecado (para nem citarmos aqui as questões de gênero, para as quais deprenderíamos outro esforço de pesquisa).

O território corporal é o primeiro lugar de ataque do colonialismo. Seja através da morte física, genocídio, objetificação, sequestro, tortura, estupro, ou da morte simbólica, regulação do corpo através das instâncias do pecado e da conversão. Em ambos os processos, são praticados os ataques a outros modos de saber. Talvez seja precisamente nesses pontos que a sociedade brasileira tenha cultivado uma consciência dupla sobre a pombogira, mesclando medo/fascínio, recusa/desejo, interdito/transgressão. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 94)

A figura da Pombogira é aqui apenas uma das expressões da instigação de uma nova ordem identitária no *Instagram*, contemplando as dualidades apontadas pelos autores e não exclusivizando as posturas depreciativas e associadas ao mal e conseqüente não normal. O *meme*, na dinâmica da governamentalidade pensada por Foucault, utiliza-se da estra-

tégia do riso para explicitar uma realidade outra, contrariando a lógica colonial e tremulando as bases hegemônicas de uma “verdade toda branca”, como relata Fanon.

Vale salientar, ainda, que, na tradição religiosa dos povos de terreiro, a Pombagira é uma entidade associada a pedidos relacionados ao amor, além de uma representação sensualizada da mulher que é “(...) senhora dos desejos do próprio corpo (...)” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 92) e que não se submete aos padrões normativos. Associá-la a um corpo maligno, como a figura do diabo, é uma tentativa de controle sobre os corpos, prevista pelo projeto colonial.

6. *Considerações nada finais*

O carrego colonial direcionado aos povos de terreiro é manifestado na estigmatização de religiões não cristãs e que, neste caso, apresentam um fator potente: a questão racial. Não há, nesse sentido, como desassociar as práticas discursivas de intolerância de um racismo religioso, uma vez que o campo desses enunciados evidencia a continuidade do epistemicídio negro e dos saberes de África. No Brasil, os cultos dos povos de terreiro, embora sincretizados com outras tradições, têm a cultura africana como matriz de sua representatividade. O estigma, então, coloca-se nesse caminho, na sinalização de uma não normalidade, posta que diferente da tradição cristã cêntrica. O pulsar de decolonialidade, embora ainda tímido, nas redes sociais digitais, coloca os povos de terreiro em uma outra dimensão, na valorização das subjetividades e da doutrina que os constituem.

Os *memes* selecionados apresentam esta dupla dinâmica: de um lado, permite a compreensão da constituição do racismo religioso, por meio de materialidades discursivas que sinalizam o projeto colonial de dominação cultural do ocidente e de valores cristãos, ao passo que demoniza os ritos das religiões de matriz africana; de outro, expressa o orgulho do pertencimento e a ironia contra as verdades que os atacam.

As contribuições da Análise do Discurso para os estudos decoloniais e para a desconstrução do estigma dos povos do terreiro residem na possibilidade de compreender o discurso enquanto acontecimento e não algo que possa meramente se tornar irrelevante do entorno social, como defende o humor de *memes* racistas. Esse caminho ainda é longo e árduo, mas a tentativa de cruzá-lo é válida e potente, na análise de práticas soci-

ais que constituem e são constituídas pelo discurso, minando a hegemonia eurocêntrica que sustenta um racismo também epistêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLMAN, L. M. A. Stigmareconsidered. In: AINLAY, S.C.; BECKER, G.; COLMAN, L. M.A. (Ed.). *The Dilemma of Difference*. p. 1-13. New York: Plenum, 1986.

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Oxford University Press, 1979.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: UBU, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

_____. *O belo perigo*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2016.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. GROSFUGUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxinomia. *XVI Encontro Anual da Compós, 2006*, Bauru-SP. XVI Encontro Anual da Compós – Anais, 2006.

SIMAS, Luiz Antônio. RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

**POR UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DECOLONIAL
DO SUL DO SUL: APRESENTAÇÃO DE INTERESSES
DE PESQUISA A PARTIR DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICO
E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD)**

Maiane Vasconcelos de Brito (UFS)

myanebrito@hotmail.com

Ana Cecília dos Santos Azevedo (UFS)

anaceciliazevedo@live.com

Leoni Ramos Souza Nascimento (UFS)

leoniramos@hotmail.com

José Domingos Angelo Santos (UFS)

josevernaculo@gmail.com

José Souza dos Santos (UFS)

joseph.august@hotmail.com

RESUMO

Tem sido frequente nas discussões em ciências humanas a questão da decolonialidade, porém existe um abismo entre as discussões teóricas feitas sobre tal postulado e sua efetividade nas práticas de pesquisa. É nesse contexto pendular que este trabalho apresenta e defende, numa primeira seção, a Abordagem Sociológico e Comunicacional do Discurso (ASCD) como emergente, decolonial e uma Epistemologia do Sul do Sul. Na segunda seção, trazemos exemplos de análises feitas a partir de recortes de objetos de pesquisas desenvolvidas por alguns filiados a essa corrente, a partir dos diferentes interesses que são contemplados e suas possibilidades de diálogos, cuja ênfase é dada a grupos subalternos e minorias, nas suas relações com os abusos de poder e as diferentes formas de dominação mediadas através do discurso. Os diálogos teóricos são múltiplos: com a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2006; CUNHA, 2021); a Análise de Discurso Crítica (DJIK, 2018; WODAK, 2009; FAIRCLOUGH, 2016); os estudos decoloniais (QUILJANO; SANTOS, 2009), a Luta por Reconhecimento (HONNETH, 2003), a partir de suas interfaces com a ASCD (PEDROSA, 2012; 2013). A metodologia adotada é qualitativa-interpretativista (PARDO, 2015). Como apontamentos conclusivos, esse trabalho endossa a necessidade de diálogos transdisciplinares nos estudos da Linguagem e a pertinência da ASCD como abordagem emergente e pioneira dentro dos Estudos Críticos do Discurso.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Avaliatividade. Análise Sociológica e Comunicacional do Discurso.

RESUMEN

El tema de la descolonialidad ha sido frecuente en las discusiones en las ciencias humanas, pero existe un abismo entre las discusiones teóricas sobre este postulado y su efectividad en las prácticas de investigación. Es en este contexto pendular que este trabajo presenta y defiende, en un primer apartado, el Enfoque Sociológico y Comunicacional del Discurso (ASCD) como emergente, decolonial y una Epistemología del

Sur del Sur. De objetos de investigación desarrollados por algunos afiliados a esta corriente, a partir de los diferentes intereses que se contemplan y sus posibilidades de diálogo, cuyo énfasis se le da a los grupos subalternos y minorías, en sus relaciones con los abusos de poder y las diferentes formas de dominación mediadas a través del habla. Los diálogos teóricos son múltiples: con Lingüística Sistémico-Funcional (HALLIDAY, 2006; CUNHA, 2021); Análisis crítico del discurso (DJIK, 2018; WODAK, 2009; FAIRCLOUGH, 2016); estudios decoloniales (QUIJANO; SANTOS, 2009), la Lucha por el Reconocimiento (HONNETH, 2003), desde sus interfaces con la ASCD (PEDROSA, 2012; 2013). La metodología adoptada es cualitativo-interpretativa (PARDO, 2015). Como notas finales, este trabajo respalda la necesidad de diálogos transdisciplinarios en los estudios del lenguaje y la relevancia de la ASCD como un enfoque emergente y pionero dentro de los estudios críticos del discurso.

Palabras clave:

Decolonialidad. Evaluación. Análisis sociológico y comunicacional del discurso.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta análises discursivas dentro de um contexto bastante diversificado no que diz respeito a minorias, pois nos debruçamos sobre discursos disponíveis na internet em diferentes páginas virtuais direcionados e/ou produzidos por elas, como surdos no contexto educacional e político, discursos de ódio a professores no período da pandemia da Covid-19, a gordofobia médica e a velhofobia.

Entendemos que historicamente esses grupos têm sofrido opressão por parte das pessoas que socialmente detêm o poder, a forma como o poder opera tem-se naturalizado a exclusão de pessoas que integram um grupo estigmatizado. Tais exclusões, sistematicamente, tendem apagar identidades desses grupos, além de controlar diferenças.

Na história e na modernidade, o processo de exclusão atinge as pessoas mais pobres, com deficiências, os homossexuais, os surdos, os cegos, os idosos, as mulheres, as pessoas gordas e as pessoas com doenças mentais. Por representarem ameaça para o sistema de produção, excluí-las é uma forma de manter a “ordem”.

Para descortinarmos as violências voltadas para as minorias já apontadas, nosso objetivo é analisar os discursos das e para as minorias em diferentes plataformas virtuais, e o processo de Avaliatividade que evidenciam a subalternidade, pois por meio da linguagem, o discurso estabelece domínio; além disso, o discurso representa e constrói a realidade social, ou seja, como prática que muda o mundo e o sujeito (Cf. FAIRCLOUGH, 2003).

2. Base teórica

As pesquisas em Análise Crítica do Discurso (ACD) analisam de forma crítica as relações de dominação por meio da linguagem, consideramos que esta é capaz tanto de criar acontecimentos quanto de reproduzi-los. Pensando nessa direção, entendemos que o discurso, através da linguagem, pode mudar a realidade social.

Observamos, nesse sentido, que essas pesquisas apresentam uma relação de linguagem e poder, a primeira é o instrumento pelo qual se pode estabelecer relações de poder e, através dessas relações, é possível estabelecer as desigualdades sociais, logo, o analista se interessa em observar como ocorre a dominação: “(...) a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente” (PEDROSA, 2008, p. 117).

Segundo assegura Damaceno (2013, p. 84), “a ASCD é uma proposta que se anuncia com o objetivo de (re)discutir algumas questões primordiais para ACD, como Sujeito e identidades, tipos de mudanças sociais e culturais, tipos de poder, entre outros”. A ASCD, com efeito, firma-se como uma vertente de crítica discursiva e com caráter transdisciplinar.

Segundo Pedrosa (2012a), a ASCD segue o princípio transdisciplinar da ACD, dialoga com e se fundamenta em áreas como a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Textual, e da Gramática Visual, dialogando fortemente com a Sociologia Aplicada à Mudança Social (SAMS), com a Comunicação para a Mudança Social (CMS) e com os Estudos Culturais. Dessa forma, atende a uma investigação mais ampla e plural no que diz respeito à força do discurso como fonte de mudanças, “acompanhar as mudanças sociais e culturais não é exclusividade da ACD, ou da Sociologia, ou da Comunicação, ou de qualquer outra área de conhecimento; faz parte do posicionamento de diversas áreas e dos diálogos entre elas na atualidade”, conforme afirma Pedrosa (2012b, p. 4).

Conforme afirma Pedrosa (2016), a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) recebe esse nome por seu nascedouro a partir de leituras em Sociologia para a Mudança Social (SMS) e, principalmente, em CMS, além de estudos sobre a SAMS. A ASCD preocupa-se em intensificar pesquisas relacionadas ao poder ou ao abuso de poder, além de “aprofundar os estudos quanto: às mudanças sociais e culturais; aos tipos de poder; aos sujeitos e à constituição de suas identidades; à contribuição das orientações da socioanálise para o estudo das

‘narrativas do eu’” (PEDROSA, 2016, p. 73-4). A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso dialoga com esses campos, conforme ilustramos com a figura abaixo.

As categorias análíticas da ACD devem ser buscadas em todas as análises discursivas textualmente orientadas – ADTO –, pois compreendem o texto como uma ferramenta importante da análise, o texto é a materialização do discurso a ser analisado, portanto se faz necessário comprovar as marcas lexicais observadas nos discursos analisados; assim, influenciados pelos estudos de Norman Fairclough, preferenciamos trabalhar com a Linguística Sistêmico-Funcional.

Além da ACD e da ASCD, a Linguística Sistêmico-Funcional também constitui uma base importante para essa pesquisa. Como, para a LSF, a função da língua é mais importante que sua forma, Halliday propõe três metafunções que atendem às necessidades dos falantes ao utilizar a sua língua. As metafunções são classificadas como ideacional, interpessoal e textual e atuam de maneira simultânea nos textos, como bem explica Resende (2009):

[...] Em Linguística Sistêmica Funcional (LSF), entende-se que a função primordial da linguagem é a comunicação. Quando nos comunicamos por meio da linguagem, participamos de eventos discursivos, em que a interação social é medida por textos (escritos, orais, visuais, multimodais). (RESENDE, 2009, p. 35)

A metafunção ideacional se relaciona à ação social, à visão de mundo e tem a transitividade (processos verbais) como sistema de representação; a metafunção interpessoal relaciona-se aos participantes e suas inter-relações, e seu sistema de representação consiste na avaliatividade; por fim, a metafunção textual tem relação com a estrutura do texto e compõe o sistema de representação tema e rema.

Para a relevância desta pesquisa, nos concentraremos apenas na metafunção interpessoal, uma vez que ela representa a característica que a linguagem tem de estabelecer a função que os interlocutores exercem durante uma interação social.

Acerca da avaliatividade, por sua vez, trazemos que

[...] O sistema de avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), caracteriza-se como um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas. (MEIRA; CUNHA, 2014, p. 9)

Martin e White, como seguidores de Halliday aprofundaram seus estudos e desenvolveram a teoria da avaliatividade. Esse sistema encontra-se dividido em três subsistemas, quais sejam: Atitude, Gradação e Engajamento. O subsistema Atitude divide-se em três categorias: afeto, julgamento e apreciação. O subsistema da gradação está dividido em duas categorias: intensidade (força) e precisão (foco), e o subsistema de engajamento, por sua vez, em monoglossia e heteroglossia.

Para atender a necessidade desse trabalho, embasamo-nos mais precisamente no subsistema de Atitude. Ele “é responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética” (ALMEIDA, 2010, p. 99).

Para Almeida (2010), o afeto é utilizado com a finalidade de exprimir, no discurso, as emoções, consistindo em uma avaliação baseada nos sentimentos dos interlocutores, sendo que tais sentimentos podem ser positivos ou negativos e podem ser expressados de maneira explícita ou implícita, como sentimentos de felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação.

O subsistema julgamento é um recurso que representa as avaliações que o falante/autor faz sobre o comportamento, sobre a ética e sobre a moralidade estabelecida pelas diversas instituições, quais sejam, o Estado, a Igreja, a Escola, etc. Assim, quem rege as normas comportamentais da sociedade são as instituições. Ainda conforme Almeida (2010), o julgamento é dividido em dois tipos: estima social e sanção social, sendo que o primeiro diz respeito à vigilância da cultura oral, como a fofoca, os boatos, etc., e o segundo, por sua vez, diz respeito aos códigos, às leis, às regras, residindo na dicotomia entre o que é certo e o que é errado, entre o que é aceitável e o que é inaceitável.

Por fim, a atitude de apreciação é um recurso semântico que tem a função de avaliar coisas, objetos e fenômenos. De acordo com Almeida (2010), a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade, ou seja, avalia os elementos do cotidiano, como os bens culturais e de serviços, além de fenômenos da natureza.

Devido ao caráter social e por se vincular ao contexto, fizemos a escolha pelo uso da Linguística Sistêmico-Funcional, com a finalidade de desenvolvermos as análises linguísticas da pesquisa mediante o sistema de Avaliatividade e seu subsistema descrito acima. Além de entendermos que a língua tem esse caráter social e dialético, isso quer dizer que está

relacionada ao uso e ao contexto, ou seja, é um momento da prática social, é intimamente articulada à corrente dialético-relacional de Fairclough (2016) e à Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso de Pedrosa (2012).

3. *ASCD: uma proposta decolonial e uma epistemologia do Sul do Sul*

Há, no cânone do pensamento ocidental, forte vinculação às perspectivas eurocêntricas, em diversas áreas do conhecimento. Essa dependência histórica tem caracterizado tanto os paradigmas científicos quanto os padrões sociais e culturais, dado que constitui e atribui ao europeu a figura do desenvolvido, do progresso e as referências para os modos de ser, pensar e representar o mundo. Esse modo histórico ocidental resulta em considerar o saber a partir do mito de uma fonte original, elevada, a partir da qual as outras deviam derivar-se ou dela beber, fato do qual as universidades, de modo geral, não conseguiram se libertar (Cf. RESENDE, 2019). É por isso que a colonialidade funciona como lugar de legitimação de formas de dominação, de colonização do outro ao passo em que estabelece posições de hegemonia e subordinação. Ela estabelece através de diversos mecanismos – e a língua é um deles – os padrões de predicções positivas e negativas, nas mais diversas direções, com potencial classificatório, de tal modo que as noções de progresso, desenvolvimento situam-se nas escalas dominantes e, por outro lado, a subalternidade e o subdesenvolvimento são atribuídos a *outro*¹⁰⁶, cujo lugar já é pré-determinado (Cf. FABRÍCIO, 2017).

É nesse sentido que Santos (2010) situa a colonialidade como um subproduto ou efeito do colonialismo, este, entendido como uma forma de violência matriarcal, ou seja, que está na gênese, na constituição da maneira como historicamente compreendemos e descrevemos a história das nossas descobertas e, por consequência, a história do próprio saber, a partir de uma visão do Ocidente na sua oposição com o Selvagem, a Natureza e o Oriente (Cf. SANTOS, 2010). Tais hierarquizações do mundo legitimam sentidos e representações sobre dominação e subordinação: é a instância simbólica para assentar a materialidade das diversas formas de abuso de poder características do *modus operandi* da colonialidade, seja em sentido vertical, seja horizontal.

¹⁰⁶ Longe de evocarmos uma querela, a grafia em minúsculo demarca a compreensão que fazemos de sujeito como ator-social, compreendido, na ASCD, como um equivalente ao que costumeiramente se compreende como sujeito assujeitado em outras vertentes de estudos do discurso.

Disso resulta que tentar compreender as representações constituídas a partir da colonialidade não é tarefa simples dado que ela não é um movimento unilateral, estanque ou que se encerra num determinado *locus*, muito pelo contrário: ela é uma constante, sendo, portanto, resultado da produção histórica sofrida por indivíduos e instituições e também do trabalho que esses mesmos indivíduos exercem sobre elas (Cf. SILVA, 2006), conforme também defende Resende (2019).

Para além das diversas implicações que as formas de colonialidade exercem sobre nós, um aspecto decisivo para o exposto acima é que a tradição eurocêntrica também constitui a bilateralidade Norte *versus* Sul, sendo o Norte símbolo do progresso, desenvolvimento, da ciência e o Sul, compreendendo no Mapa-múndi países abaixo da Linha do Equador e, por isso, menos desenvolvidos ou emergentes, caso queiramos adotar uma perspectiva da geopolítica atual (Cf. RESENDE, 2019).

É nesse sentido que Santos (2009) mostra como o pensamento ocidental historicamente age segundo certa bilateralidade, sendo que ela torna certos sujeitos invisíveis e é constitutiva do que ele chama de “pensamento abissal”, que seria justamente a impossibilidade de coexistência de posições conflitantes, dados os lugares pré-estabelecidos demarcados pelas formas de colonialismos não permitirem outros lugares que não aqueles pré-definidos. A ideia de abissal significa justamente isso: um lugar de separação entre dois pontos, extremos, que agem na afirmação e negação um do outro e que, pela clivagem que há entre eles, não se pode passar de um lugar ao outro, de tal modo que há apenas um *sempre estar cá* em oposição a um *sempre estar lá*, sendo, portanto, lugares estáticos.

Disso resulta que colonialismo e a colonialidade são movimentos diferentes. Isso porque o primeiro está estritamente vinculado ao fenómeno político da colonização, enquanto que a última tem a ver com os efeitos residuais que o colonialismo causou, bem como é constitutiva do padrão mundial de poder do mundo capitalista (Cf. QUIJANO, 2009). Desse modo, pensá-la envolve considerar a constituição dos Estados Modernos, o avanço e desenvolvimento das ciências, e a dinâmica da atividade material e imaterial humana ligada às esferas do trabalho e do capital, numa perspectiva materialista, mas que também contempla a produção dos bens simbólicos. A própria ideia de cultura e civilização aí se fazem presentes, além do próprio saber, visto que “todo o conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história que nada tem a ver com o determinismo arbitrário da ori-

gem” (SANTOS, 2010, p. 45). O próprio desenvolvimento a Linguística foi afetado por esses elementos.

As inovações vieram, não à toa que nos últimos anos tem se popularizado nas ciências humanas certa discussão sobre a importância de trazer para as pesquisas as vozes¹⁰⁷ dos oprimidos, de romper com a tradição eurocêntrica, de formular novas propostas e abordagens teórico-metodológicas, outras formas de ver, compreender e pensar o mundo, embora o movimento de recusa da tradição seja difícil e exija grande esforço (Cf. SILVA, 2006). Perspectiva essa que tem se intensificado mais recentemente e que busca promover a decolonialidade entendida a partir da realidade latino-americana e da possibilidade de compreensão de outros mundos possíveis (realidades epistêmicas, paradigmas, etc.) fora dos padrões eurocêntricos.

É no período pós-guerra¹⁰⁸, de um mundo à guisa de globalizações, que pautas até então descartadas dos estudos linguísticos passam a ser a eles integradas. Ressaltamos que, para nós, falamos em “Globalizações”, isto porque são projetos hegemônicos e também contra-hegemônicos (Cf. SANTOS, 2010), não sendo, portanto, simétricos tampouco unilaterais, pelo contrário: são demarcados por divergências e conflitos. Vale lembrar que, apesar das suas diversas correntes – ou vertentes – a Análise de Discurso Crítica (ACD) é um desses novos campos que surgem (Cf. WODAK; MEYER¹⁰⁹, 2009), porém, na origem, ainda é eurocêntrica, o que demonstra como mesmo tendo avançado a colonialidade do saber é tão difícil de ser superada. Pensemos, por exemplo, nas nomenclaturas que foram dadas às correntes – ou abordagens dos estudos discursivos, conforme Resende (2019).

E é justamente por isso que creditamos à ASCD um caráter decolonial, dado que desde seu lançamento como corrente (Cf. PEDROSA, 2012) busca promover articulações transdisciplinares. Mais do que isso: ela mobiliza para o interior dos seus trabalhos e pesquisas questões emergentes no Brasil – e recentemente, com divulgação em outros países sul-americanos, como Colômbia e Chile, a partir de participação de filia-

¹⁰⁷ Pensamos ser mais coerente o uso de tal expressão ao invés de “dar voz”, visto que essa última construção parece conter certa metafísica ocidental do som que compreende a construção do sujeito do discurso pela capacidade de falar, bem como se distancia de uma posição decolonial ao mesmo tempo em que parece negar e deslegitima o lugar do oprimido como espaço de luta e transformação social.

¹⁰⁸ Nos referimos ao período posterior à Segunda Guerra Mundial, ou seja, depois de 1945.

¹⁰⁹ Tradução de Íris Souza e Josefa Gilvânia Rodrigues

dos a esta corrente em eventos científicos com exposição de trabalhos de pesquisa, sejam já concluídas ou em andamento. Pautas que versam sobre relações de abusos de poder e pautas de grupos vulneráveis e esse modo de operar insere a ASCD numa perspectiva linguística pós-colonial, ao passo em que ela relativiza, põe em xeque a pretensão universal, generalista, os preceitos de formas simplistas de tratar as línguas a partir das epistemes europeias. Assim, ela passa a desconstruir certas imagens negativas e de rebaixamento associadas aos modos como outras epistemes podem se afirmar. Tal articulação coloca a ASCD como uma epistemologia do sul, nos termos que Quijano e Santos (2009) defendem.

Ainda, conforme nos mostra Santos (2010, p. 41), a divisão Norte-Sul não segue critérios geográficos, podendo existir um Norte do próprio Norte e um Sul do Norte, como os casos da Inglaterra e Portugal, respectivamente, da época do surgimento dos estados modernos. Do mesmo modo, no Sul, compreendido numa geopolítica do saber, há também um Norte e um Sul nos quais as dinâmicas e predicções de subordinação e hegemonia se fazem presentes e que se manifestam, assim, nas demais formas de colonialidade. Tal qual um vírus, a visão do Norte opressor se replica no Norte do Sul.

No Brasil, podemos situar um Sul do Sul nos estudos discursivos, notadamente marcado por certa predileção de certas abordagens em detrimento de outras, além de perceptível dificuldade de aceitação das produções, pesquisas e abordagens que são desenvolvidas nos espaços e regiões historicamente subalternos, como é o caso do Nordeste, se considerado com seus pares opostos: o Sudeste e a região Sul. E é nesse espaço-tempo de produção do saber que a ASCD está situada: ela precisa se justificar como abordagem emergente, ao mesmo tempo em que põe em xeque a discussão sobre a decolonialidade, muito abordada teoricamente, recentemente, mas pouco colocada em prática. Desse modo, como uma episteme do Sul do Sul, a ACSD é a realização de parte da utopia da qual nos fala Santos (2010, p. 33), ao mesmo tempo em que é também um caminho possível para tarefas difíceis, mas não impossíveis, dado às pesquisas já desenvolvidas e as que estão em andamento e no porvir.

2. *Análise discursiva*

Análise (1):

R1

Eu lembro que quando eu entrei naquela escola, é escola só para surdo, é... eu... nunca tinha visto libras na minha vida, nunca! Quando entrei naquela escola a maioria daquelas pessoas que estudavam lá faziam libras. Eu não encontrava pessoas oralizadas lá dentro, então... eu olhava, eu achava que no começo, achava que era palavrão, essas coisas, né? Daí com o tempo eu fui aprendendo com eles. Nossa! Foi uma experiência, sabe?! E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo.

Fonte: Recortes transcritos dos arquivos da pesquisadora Maiane Vasconcelos de Brito.

Segundo Quadros (2015), os surdos querem aprender em Língua de Sinais, não apenas por questões linguísticas, mas políticas, buscando, assim, estratégias de autoafirmação enquanto grupo social.

Essa apreciação feita positivamente pelo sujeito de R1 é claramente observada por meio deste fragmento: *“E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo”*.

O fato de o surdo defender a escola bilíngue vai além de defender apenas a oportunidade de ser inserido em um contexto que lhe oportunize o aprendizado em sua língua natural, mas também uma leitura de mundo, dentro das perspectivas de suas culturas e identidades.

O posicionamento do sujeito surdo em questão faz apreciação negativa à escola inclusiva e se coloca contra a inclusão, pois tal modalidade o impossibilitava de aprender pelo fato de os professores não usarem libras, assim como pela falta de contato com os colegas ouvintes. Essa apreciação feita positivamente pelo sujeito em R1 é claramente observada por meio de: *“E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo”*.

Os surdos, por meio dos processos de comunicação, evidenciam seus problemas sociais mais complexos, como os modelos de educação destinados a eles. E, partir do enquadramento com suas identidades, os surdos podem trabalhar para transformar a realidade.

Não se trata de tentar provar que o surdo é capaz de aprender somente quando inserido em escolas bilíngues, mesmo porque o sujeito da análise é oralizado, mas evidenciar que o ensino que respeita o modo pelo qual o surdo pode receber melhor a mensagem e que o respeito em sua diferença linguística é capaz de gerar mudança social. Segundo Wodak (2003), a teoria crítica tem o papel de desvelar os discursos por meio das ideologias e favorecer às lutas pela emancipação dos grupos sociais marginalizados.

No mais, o sujeito afirma que não conhecia a Língua pertencente à sua comunidade (a libras), quando diz: “... *eu olhava, eu achava que no começo, achava que era palavrão, essas coisas, né*”.

Sendo assim, ao defender a escola bilíngue, não se pretende segregare o surdo em um único espaço, tendo em vista que essa escola envolve aspectos culturais, identitários e linguísticos da pessoa surda, mas se pretende agir com oposição a quem, por meio do discurso, estabelece, confirma e legitima o abuso de poder e a dominação, conforme van Dijk (2003).

Análise (2):

A gordofobia está intrinsecamente estruturada em toda as sociedades pós-modernas. Em um período distante, as mulheres gordas eram vistas como sinônimo de riqueza e *status* social, pois detinham de poder para uma boa e farta alimentação. Com as seguidas Revoluções Industriais e as mudanças dos papéis sociais que as mulheres ocuparam na sociedade, ainda vítimas do patriarcado e do colonialismo, a pressão estética tornou-se um dos maiores empecilhos para a plena liberdade feminina e buscamos entender como essa inacessibilidade se dá e quais são os critérios hegemônicos que estão alinhados ao problema, moldando as práticas sociais nele existentes e ditando como serão as resoluções e empecilhos adotados, baseando-se em aspectos coloniais, generalizações e preconceitos, não compactuando com a Constituição Federal que, em seu Art. 14, garante igualdade a todos perante a lei, sem quaisquer discriminações.

Os recortes de gordofobia médica a seguir foram retirados da rede social *Twitter*, ferramenta importante na obtenção de relatos das mais variadas formas de violência. Esses relatos foram advindos a partir da *hashtag* “gordofobiamedica”, utilizada, desde 2018, como filtro para *tweets* de pessoas que sofreram gordofobia médica em algum momento da vida.

R2

“Ao descobrir que eu estava grávida, o médico me disse que eu era louca por ter engravidado gorda. Saí de lá desesperada, com medo de prejudicar meu bebê. #gordofobiamedica”.

De acordo com os pressupostos presentes no sistema de Avaliatividade, especificamente no Subsistema de Atitude, que está subdividido em três aspectos: Afeto, Apreciação e Julgamento, sendo, de forma resumida, o Afeto é responsável pelas emoções, a Apreciação pela composição e valoração e o julgamento pela sanção social. Tais categorias podem ser trabalhadas tanto individualmente quanto simultaneamente, haja vista o interesse e o recorte do pesquisador.

Em R2, podemos entender que o uso da palavra “louca” está associado a um julgamento negativo, ou seja, o médico, pautado em um discurso de autoridade e na relação de poder que exerce do consultório, “disse” que “eu era louca por ter engravidado gorda”. No âmbito do afeto, que denota visões positivas ou negativas através das respostas emocionais do falante, no trecho “Saí de lá desesperada” há uma elipse do “eu” (eu saí de lá desesperada), em primeira pessoa, situando uma avaliação da R1 sobre si, de modo que evidencia a sua sensação de insegurança a respeito do que aconteceu. Nesse sentido, a avaliação médica foi plenamente pautada no estereótipo advindo do estigma relacionado a uma mulher gorda que havia acabado de descobrir uma gravidez.

Análise (3):

R3

FALANTE A: “É problema quem votou nele pois concordaram c ele. Isso é pior”.

FALANTE B: “A comunidade surda ainda tem medo de falar a liberdade mas não”.

FALANTE C: “Bozo é tolo”.

FALANTE D: “Preciso luta os surdos ligo”

FALANTE E: “Pq Bolsonaro vê a visão de Paulo Freire é comunista, por isso ele não passa na faculdade... É inimigo da educação”.

FALANTE F: “Eu tô chocada com a Instituição que oferta a graduação em Pedagogia e Pedagogia Bilingue e ñ aceitar Paulo Freire”.

FALANTE E: “Eu acredito que teremos outro presidente a partir de 2023 para recuperar tudo na educação de surdos”.

FALANTE G: “Concordo c vc, podemos fazer passeata, mas covid ta foda”.

FALANTE H: “Comunidade surda precisa unir pq minoria surda”.

FALANTE I: “Bôzo já falou que é contra “Ditadura das minorias” mas não en-

tende ações afirmativas”.

FALANTE B: “Porque ainda tem doentios bolsonaristas continuar apoiar”.

FALANTE J: “Cadê movimento protesto”.

FALANTE K: “Temos que movimentar a passeata igual ano 2011 na BSB”.

FALANTE L: “Eu fico muito triste mesmo minha língua libras”.

Fonte: Recorte dos arquivos do pesquisador Leoni Nascimento. Julho de 2021.

Em uma *live* no *Instagram*, no dia 25 de abril de 2021, o professor surdo, M^o Valdo Nóbrega, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através da sua conta (@cafe.compolitica), expôs sua indignação com a manobra política do atual governo brasileiro em não apoiar conteúdos, segundo eles, ideológico. Nesse contexto, os envolvidos na *live* apresentam também a insatisfação, por meio de comentários no *chat*, com a determinação de excluir, do site do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), todo o material que envolve conhecimento voltado para Paulo Freire.

Conforme Fuzer e Cabral (2011), o ponto de partida para uma análise semântica é a gramática, e, de acordo com o intuito desse texto, a abordagem sistêmico-funcional direciona-nos às diversas formas como a linguagem se manifesta “nos diferentes estratos da língua”. A autora (2011) contribui ainda no entendimento de que a linguagem, por meio das práticas sociais, permite ao falante, ao escritor, ao sinalizador¹¹⁰, “selecionar elementos linguísticos apropriados a determinada situação”.

A materialidade das escolhas linguísticas selecionadas para compor um texto é reflexo do contexto de enunciação que o sujeito está inserido. As autoras Fuzer e Cabral (2011) chamam de contexto de cultura e contexto de situação. Para definir contexto de cultura, exemplifica-se a partir de ambientes sociocultural, envolvendo ideologias, convenções sociais e instituições. E para contexto de situação, toda a enunciação envolve o campo, as relações e os modos (Cf. FUZER; CABRAL (2011).

Quadro 2: Exemplos de descrição contextual no texto R3.

CAMPO	Indignação de membros da comunidade surda em relação à imposição governamental aos conteúdos envolvidos Paulo Freire no site do INES	
EXEMPLOS DE LINGUAGEM DE INDICAM O	E	“Pq Bolsonaro vê a visão de Paulo Freire é comunista, por isso ele não passa na faculdade... É inimigo da educação”.

¹¹⁰ Falantes de Línguas de Sinais (LS).

CAMPO	F	“Eu tô chocada com a Instituição que oferta a graduação em Pedagogia e Pedagogia Bilingue e ã aceitar Paulo”.
RELAÇÕES	Exposição do ponto de vista do Prof. Surdo em sua página no Instagram (@cafe.compolitica), com mais de 3.200 seguidores.	
EXEMPLOS DE LINGUAGEM QUE INDICAM AS RELAÇÕES	B	“A comunidade surda ainda tem medo de falar a liberdade mas não”.
	E	“Eu acredito que teremos outro presidente a partir de 2023 para recuperar tudo na educação de surdos”.
	H	“Comunidade surda precisa unir pq minoria surda”.
	K	“Temos que movimentar a passeata igual ano 2011 na BSB”.
MODO	Verbal escrito; linguagem constitutiva; modo de organização argumentativo.	
EXEMPLOS DE LINGUAGEM QUE INDICAM O MODO	A	“É problema quem votou nele pois concordaram c ele. Isso é pior”.
	B	“Porque ainda tem doentios bolsonaristas continuar apoiar”.
	G	“Concordo c vc, podemos fazer passeata, mas covid ta foda”.
	L	“Eu fico muito triste mesmo minha língua libras”.

Baseado nos pressupostos de Fuzer e Cabral (2011), devido ao modo como os indivíduos que compõe a comunidade surda brasileira se relacionam com interferência política atual, sobretudo em questões educacionais que não resultavam em discussões acaloradas anteriormente. As autoras (2011) apontam que das três metafunções, a saber: ideacional, interpessoal e textual, a que mais se relaciona com troca de informações, por meio das orações, é a interpessoal. A metafunção interpessoal é avaliada pelo sistema “modo”. Justifica-se pela forma como os envolvidos utilizam-se do texto como um evento comunicativo, direcionando-nos às informações relativas ao tempo, à polaridade (positiva e negativa) e à mo-

dalidade (probabilidade, usualidade, obrigação, inclinação) (Cf. FUZER; CABRAL (2011).

Análise (4):

Desde de 20 de março que a educação do Brasil entrou em quarentena e o trabalho do professor, conseqüentemente, também. Para contém da disseminação do novo coronavírus, as escolas foram fechadas fazendo com que os professores passassem a trabalhar em casa, lecionando remotamente e isso tem colocado os docentes em um grupo de vulnerável, sofrendo as conseqüências dos efeitos da pandemia que incidiram diretamente em sua vida pessoal e profissional.

Segundo Santos, (2020, p. 5), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Os professores ao entrarem em quarentena não foi diferente como os grupos, sofrem discriminações nas redes sociais, ataques de ódio, que por vezes, coloca em xeque o trabalho pedagógico do docente, argumentando que estão sem trabalhar, porém, recebendo seus salários.

Esse movimento de discurso de ódio aos professores, especificamente nas redes sociais nos chamam atenção para uma situação – o escancaramento das fragilidades desse profissional. Elas foram desveladas pela pandemia de maneira discriminatória e violenta, há discursos que delega ao professor responsabilidade que é do sistema, e por isso, a rede social se transformou num palco de julgamento do trabalho da classe do magistério.

R4

“E os únicos responsáveis por isso são os professores. Qdo o prefeito ou governador fala em voltar as aulas, os vagabundos do sindicato ameaçam de greve. Tem que demitir os que não querem trabalhar. Só assim p voltar as aulas presenciais.”

Fonte: recorte transcrito dos arquivos do pesquisador José Souza dos Santos.

O discurso transcrito acima foi retirado de uma matéria da fanpage do UOL, site de notícias, o qual reportava uma matéria sobre a volta as aulas presenciais.

O discurso acima traz em sua essência o tom de um estado ditatorial (resquício talvez do regime militar) que, provavelmente, vivera o sujeito. Quando ele afirma “*tem que demitir os que não querem trabalhar*”, revela força do colonizador sobre o colonizado, ou pelo menos, reflete a intenção do primeiro. Isso não quer dizer que o falante é alguém que tem poder para decidir; quer dizer que vozes assim reforça o poder do Estado de fazer sua força valer. Também pode se dizer que essa fala é o reflexo do desconhecimento ou da descrença no vírus, e, portanto, nos riscos que a pandemia representa para a sociedade. A questão é que o primeiro fato aliado ao segundo, culminam no que podemos chamar hoje de discurso de ódio, produto de uma sociedade consumida pela desestabilidade do sistema democrático, onde predomina o ideal de que todos podem se posicionar e a impunidade diante de falas que ferem e acusam os outros.

Linguisticamente falando, é um texto que cumpre o papel social de *feedback* a uma questão relevante, assim também como “põe lenha na fogueira”, na ferida aberta no trabalho do professor, ferida aberta pela pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. *A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor* – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João, 2010.

DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. 210f.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. *Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. V. 2. Campinas-SP: Pontes, 2017. p. 15-38

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 179-201

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

PARDO, Maria Laura. Metodologia de la investigación em Linguística: reflexiones y propuesta. *Revista da ABRALIN*, v. 14, n. 2, p. 271-88 jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324068380_ABRALIN_-_Metodologia_de_la_investigacion_en_Linguistica_VF. Acesso em: 30 jul. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. A Socioanálise e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso: caminhos de análise em Análise Crítica do Discurso. In: VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. *Trabalho apresentado na mesa-redonda da ABRALIN: Análise Crítica do Discurso e os caminhos de análise*. Natal: UFRN, 30/01 – 02/02/2013.

_____. *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*. Natal: UFRN, 2012. Texto fundador. Disponível em www.ascd.com.br.

_____. *Análise Crítica do Discurso e a proposta da corrente nacional: Da abordagem às primeiras pesquisas*. Estudos linguísticos e formação docente. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 69-100.

_____. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático (interface: letras e comunicação social)*. São Cristóvão: UFS/Aracaju: Fundação Oviêdo Texeira, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B. de; FERNANDES, E. (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MESESES, M.P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Almedina, 2009. (Parte I, Cap. II, p. 73-118)

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica e realismo crítico*. Campinas-SP: Pontes, 2009.

_____. Perspectivas latino-americanas para Decolonizar os estudos críticos do discurso. In: ____ (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas-SP: Pontes, 2019. p. 19-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. 32p.

_____. Para além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MESESES, M.P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Almedina, 2009. (Parte I, Cap. I, p. 23-72)

_____. *A gramática do Tempo: para uma nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-47

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a idéia e a história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, Abril de 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jan. 2021.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. Trad. de Judith Hoffnagel e Karina Falcone. 2. ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su história, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: ____; MEYER, Michael (Orgs). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. Análise Crítica do Discurso: História, Agenda, Teoria e Metodologia. In: ____; MEYER, Michael. (Orgs). *Métodos de análise crítica do discurso*. Trad. de Íris Souza e Josefa Gilvânia Rodrigues. 2. ed. Atual. e mod. Londres: Sage, 2009. p. 1-33

PRINCIPAIS FATORES DA EVOLUÇÃO DO LATIM VULGAR NA PENÍNSULA IBÉRICA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a apresentação sintética dos principais fatores da evolução do latim vulgar, que justificam a formação das línguas românicas. Para isso, vamos conceituar língua e dialeto e identificar as causas e as consequências da dialeção da língua latina, o que caracteriza a sua evolução, cujas consequências fundamentam o surgimento das línguas românicas e, por conseguinte, a da língua portuguesa. Convém ressaltar que as evoluções podem ser “espontâneas” ou “motivadas”: aquelas se dão naturalmente com o uso da língua; estas, por uma dada necessidade do falante no uso da língua. Porém, há casos em que uma causa a outra, já que não são estanques.

Palavras-chave:

Evolução linguística. Mudanças espontâneas. Mudanças motivadas.

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter un résumé des principaux facteurs de l'évolution du latin, qui justifient la formation des langues romanes. Pour cela, nous allons conceptualiser langue et dialecte et identifier les causes et les conséquences de la dialectisation de la langue latine, qui caractérise son évolution, dont les conséquences sous-tendent l'émergence des langues romanes et, par conséquent, celle de la langue portugaise. Il est à noter que les évolutions peuvent être « spontanées » ou « motivées »: celles-ci se produisent naturellement avec l'usage du langage; ceux-ci, pour un besoin donné du locuteur dans l'utilisation de la langue. Cependant, il existe des cas où l'un provoque l'autre, car ils ne sont pas étanches

Mots-clés:

Changements spontanés. Changements motivés. Évolution linguistique.

1. Introdução

Como o nosso objetivo é o de apresentar os principais fatores da evolução do latim vulgar na România¹¹¹ europeia, mais precisamente, na península Ibérica, onde surge a língua portuguesa, vamos conceituar língua e dialeto e identificar as causas e as consequências da dialeção

¹¹¹ O termo se refere à área ou região do antigo Império Romano ou “o conjunto dos territórios, onde se falou latim ou onde se fala atualmente uma língua românica, incluindo-se as respectivas literaturas e a cultura de seus povos” (BASSETTO, 2001, p. 178-9).

do latim vulgar, o que caracteriza a sua evolução, cujas conseqüências fundamentam a formação das línguas românicas e, por conseguinte, a da língua portuguesa.

Sem dúvida, certos fatos gramaticais que marcaram a evolução da língua latina se relacionam a fatos gramaticais da língua portuguesa, e tal relação torna possível a compreensão de sua história interna¹¹², que não será enfatizada no presente trabalho, uma vez que não é o nosso objetivo fazer gramática histórica. Pretendem-se, contudo, descrever alguns fatores da evolução linguística durante a formação das línguas românicas e relacioná-los ao atual estágio da língua portuguesa. Também lançaremos mão de fatos históricos que fazem parte da história externa do português, sempre de forma abreviada, já que o referido tema requereria um espaço muito maior do que o destinado a este artigo, se considerarmos a asserção de Câmara Jr. (1985):

A história externa da língua portuguesa compreende, por exemplo, a conquista romana na península Ibérica (consolidada no séc. I a.C.), a invasão dos bárbaros germanos e a constituição de **impérios bárbaros**¹¹³, como o visigótico (séc. V – séc. VIII), o domínio árabe na península e a luta da reconquista cristã (a partir do séc. VIII), a formação do reino de Portugal (séc. XII), a sua expansão ultramarina (a partir do séc. XV), bem como o advento da cultura renascentista (séc. XVI), a maior influência cultural e o domínio político por parte da Espanha (primeira metade do séc. XVII), a maior influência cultural francesa (a partir do séc. XVIII); no Brasil, a importação de populações negras, o contacto dos portugueses com os índios, a imigração interna, etc. (CÂMARA Jr., 1985, p. 139)

Acerca das transformações por que passa uma dada língua durante o período de sua formação, Saussure (1996 [19--]) já observava que o conjunto dessas transformações sempre se relaciona à sua evolução linguística, que se dá em níveis fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos etc. O autor genebrino comenta que a linguagem é

¹¹² O estudo de história de uma língua é de duas naturezas distintas, mas não estanques: a história interna e a história externa. A história interna de uma dada língua constitui-se nos seus fatos gramaticais propriamente, cujos estudos se rotulam como gramática histórica (Cf. CÂMARA Jr., 1985, p. 130 e 139).

¹¹³ Valho-me do grifo para observar que não ocorreram impérios bárbaros propriamente, mas domínios de várias tribos góticas, com especial atenção ao dos visigodos, que submeteram a todos os peninsulares – as primeiras tribos bárbaras invasoras e os ibéricos remanescentes –, por um tempo considerável (do séc. V ao séc. VIII) e com uma organização político-administrativa destacável.

constantemente uma instituição atual e um produto do passado, uma vez que ela implica, ao mesmo tempo, “um sistema estabelecido, sincrônico, e uma evolução, diacrônica” (Cf. SAUSSURE, 1969 [19--], p. 16), uma vez que as línguas evoluem constantemente. Faraco (2005, p. 14) afirma que “a realidade empírica central da Linguística Histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo”, porquanto nenhuma língua constitui uma realidade estática. Portanto, o estudo da evolução da língua latina na península Ibérica, o qual revela os fatos gramaticais que se efetivaram na formação de diversas línguas românicas na península desde a queda do Império Romano, após a invasão dos povos bárbaros no séc. V d.C., constitui a base dos estudos diacrônicos do português. Daí, a necessidade de descrever os principais fatores que se relacionam direta ou indiretamente à evolução do latim, que justificam o surgimento da língua portuguesa.

De certo, não se pode ignorar a perspectiva sociolinguística que concebe a variação linguística como um movimento comum e natural, que determinados linguistas variacionistas veem como sendo exclusivamente por ação do usuário falante. Certamente, a variação linguística não é necessariamente um processo que se dá por conta da vontade de cada falante, que se expressaria de uma forma particular e independente do sistema da língua em si. Sobre isso, nos afirma Camacho (2011):

[...] a variação não é um processo sujeito ao livre arbítrio de cada falante, que se expressaria, assim, do jeito que bem entender; muito pelo contrário, a variação é um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema linguístico. (CAMACHO, 2011, p. 35) (grifo do autor)

De fato, há casos em que a mudança se dá especialmente por fatores históricos e culturais, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural, em que os seus usuários se manifestam oralmente e até “parece” terem o controle das variações fonéticas e léxicas quase que plenamente.

Como observa Tarallo (1997, p. 24), a Sociolinguística se propõe “organizar o aparente caos de variantes”. Contudo, o faz sob o postulado da existência de uma ordem e um sistema nas ocorrências de variantes e procura determinar os fatores motivadores de tais variações. Logo, a abordagem variacionista se caracteriza por estabelecer pressupostos teóricos que possam justificar a existência de uma regularidade e uma sistematicidade naquele suposto caos linguístico e, assim, poder demonstrar como se dá o movimento das variações: a sua implementação, seu estabelecimento – que provoca mudanças na língua –, o seu desaparecimento

e até mesmo o seu reaparecimento. Esse constante movimento comum a todas as línguas é o que nos faz afirmar que toda língua é um sistema em constante acomodação às também constantes necessidades das comunidades linguísticas.

Não há dúvida quanto ao fato de a língua se organizar como um sistema dinâmico, que busca continuamente um equilíbrio. Logo, como um sistema que é toda língua, podem as suas próprias estruturas causar uma dada mudança ou ser o principal elemento causador de uma variação, embora nem toda variação cause uma mudança. Assim, redundâncias linguísticas podem tomar um novo sentido ou simplesmente ser eliminadas da língua, de modo que oposições pouco ou nada funcionais podem desaparecer ou ser substituídas; novas oposições também podem surgir para preencher eventuais lacunas, sentidas pelo usuário no ato da comunicação ou expressão do pensamento.

A Sociolinguística Variacionista tem comprovado a existência da variação linguística e de suas estruturas heterogêneas nas diferentes comunidades linguísticas. Postula, entretanto, a existência de fatores extralinguísticos, dependentes do comportamento social, tratando da estrutura e da evolução da linguagem como um fenômeno social, cuja evolução diacrônica evidencia as mudanças sociais, mas também considera as mudanças internas – aquelas inerentes ao próprio sistema da língua.

Weinreich; Labov; Herzog (1968) concebem a língua como um produto do ser humano, justificando que “as estruturas variáveis contidas na língua são determinadas por funções sociais” (*Idibidem*, p. 198), contudo afirmam também que “no desenvolvimento de uma mudança linguística, fatores linguísticos e sociais estão fortemente inter-relacionados” (*Idibidem*, p. 188). E essa já era a visão de Saussure, que também concebia a variação linguística como um fenômeno que pode ocorrer ao longo do tempo, do espaço geográfico, da estrutura social, da situação ou contexto de uso (Cf. SAUSSURE, 1969).

2. *Aspectos fundamentais e alguns conceitos importantes*

Convém observar, primeiramente, que uma língua como sistema de possibilidades linguísticas não subsiste em um usuário isolado, como um idioleto, mas sim, em uma dada comunidade linguística, onde várias modalidades de seu uso se efetivam. O idioleto em si não tem o porquê de existir, já que toda língua é um fenômeno social e não “um sistema linguístico de uma única pessoa, por refletir o seu modo particular de u-

sar a língua”, que é propriamente um estilo – objeto de estudo da Estilística (Cf. CÂMARA JR., 1985).

Decerto, diferentes modalidades de uso da língua, que estão relacionados a fatores diversos (regionais e/ou sociais, de idade, de sexo, de grau de escolaridade etc.), existem em todas as comunidades linguísticas. Tais fatores regionais e sociais (e outros), principalmente em função do tempo, sempre produzem usos variantes da língua de uma dada comunidade linguística, os quais são chamados de “dialetos”¹¹⁴.

Assim, pode-se observar uma hierarquia nas oposições linguísticas superficiais ou secundárias de uma dada língua. Tais oposições geram dentro dela umas divisões, denominadas “falares” ou variantes ou modalidades, que se agrupam nos referidos dialetos. Esses “falares ou linguagens regionais” se apõem entre si e a uma “língua nacional” ou fazem parte dela. Em trabalho anterior, observei que “a língua nacional, que é comum a todos os usuários de uma nação, reúne todos os falares regionais, o que a caracteriza como um sistema de possibilidades de uso da língua” (BOTELHO, 2010, p. 2473). Grosso modo, poder-se-ia dizer que dialetos ou linguagens regionais são semelhantes línguas coexistindo no mesmo espaço geográfico.

Cabe à Dialetoлогия arrolar, sistematizar, analisar e interpretar os traços linguísticos dos dialetos. A Geografia Linguística, que é um método comparativo, tem sido muito utilizada desde o início do século XX nos estudos linguísticos comparativos e dialetológicos, especialmente, nos estudos de línguas românicas. A partir desse método, criam-se mapas de ocorrências de formas linguísticas de inúmeras e diferentes línguas e dialetos ou falares.

Com essa técnica moderna a Dialetoлогия pode apresentar mapas da distribuição geográfica de diferentes traços linguísticos dialetais, nos quais mapas normalmente traçam isoglossas¹¹⁵. Também podem elaborar atlas linguísticos de uma dada região, em que ocorre um dado dialeto ou variações linguísticas. A descrição dos falares – usos dialetais de uma

¹¹⁴ Em princípio, considera-se adequada a acepção moderna, de natureza sociolinguística, em que o termo “dialeto” se refere à forma com que uma língua se realiza numa comunidade linguística específica. Trata-se de uma língua de menor prestígio, ou uma variedade ou variante linguística.

¹¹⁵ Linhas que ligam os pontos de um território em que se verifica um ou mais traços linguísticos e servem de demarcação geográfica para determinada alteração ou diferença fonética.

dada língua – por meio de monografias é outra técnica muito utilizada nos estudos dialetológicos.

Convém ressaltar que a partir dos estudos da Dialectologia com o método da geografia linguística pode-se considerar um novo conceito de “língua”; língua deixou de ser vista como um organismo vivo autônomo e independente do falante e passa a ser vista “como ‘sistema de isoglossas’, que se estabelece com base no falar concreto e, historicamente, como unidade e continuidade duma tradição linguística numa comunidade” (COSERIU, 1997, p. 111, grifo do autor).

2.1. Conceituando “língua” e “dialeto”

Considerando que toda língua constitui um conjunto de regras fonéticas, morfológicas e sintáticas, e o que a distingue do que comumente se denomina “dialeto”, que também é um conjunto de regras fonéticas, morfológicas e sintáticas, é o fato de o dialeto ser uma língua de menor prestígio, instaura-se uma celeuma. De modo geral, pode-se dizer que “entre dialeto e língua não há diferença essencial senão a circunstância de ser a língua aquele dialeto que, entre outros muito usados no mesmo país, se preferiu empregar como linguagem de chancelaria, servindo para a escrita de todos os documentos oficiais”, como observou Said Ali (1965, p. 18).

Logo, o uso da língua nacional – o idioma – se efetiva nas repartições públicas e em toda a documentação que tramita em todo o território nacional e no exterior, quando não se é exigida a língua nacional do país interlocutor ou quando não convém o uso de uma língua franca (atualmente, o inglês). Também é a língua nacional a ensinada nas instituições escolares. É, ainda, o uso do idioma pátrio que predomina nas reuniões religiosas nos diversos templos em todo o país. Por último, destaca-se também a utilização da língua nacional nas manifestações artístico-culturais, literárias, cinematográficas etc., quando não se deseja ressaltar um jargão ou um uso dialetal em especial.

Assim, faz-se necessário esclarecer o termo “dialeto”, cuja aplicação por parte de muitos “estudiosos” tem-se revelado um reducionismo, por vezes, pernicioso.

Consta em alguns escritos acadêmicos que Max Weinreich, sociolinguista russo (ou letônio) e pai de Uriel Weinreich, teria feito a seguinte

piada: “uma língua é um dialeto com um exército e uma frota”¹¹⁶, para demonstrar que a diferença entre língua e dialeto é de natureza política e não propriamente linguística.

Portanto, dialeto constitui os diferentes usos de uma dada língua, como se pode depreender da seguinte definição feita por Câmara Jr. (1985):

Do ponto de vista puramente linguístico, os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais. Cada dialeto não oferece, por sua vez, uma unidade absoluta em todo o território por que se estende, e pode dividir-se em subdialetos, quando há divergência apreciável de traços linguísticos secundários entre zonas desse território. (CÂMARA JR., 1985, p. 95)

A classificação de dialetos e subdialetos de uma dada língua é convencionada, e se baseiam preferencialmente em traços fonéticos e morfológicos, os quais, na língua em si, são aspectos normalmente mais estáveis e sistemáticos. Já observara em trabalho anterior que

[...] os traços linguísticos utilizados na identificação de dialetos e subdialetos de uma dada língua são os fonológicos e os morfológicos, porquanto são eles que se sobressaem e os caracterizam. Isto é, um dialeto ou variação linguística compõe-se fundamentalmente de uma pronúncia e de um vocabulário particularizantes em relação à língua como um todo. (BOTELHO, 2008, p. 61)

Na classificação dos diferentes tipos de dialetos, acrescentam-se aspectos extralinguísticos de naturezas diversas (social, política, psíquica, de gênero, de idade etc.). Câmara Jr. (1985, p. 95) observa que “quando se verificam essas condições extralinguísticas, mas não a coincidência dos traços linguísticos essenciais, já não se têm dialetos, mas línguas distintas”.

Convém ressaltar que a noção de dialeto não se resume tão somente a essa, que vimos descrevendo, porquanto há outras duas diferentes acepções:

Dialeto é uma corrupção da língua, ou seja, produto da evolução normalmente espontânea da língua, cujo resultado é uma deriva tão característica, que os usuários de outra comunidade podem ter dificuldade de reconhecimento daquele uso, como sendo um uso ou modalidade da sua língua. [...]

Ainda podemos associar “dialeto” ao fato de uma dada estrutura linguística (língua dialetal) estar subordinada a uma região politicamente organizada, em que uma língua é oficial. (BOTELHO, 2008, p. 59)

¹¹⁶ A frase é parte de uma palestra em língua iídiche na conferência anual da YIVO de 5 de janeiro de 1945.

De fato, Circunstâncias históricas, alterações de estruturas sociais ou políticas também podem condicionar mudanças linguísticas. Por exemplo, a fragmentação política da península Ibérica após a queda do Império Romano, em consequência da instituição dos diversos reinos góticos, foi uma das causas da dialeção do latim peninsular. Essa causa externa de mudança linguística – a criação de fronteiras políticas com o estabelecimento daqueles reinos – contribuiu sobremaneira para a fragmentação dialectal da língua latina, da qual se formaram os inúmeros romances (ou línguas românicas).

3. *Causas e as consequências da dialeção da língua latina: fatores da evolução do latim na península Ibérica*

Considerando que o latim já se mostrava variante na península Ibérica e nas demais regiões dominadas pelos romanos ainda durante o Império Romano, pode-se dizer que a dialeção da língua já se fazia sentir ainda durante a romanização. Na verdade, desde os primeiros contatos com os falares dos povos conquistados pelos romanos naquela península, o latim sofria a influência dessas formas de comunicação, que se lhe tornavam substratos¹¹⁷.

O processo de dialeção, que antes era lento e dissimulado, acelera-se após a queda do Império, pois os substratos passam a atuar sem o controle, que se impunha durante a romanização, a qual deixa de existir. E isso constitui um dos fatores principais da evolução do latim vulgar, que também passou a ser a comunicação dos invasores vencedores.

A dialeção da língua latina peninsular foi, portanto, um processo de corrupção da língua – produto da evolução normalmente espontânea –, cujo resultado foi uma deriva tão característica, que os usuários das diversas comunidades outrora sem a delimitação de fronteiras propriamente dita passaram a ter dificuldade de reconhecimento dos diferentes usos, como sendo um uso ou modalidade da sua língua (Cf. BOTELHO, 2008).

¹¹⁷ O termo se refere às línguas (ou falares) dos povos conquistados pelos romanos, que passaram a usar a língua latina como forma de comunicação. Logo, substrato é a língua de um povo conquistado que adere à língua do povo conquistador.

3.1. Primeiros momentos da evolução do latim vulgar na península Ibérica

Desde o século IV, muitas tribos germânicas já se instalavam pacificamente nas áreas internas do ainda Império Romano, próximas das fronteiras. Muitos daqueles bárbaros eram contratados como mercenários para os exércitos romanos (Cf. BOTELHO; OSÓRIO, 2021).

Nessa época, o Império já estava em decadência e os romanos já não tinham condições econômicas de manter as fronteiras e já não podia evitar o declínio do Império, que era certo.

No séc. V d.C., o Império Romano sofre uma maciça invasão dos bárbaros germânicos e é totalmente destruído por essas invasões góticas. A partir de 409, a península Hispânica foi invadida pelos alanos, os vândalos e os suevos, numa ação conjunta e maciça. Rápido e facilmente, ocuparam toda a Hispânia, atravessando-a e chegando ao Norte da África. Em 410, os bárbaros visigodos chegaram a Roma e a saquearam de forma brutal; destruíram templos e escolas, onde a língua latina era ensinada aos romanizados da península, quebraram estradas, isolando assim as regiões do antigo Império. Ainda no início do século V (em 418), os bárbaros visigodos, que já dominavam o sul da Gália, invadiram a Hispânia, expulsaram os bárbaros vândalos e alanos e se fixam em grande parte dela. Em 558, subjugam o restante dos alanos, os vascões e os suevos e anexam a península ao seu reino do Sul da Gália.

As linguagens desses povos góticos, que eram essencialmente guerreiros e de cultura diferente da dos romanizados, foi para a língua latina – o latim vulgar – um superstrato, que se caracteriza por ser a língua do vencedor que passa a usar a língua do vencido. Além da língua, os bárbaros vencedores também adotaram outros elementos de civilização romana: a religião cristã, a organização político-administrativa, entre tantos. Adotaram a língua latina, falada na península, apesar de abalar efetivamente a unidade político-cultural da região do antigo Império Romano, pois as escolas foram fechadas, as estradas foram destruídas e novos elementos culturais foram introduzidos. Esse *status quo* criou verdadeiras fronteiras linguísticas entre as comunidades falantes da România peninsular, que ficaram praticamente separadas; algumas isoladas.

Dá-se, então, um processo natural de dialeção do latim; e, embora a latinização se fizesse presente, pois o latim vulgar já bastante alterado ainda era o meio de comunicação dos peninsulares – invasores e ro-

manizados, e seus descendentes – a língua latina praticamente se perde, como observa Câmara Jr:

Quando começaram francamente as invasões germânicas (séc. V), o latim, naturalmente com variações regionais e muito evoluído, era a nova língua nativa da península Ibérica. A ocupação do território por nações germânicas não alterou essencialmente a latinização. (CÂMARA JR., 1985, p. 16)

A ação dos substratos latinos – falares ou línguas dos celtiberos¹¹⁸ – torna-se efetiva, com a falta daqueles elementos reguladores: as escolas, os templos, as estradas, que ligavam as regiões, a coerção social, os mandos de um imperador etc. Impunham, entretanto, as forças contrárias à latinização, que não deixou de acontecer.

Dá-se um verdadeiro caos linguístico, pois, nas regiões ocupadas por novos falantes ou isoladas umas das outras, se estabelecem falares ou dialetos específicos, o que dificulta a comunicação entre os peninsulares daquela atualidade. E desses falares ou dialetos do latim vulgar local, organizados e compreendidos pelos membros das diversas comunidades linguísticas que se formam, surgem os romances ou romanches. Logo, o romance constitui um meio de comunicação inteligível e compreensível entre os membros de uma dada comunidade de fala, que podia ser uma pequena ou vasta região comandada por um daqueles senhores gótico-cristãos. Muitos foram os romanches, que surgiram.

3.2. Circunstâncias da evolução do latim vulgar

Uma marcante característica do ser humano é a capacidade de falar uma língua, que é, em si, um fenômeno cultural e, por conseguinte, uma criação do próprio ser humano, que não para de evoluir. Podemos afirmar também que a língua, como um produto por ele criado – também está em constante evolução e que ela muda porque mudam as necessidades expressivas de seus falantes.

Logo, uma das características do próprio sistema da língua é o de ser um sistema aberto, que está constantemente em elaboração, embora se nos mostre estático. Poder-se-ia pensar no paradoxal

¹¹⁸ O termo se refere aos povos que habitavam a península Ibérica antes da chegada dos romanos no séc. I a.C. “Depois da invasão dos celtas (povos de origem árica, vindos provavelmente do sul da Alemanha), por volta do século V a.C., que se estabeleceram ao norte da península, paulatinamente os iberos se mesclaram com este povo, dando origem aos povos celtiberos, como os chamavam os romanos” (BOTELHO, 2021, p. 11, no prelo).

conceito de “dinamismo estático da língua”, porquanto, ela pode revelar-se com o dinamismo da oralidade e o caráter estático da escrita. Assim, inovações, adequações às necessidades de uso, continuidade com a aceitação do que seria uma idiossincrasia, fixação de usos, normalização etc., tudo isso a serviço da comunicação entre os falantes nos permite pensar em dois tipos de evolução linguística: espontâneas ou motivadas.

A evolução espontânea é aquela que se dá naturalmente com o uso da língua; e como o falante sempre procura utilizar a língua da forma mais fácil, simples e objetiva possível, a mudança se dá sem que os usuários percebam. Não podem, pois, serem os causadores diretos da tal mudança, embora não se possa negar que a eventual evolução linguística se efetive na prática da língua pelos seus usuários.

A evolução motivada é aquela que é criada por uma falta da própria língua, sentida pelos seus usuários na sua prática ou pelo contato com outra(s) língua(s), que provoca o aparecimento de uma novidade. Nesse caso, os usuários são os criadores do fato novo, embora inconscientes em muitos casos, já que nem sempre se podem precisar o momento exato da mudança e/ou o seu criador.

Apesar de serem distintas, as evoluções espontâneas ou motivadas podem ocorrer simultaneamente, pois não são estanques. Não raro, se podem identificar no português, por exemplo, casos em que uma causa a outra, como é o caso da formação dos futuros verbais portugueses, que não é propriamente uma evolução de um dos futuros do latim. Sabe-se que as necessidades expressivas dos falantes na época de formação das línguas românicas se modificaram – a gramática dos verbos se modificou –, porque deixaram de atender às necessidades daqueles usuários. A expressão do futuro latino se apresentava complexa para os novos usuários, que o deixaram de lado e, para exprimir a noção de futuro, que lhes era necessária, criaram uma nova forma, inicialmente analítica com o auxílio do *habere* em indicativo posposto ao infinitivo do verbo principal (Ex.: *amare habet* > amare (h)abe(t) > amare ae / a(y) > amare(i) = amará/ amarei, em português; *amare habebat* > amare (h)abeba(t) > amare ebeba / (e)ea > amare ia = amaria, em português). Portanto, o desaparecimento do futuro simples (*amabo* – “amarei”) e do futuro anterior (*amauera* – “terei amado”) foi causado pela evolução espontânea. Em consequência disso (falta do tempo futuro), nas línguas românicas sobreveio a necessidade de se expressar esse tempo, o que se deu por uma evolução motivada (no português: amar hei > amarei; terei amado).

De fato, a formação das línguas românicas tem a sua origem principalmente na evolução espontânea, sendo a evolução motivada respon-

sável por certas características de uma dada língua românica. De modo geral, as mudanças ocorrem por causa de uma necessidade do falante de tornar a sua fala mais exata ou mais expressiva; as criações ocorrem todo o tempo: novas pronúncias, novas palavras (o que é muito comum) e até mesmo construções sintáticas, que “se criam” com elementos do sistema da própria língua, podem surgir ou pelas tensões paradigmáticas, que ocorrem no interior do sistema, ou pelas tensões sintagmáticas, que ocorrem entre sons contíguos na fala.

Considerando plausível o conceito de “tensão sintagmática”, há estudiosos que afirmam que o próprio sistema fonológico de uma dada língua revela um equilíbrio entre a necessidade de distinguir um número conveniente de unidades significativas e a tendência natural a restringir o uso dos meios de expressão.

Portanto, o conceito de “dialeto” que se refere à dialeção do latim vulgar na península Ibérica é fundamental para a compreensão do processo de formação da língua portuguesa, o que justifica a sua classificação como língua neolatina. E embora não se tenha em nossa literatura nenhum relato e documentos que descrevam o período de sua formação como um romance ou língua românica, é conveniente tomar como próprio do português certas descrições de aspectos de formação das línguas românicas, como por exemplo, a formação do tempo futuro, que descrevi acima, uma vez que tais aspectos se podem constatar na língua portuguesa hodierna.

Não se pode negar, portanto, que, quando uma língua se estende por um vasto território ou concorre com outras línguas numa mesma região ou ainda quando diversas comunidades linguísticas se efetivam numa mesma extensão territorial, a probabilidade de ocorrerem mudanças linguísticas é muito grande.

As diversas comunidades vão criando, de forma espontânea, paulatina e inexorável, seus modos praticamente particulares de uso da língua. Tal fenômeno, que pode ser mais ou menos efetivo e profundo, é o fator que determina o aparecimento de um falar regional, ou de um dialeto propriamente dito, ou até mesmo de uma nova língua. (BOTELHO, 2010, p. 2474)

Logo as circunstâncias da evolução de uma língua estão indubitavelmente ligadas a fatores regionais e/ou sociais. De modo que a cada seleção de variantes de uma dada língua em uma dada região, normalmente aceitas por um eventual grupo de usuários socialmente prestigiado, pode representar uma nova fase dessa língua com suas inovações. Aceita e estendida à maioria de usuários de uma comunidade linguística, tais inova-

ções passam a compor o inventário da língua e tendem a tomar um caráter normativo, já sendo parte do seu sistema.

3.3. Fatores determinantes da evolução do latim vulgar

Primeiramente, convém ressaltar que muitas são as formas de usos de uma dada língua nas diversas comunidades linguísticas que compõem a área em que tal língua se efetiva. Os fatores que determinam esses usos não se circunscrevem a um indivíduo falante isoladamente, mas a um grupo de usuários, que interagem uns com os outros e compõem praticamente um pensamento comum, que é mediado pelo sistema da língua de que se utilizam na sua comunicação e expressão de seus pensamentos.

De fato, as variedades de uso de uma língua resultam de diferentes fatores de natureza linguística e, não raro, extralinguísticas, tais como fatores regionais e sociais ou ambos. Não se pode negar que fatores regionais e sociais podem produzir usos variantes da língua de uma dada comunidade linguística, os quais são comumente chamados de dialetos, como vimos anteriormente.

Dos três conceitos viáveis para o termo “dialeto”, vimos acima que um se refere a um tipo de corrupção da língua, ou seja, produto da evolução normalmente espontânea da língua, cujo resultado cria nos usuários de comunidades diferentes certa dificuldade de reconhecimento daquele uso, como sendo um uso ou modalidade da sua língua. É o que ocorreu com o latim, que se transformou, primeiramente em romances, e, na sequência evolutiva, nas línguas românicas.

Embora haja certas restrições para a sua formação, o fenômeno de dialetação de uma dada língua é muito comum, principalmente quando se dá num grande território ou em várias regiões descontínuas e, por vezes, distantes e de sistemas políticos diversos. Tal situação se deu no caso do latim após a queda do Império Romano; a antiga área administrada pelos romanos ficou fragmentada e as comunidades linguísticas se distanciaram, sendo que algumas regiões ficaram sem a comunicação que existia.

Também constitui uma restrição extralinguística à formação ou à manutenção de um dialeto a instituição de uma política linguística nacional e organizada, à qual se subordinam as diferentes comunidades linguísticas. Na România ibérica, por exemplo, não se estabeleceu uma política linguística organizada com as formações dos diversos reinos góticos, exatamente porque os vencedores góticos eram bárbaros e não pude-

ram evitar a continuidade dos elementos culturais latinos. Ao contrário, os bárbaros invasores assimilaram tais elementos: passaram a usar a língua cristã da península, que já não era propriamente o latim dos romanos; estabeleceram seus reinos gótico-cristãos, em que se instituíram as línguas românicas, e não evitaram a latinização.

Decerto, quando um falar se sobrepõe a essas condições extralinguísticas, de modo que não haja mais a coincidência dos traços linguísticos essenciais da língua de referência, já não se trata mais de um dialeto – linguagem variante –, mas de uma língua distinta (Cf. CÂMARA JR, 1985 – trecho já citado na p. 7 acima), como se deu com a dialeção do latim vulgar após a queda do Império Romano.

O Séc. V marcou o surgimento dos romances, cujo período de atuação se estendeu até o Séc. IX, em que se multiplicaram os falares em toda a România. Nesse período, a evolução dos romances estava em plena atividade em toda a România: muitos desapareceram, porém; outros se fundiram e outros foram tomados como línguas românicas.

Do caos linguístico que se estabeleceu com a dialeção por volta dos séculos VI e VII, surgiram inúmeros romances, cujos traços linguísticos essenciais já não eram mais os mesmos do latim vulgar. Muitos desses romances evoluíram para as dezenas de línguas românicas, poucas das quais são hoje línguas neolatinas. O português é uma dessas quatro línguas da península Ibérica, denominadas línguas neolatinas.

Por volta do VII para o VIII séculos, vários reinos visigóticos ou gótico-cristãos já se estabeleciam e se instituíam também um falar do reino. Logo, um romance em especial era tomado naturalmente como a língua de um dado reino; por vezes dois ou mais romances se confundiam e passavam a ser uma língua de uma dada região. Assim, muitos romances iam desaparecendo ou se desenvolvendo e sendo tomados como uma língua românica.

Assim, a partir do séc. VIII, quando a península foi invadida pelos árabes, até por volta do século X, surgiram as muitas línguas românicas, mas em número bem menor que o número de romances até então existentes. Essas línguas românicas, que em muitas regiões da península (e de outras áreas da România) coexistiam com romances, desenvolviam-se naturalmente e se distinguiam da língua latina tardia – o latim imperial –, que ainda subsistia na România – área do antigo Império Romano.

Isto é o mesmo que dizer que novas gramáticas, diferentes da do latim, iam surgindo, desenvolvendo-se e se estabelecendo no uso das lín-

guas de origem latina em toda a România; logo, em toda a Hispânia (ou península Hispânica, como era chamada a península Ibérica na época), muitas línguas românicas foram formadas.

Ainda no séc. VIII, sob o domínio dos visigóticos, que se encontravam numa crise política, a península sofre a invasão dos árabes muçulmanos, os mouros maometanos, que dominam grande parte da península, transformando-a num Califado Omíada com capital em Córdoba, ao sul da Hispânia.

Os invasores muçulmanos efetivam o seu domínio, que abrange praticamente toda a península. Apenas ao extremo nordeste da península subsiste a região de Cantábria e Navarra ou Reino de Pamplona e ao norte, a Astúria.

Aqueles árabes impõem severas normas de convivência, oficializando, inclusive, a língua árabe na península, que era o seu Califado. Porém, muitos cristãos ortodoxos, que não se submeteram ao islamismo e à língua árabe, se rebelam e fogem para a região montanhosa das Astúrias, ao norte da península, e criam uma verdadeira Resistência, que deu início à Reconquista.

Esse *status quo* impõe um novo rumo à latinização, sob a qual muitas línguas românicas estavam se desenvolvendo e se impondo como o principal meio de comunicação na península. É nessa época, por volta dos séculos VIII e IX, que se destacam os romances (ou quase línguas românicas): aragonês, o catalão, o castelhano, o asturiano, o astur-cântabro, o cântabro românico, o navarro ou navarro-aragonês, o arão ou aran, o leonês, o asturo-leonês, o galiciano, o lusitano, o moçárabe e outros tantos falares cristãos ou românicos. De alguns deles, surgem línguas românicas com o mesmo rótulo, que mais tarde também se perdem. É dessas línguas românicas que se originam o que comumente denominamos línguas neolatinas (ou novilatinas), embora haja autores que também não distinguem as duas denominações, como se pode depreender da seguinte asserção de Ismael Coutinho (1976):

As línguas neolatinas não se derivaram diretamente do latim, mas entre aquelas e este houve os vários *romances* – assim se chamavam as modificações regionais do latim –, dos quais saíram então as línguas românicas. (COUTINHO, 1976, p. 43)

Nessa fase de transição, têm-se diversos textos escritos em latim bárbaro¹¹⁹ (ou imperial), os quais evidenciam as diversas línguas românicas. Neles, os copistas da época sempre deixavam marcas de sua oralidade, o que nos possibilita, inclusive, supor que um romance lusitano (ou português) já devia existir no séc. VIII, pois podemos encontrar indícios desse falar cristão em textos, escritos em latim bárbaro do final daquele século.

4. Considerações finais

Embora este estudo não seja cabal, acredito ter sido suficiente a apresentação dos fatores da evolução do latim vulgar, que, considerados como as principais, foram descritos nestas poucas páginas. Os conceitos de língua e dialeto apresentados facilitam a identificação das causas e das consequências da dialeção da língua latina, que se relaciona ao surgimento das línguas românicas e, por conseguinte, o da língua portuguesa.

Vimos, portanto, como a língua latina evoluiu durante o seu uso pelos povos, que habitaram a península Ibérica em diferentes épocas e situações desde a queda do Império Romano até o Séc. X. Vimos, também, que, do latim falado por essas comunidades, surgiram diversas línguas românicas, uma das quais foi o português, e que a sua evolução se deu em alguns casos de forma espontânea e em outros de forma motivada.

Assim, pôde-se constatar que variações linguísticas se caracterizam como o movimento comum e natural, preconizado pela Sociolinguística variacionista, já que sua existência e de suas estruturas heterogêneas se definem nas diferentes comunidades linguísticas. Logo, a existência de fatores extralinguísticos, tratando da estrutura e da evolução da linguagem como um fenômeno social, depende do comportamento do homem em grupo.

¹¹⁹ O termo se refere a um tipo de latim escrito por escribas profissionais, porém incultos, nos cartórios medievais e em tantos outros documentos, em que se constata marcas da oralidade da época. Segundo Câmara Jr. (1985, p. 65), trata-se de uma verdadeira deturpação “do baixo-latim – usado na Idade Média, como língua escrita, em vez das línguas nacionais”. E este, que se afasta do latim clássico dos escritores latinos, era a continuação do latim dos religiosos nas Igrejas dos primeiros tempos do Cristianismo (Cf. CÂMARA JR. *ibidem*, p. 65).

Vimos, ainda, que há um tipo de mudança linguística, independente de fatores extralinguísticos, que ocorre naturalmente com o uso da língua sem que os usuários percebam.

Uma análise diacrônica da evolução de uma dada língua sempre evidencia, pois, transformações sociais, com as quais as próprias variações linguísticas se relacionam, mas também evidencia as variações linguísticas que advêm do próprio sistema da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. São Paulo: Edusp, 2005. (v. I)

BOTELHO, José Mario; OSÓRIO, Paulo. A latinização da península ibérica: a queda do império romano e as suas consequências na geolinguística da península. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 80 Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021. p. 11-26

_____. Filologia: “O que é e qual é o seu campo de atuação?”. Um legado de Bruno Bassetto. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76, Anais do XII SINEFIL, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76supl/24.pdf>.

BOTELHO, José Mario. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 09, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-56. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/09/12.pdf.

_____. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Avelavras*, Edição 16, 2º Semestre de 2013. Mato Grosso: UNEMAT-BR, 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avelavra/EDICOES/16/artigos/botelho.pdf>.

_____. Causas e consequências da dialetação da língua latina. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Anais do XIV CNLF*, v. XIV, n. 4, Tomo 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. p. 2471-81. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2471-2481.pdf.

_____. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. *Revista Philologus*, Ano 14, n. 42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. p. 52-65. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/42/conceitos_fundamentais_acerca_de.pdf.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. *Caderno de formação: Formação de professores didática geral da U-NESE*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 34-49, v. 11

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 12. ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. 2. ed. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. Rio de Janeiro: Presença, 1997. Título original: *El hombre y su lenguaje*, 1921.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2005. (Coleção Na ponta da língua; v. 12)

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

RUCQUOI, Adeline. *História Medieval da Península Ibérica*. Lisboa: Estampa, 1995.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. *Lexeologia do português histórico*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1921.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 1969. Trad. de Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1969, título original: “Cours de Linguistique Générale”, Org. por BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert, Paris: Payot, [19--].

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W. e MALKIEL, Y. (Orgs). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

**RACISMO RECREATIVO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DO CASO VIVENCIADO PELO PROFESSOR
DE GEOGRAFIA, JOÃO LUIZ PEDROSA, NO BIG
BROTHER BRASIL 2021 (BBB 21)**

Raquel do Rosario Silva (UENF)

raqueldorsilva@gmail.com

Gabriela do Rosario Silva (UENF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)

camiladorsbarreto@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

A prática do racismo velado, por meio de algumas ações e expressões, fere a imagem e a identidade das pessoas negras. Esse formato de racismo se manifesta em diversos momentos, a saber, por meio de piadas, comentários, dentre outros, os quais soam, por parte dos enunciadores, como algo natural, uma simples “brincadeira”. Todavia, tais “brincadeiras” ofendem a aparência física dos negros, alocando-os em uma posição de inferioridade e de subalteridade na sociedade brasileira. Essa modalidade de racismo, o qual designa um formato de política cultural que faz uso do humor para expressar hostilidades em relação às minorias raciais, foi cunhado por Moreira (2019) de Racismo Recreativo. A partir desse conceito, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o caso de Racismo Recreativo vivenciado pelo professor de Geografia, João Luiz Pedrosa, durante a participação no *Reality Show Big Brother Brasil*, no ano 2021 (BBB 2021). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico, fundamentada em autores como: Freyre (1954), Schuarz e Queiroz (1996), Souza, (1997), Nogueira (2006), Almeida (2018), Moreira (2019), Ribeiro (2019), dentre outros. A análise realizada permite refletir sobre a importância de as temáticas envolvendo as relações étnico-raciais serem discutidas, sobretudo, no que concerne ao Racismo Recreativo, manifestado, de forma sutil, no Brasil. Tal formato de racismo incide em algo que endossa a disseminação de práticas racistas veladas, naturalizadas, soando como um impeditivo para que mecanismos legais e demais ações em defesa das vítimas, de fato, ocorram.

Palavras-chave:

BBB 21. Racismo Recreativo. João Luiz Pedrosa.

ABSTRACT

The practice of veiled racism, through some actions and expressions, hurts the image and identity of black people. This format of racism manifests itself at various times, namely, through jokes, comments, among others, which sound, on the part of the enunciators, as something natural, a simple “joke”. However, such “jokes” offend the physical appearance of blacks, placing them in a position of inferiority and subordination in Brazilian society. This modality of racism, which designates a cultural pol-

icy format that makes use of humor to express hostilities towards racial minorities, was coined by Moreira (2019) from Recreational Racism. Based on this concept, this paper aims to discuss the case of Recreational Racism experienced by the Geography teacher, João Luiz Pedrosa, during his participation in the Reality Show Big Brother Brasil, in 2021 (BBB 2021). It is a qualitative research, in bibliographic character, based on authors such as: Freyre (1954), Schuarcz and Queiroz (1996), Souza, (1997), Nogueira (2006), Almeida (2018), Moreira (2019), Ribeiro (2019), among others. The analysis carried out allows us to reflect on the importance of the themes involving ethnic-racial relations being discussed, above all, regarding Recreational Racism, manifested, in a subtle way, in Brazil. This format of racism affects something that endorses the spread of veiled, naturalized racist practices, sounding like an impediment for legal mechanisms and other actions in defense of victims to take place.

Keywords:

BBB 21. Recreational Racism. João Luiz Pedros

1. Introdução

A história do povo brasileiro é marcada por lutas e perseguições, pois, no Brasil, ainda persiste um discurso que vai de encontro à realidade do País, manifestado por enunciações em prol da negação do racismo na nação, fundamentado por diversos fatores, dentre esses, a Teoria da Democracia Racial, defendida pelo sociólogo brasileiro, Gilberto Freyre (1954), em sua obra “Casa-grande & Senzala”, momento no qual relata sobre certa “convivência harmônica” entre negros e brancos no Brasil, fruto da miscigenação entre as raças.

Essa visão harmônica entre as raças foi desconstruída pelos estudos do sociólogo Florestan Fernandes, em 1964, que afirmou ser a teoria da Democracia Racial apenas um Mito, ou seja, uma ideologia que dificultou o progresso da população negra no Brasil. Porém, mesmo detectando que a teoria freyreana se trata de um Mito da Democracia Racial – pois não há uma plena igualdade entre as raças devido à posição de desvantagem econômica da população negra e à imensa segregação entre os povos negros e brancos – teorias e práticas racistas com esse enfoque ainda continuam a ser defendidas e exercidas, em pleno século XXI, por diversos grupos sociais.

Assim, percebe-se que mesmo com os debates, avanços e lutas contra as práticas racistas na sociedade brasileira, muito ainda resta a ser feito, pois todos os dias a população negra vem lutando contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais e sociais. Todos os dias são noticiados na mídia assuntos envolvendo as altas taxas de violência contra as pessoas negras, que sofrem e morrem apenas por serem negras.

Ao longo da história brasileira, o negro foi estereotipado por meio de uma visão simplificada e negativa, tais como: objeto de consumo, maus, selvagens, feios, sujos, incapazes, pobres, desonestos, dentre outros estereótipos. Com isso, é notória uma visão negativa e de inferioridade em relação a esse grupo populacional.

Nas mídias e nos meios de comunicação, a população negra possui baixa representatividade. Quando aparecem, estão em papéis que reforçam os estereótipos negativos sobre o negro, tais como: favelado, elemento de diversão para o público branco, pobre, criminoso, dentre outros. Em diversos momentos, aparecem ocupando cargos socialmente entendidos como subalternos, a saber, porteiros, empregadas domésticas, feirantes, babás, dentre outros nas novelas, nas séries, nos programas e comerciais de TV. Raramente, estão em papéis de grandes destaques, tais como: protagonistas, médicos, advogados, juízes, dentre outros. O que denota um racismo velado, ao criar um ideário de que o negro só poderá ocupar determinados cargos ou funções, isto é, nunca conseguirão alcançar um lugar de prestígio social.

A prática do racismo velado, por meio de algumas ações e expressões, fere a imagem e a identidade das pessoas negras. A todo momento, a população negra ouve piadas, comentários e brincadeiras que ofendem a sua aparência física e a coloca em uma posição de subalternidade na sociedade. A mídia investe, fortemente, em programas de humor na TV, como, por exemplo, no gênero comédia, que é um dos gêneros mais procurados pela população brasileira. O pior é que muitas vezes o fenótipo da pessoa negra é utilizado nesses programas de humor, por meio de piadas e figuras de entretenimento, que causam efeitos para além do momento em que estão sendo contados.

O jurista e professor de Direito Antidiscriminatório, Adilson José Moreira, designa esse tipo de política cultural que faz uso do humor para expressar hostilidades em relação a minorias raciais, de Racismo Recreativo. Esse termo foi cunhado pelo jurista em seu livro homônimo *Racismo Recreativo*, da coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa, Djamila Ribeiro, da Editora Jandaíra, ex-Pólen.

Em virtude de o racismo incidir em uma questão discursiva, o presente artigo tem como objetivo analisar os discursos envolvendo o caso de Racismo Recreativo vivenciado pelo professor de Geografia, João Luiz Pedrosa, durante a sua participação no *Reality Show Big Brother Brasil* no ano 2021 (BBB 21).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter bibliográfico, fundamentada em autores como: Freyre (1954), S-chuarcz e Queiroz (1996), Souza, (1997), Nogueira (2006), Almeida (2018), Moreira (2019), Ribeiro (2019), dentre outros. A análise realizada permite refletir sobre a importância de as temáticas envolvendo as relações raciais serem discutidas, sobretudo, no que concerne ao Racismo Recreativo, manifestado, de forma sutil, no Brasil. Tal formato de racismo incide em algo que endossa a disseminação de práticas racistas veladas, naturalizadas, soando como um impeditivo para que mecanismos legais e demais ações em defesa das vítimas, de fato, ocorram.

Para tanto, o estudo encontra-se estruturado em duas seções: na primeira, faz-se uma interlocução acerca da importância de serem discutidas temáticas atinentes às reações étnico-raciais no Brasil, momento no qual se dialoga sobre o racismo brasileiro e suas nuances. A segunda, por sua vez, está volvida à análise do caso de Racismo Recreativo vivenciado pelo professor de Geografia, João Luiz Pedrosa, durante a sua participação no BBB 21.

2. *Racismo no Brasil e suas nuances: a importância de um debate*

A presente seção é iniciada com a seguinte indagação: Por que falar sobre racismo no Brasil? Porque se não for falado, irão ser dificultadas as ações em prol do seu combate. Afinal, não se combate o que não existe. Para o racismo, o silêncio não é a melhor resposta. Mas, o que é racismo?

De acordo com Almeida (2018),

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

A partir dessa definição, nota-se que o racismo consiste em atitudes discriminatórias que estão atreladas ao conceito de raça, ou seja, a ideia de que existe uma hierarquia entre as raças e, por conseguinte, de que existe uma raça superior em detrimento de outras. O racismo pode ocorrer de forma consciente, por meio de práticas discriminatórias. Todavia, também age de forma inconsciente, o que não deixa de surtir os mesmos efeitos, pois continua culminando em desvantagens ou privilégios para determinados grupos.

No Brasil, o racismo velado é um dos grandes desafios a ser enfrentado. Interpretado como um crime de injúria racial – de menor gravidade – em virtude, sobretudo, da difícil comprovação se a pessoa teve ou não a intenção de praticar o ato. Porém, vale relatar que a dor que o ser humano sofre com relação a esse tipo de racismo é a mesma dor de um racismo feito de forma escancarada. Por isso, é preciso ficar atentos a esse tipo de preconceito velado, para que esse não continue a ser tratado pela sociedade de forma naturalizada.

Segundo Schuarcz e Queiroz (1996), diferentemente de outros países, no Brasil, algumas coisas importantes e graves são praticadas, mas não são debatidas. Essa ação se sucede tanto pela vítima quanto pela pessoa que a praticou. O que contribui para um dos motivos do racismo silencioso, o qual não é alvo de atenção e promoção da conscientização. Assim, segundo os autores, o racismo brasileiro, mesmo não causando alarde e demonstrando rigidez, não deixa de ser altamente eficiente em seus objetivos.

[...] Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos- de todas as camadas sociais, e até mesmo às próprias vítimas da discriminação racial. (SCHUAR CZ; QUEIROZ, 1996, p. 214-15)

Por muito anos, a negação do racismo vem repercutindo na sociedade brasileira. Esse fato advém da ideologia defendida por Gilberto Freyre (1954), que assevera que, no Brasil, não existe racismo devido à miscigenação entre as raças três raças, a saber, a branca, a indígena e a negra. Tal teoria trata-se de uma proposição que rompeu com as teorias racistas predominantes no século XIX, as quais enfatizavam ser a população negra responsável pelo atraso da nação. Contudo, quando Freyre (1954) apresentou a mestiçagem como solução para o conflito existente entre as raças, alavancou, também, uma série de questões que corroboraram para o não reconhecimento do racismo, e como não se combate o que não existe, esse continuou sendo exercido na sociedade brasileira, tanto de forma escancarada, por meio da imensa segregação entre negros e brancos, quanto de forma velada, a partir das práticas e do discurso da meritocracia. De acordo com Almeida (2018),

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 63)

Para Jessé Souza (1997), o Brasil é “apenas” o reino da hipocrisia racial, pois, enquanto os Estados Unidos (EUA) explicitam o contexto da desigualdade racial, o Brasil continua encobrendo a existência dessas desigualdades. Assim, pode-se perceber que o racismo no Brasil não é escancarado e, com certeza, este é um dos reais motivos que até hoje ainda não foi possível combatê-lo. Segundo Souza (1997),

O racismo contra os negros certamente acarreta, para nós, brasileiros, uma dificuldade nem sempre visível mas, não obstante, fundamental. É que, como cada ser humano precisa, além de assegurar sua sobrevivência material mais óbvia, de “reconhecimento” para o livre desenvolvimento da sua personalidade e construção de uma auto-estima mínima, é razoável supor que sociedades, do mesmo modo que os indivíduos, além da reprodução material também possuem o desafio da construção de uma identidade simbólica que garanta a unidade e a cooperação entre seus membros. (SOUZA, 1997, p. 30)

Consonante o sociólogo Oracy Nogueira (2006), no Brasil, o preconceito foi designado como preconceito de marca. Já nos EUA, o preconceito foi designado como de origem. Por esse motivo, ser negro nos EUA é totalmente diferente do Brasil. No Brasil, o negro é estigmatizado devido ao seu fenótipo. Assim, mesmo se uma pessoa possuir fisionomia, característica de uma pessoa negra, mas a sua cor for branca, essa pessoa é considerada branca, de acordo com o senso comum. Assim, a intensidade do preconceito no Brasil pode variar em relação à proporção direta aos traços negroides. Nos EUA, por sua vez, uma mesma pessoa com tais características é considerada negra, podendo sofrer racismo.

Não obstante, o racismo não se resume apenas a preconceitos e a julgamentos apoiados em estereótipos. O principal objetivo do racismo é promover a ideia de privilégios, isto é, uma sociedade estruturada com base na discriminação que privilegia determinado grupo em detrimento de outro. Assim, no País, tem-se um racismo estrutural que continua perdurando ao longo da história, por intermédio da falta de oportunidades, do preconceito e da segregação imposta à população negra. Esse tipo de racismo está presente no cotidiano dos brasileiros, por meio de hábitos,

discursos e ações. Por isso, muitas vezes é visto com naturalidade, a ponto de torna-se imperceptível. Consoante Almeida (2018),

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. [...]. (ALMEIDA, 2018, p. 38)

O Brasil é um país diverso que possui elevado índice de discriminação racial. O negro sofre cotidianamente com a exclusão no mercado de trabalho, no sistema educativo, na saúde de qualidade, nos espaços de lazer e no acesso à cultura. Por esse motivo, urge como imperioso discutir sobre o assunto, pois é devido à cor da pele que a maior parte da população brasileira está sendo excluída das instituições e da sociedade brasileira como um todo.

É perceptível, ainda, a presença de um racismo institucional, o qual ocorre tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Nesse tipo de racismo, a desigualdade de tratamento entre negros e brancos acontece de forma direta e indireta dentro de tais instituições. Por isso, a importância da discussão sobre racismo, a fim de difundir conhecimentos sobre o assunto e poder apresentar mecanismos legais em defesa das vítimas, pois é debatendo e discutindo sobre esse tipo de crime que haverá, de fato, a tão almejada igualdade racial.

3. *Análise do Caso de Racismo Recreativo envolvendo o professor de Geografia, João Luiz Pedrosa*

Não é de hoje que a população negra brasileira vem sendo estigmatizada por meio de brincadeiras e comentários de cunho racistas e preconceituosos sobre a sua aparência física. O não interrompimento dessas brincadeiras e comentários, logo no seu surgimento, faz com que a sociedade normalizasse esses tipos de atitudes, que continuam se repercutindo ao longo do tempo de forma direta e indireta.

Por isso, a importância das discussões envolvendo relações étnico-raciais como uma estratégia coibidora da perpetuação de tais atos, de modo a colaborar para que a sociedade perceba e entenda a dor do outro, pois tais atitudes machucam e mexem em cicatrizes que ainda não foram curadas em sua totalidade. Assim, é preciso, mais do que nunca, difundir conhecimentos sobre esse tipo de crime, para que tais brincadeiras e comentários não sejam mais exercidos na sociedade de forma naturalizada.

Ante o exposto, a discussão proposta no presente artigo emergiu em virtude de um fato decorrente no ano 2021, durante um comentário com teor racista que causou grande polêmica dentro do *reality show* denominado Big Brother Brasil 2021(BBB 21) e na Internet. Enquanto se vestia com o figurino de homem das cavernas juntamente com o seu melhor amigo, Caio Afiune, que também foi castigado com o castigo do monstro Idade da Pedra, o participante do *reality* Rodolfo Matthaus, um cantor sertanejo famoso, comparou a peruca do figurino com o cabelo *black power* do participante João Luiz Pedrosa, negro, homossexual e Professor de Geografia, que estava no local junto com a participante Juliette Freire, que é advogada, ajudando-os com a vestimenta da fantasia.

Na comparação, o cantor sertanejo Rodolfo comentou para o seu amigo Caio: “*Nós tá com o cabelo quase igual ao do João*”. A participante Juliette Freire complementou: “*É, um black power*”. O professor de Geografia, João Luiz Pedrosa, ao não conseguir retrucar o comentário preconceituoso, apenas respondeu: “*Não, não é. É diferente*”. A advogada concordou com a fala do professor: “*Não é, né? Mas se tivesse curto e bem-feitinho, aparado*”.

Após o ocorrido, João Luiz chorou ao conversar com a participante, negra, influenciadora digital e *youtuber*, Camilla de Lucas, na despenha do BBB21, sobre o desconforto que ele sentiu ao ouvir o comentário feito sobre o seu cabelo pelo participante Rodolfo Matthaus. O professor relatou que ficou muito assustado, por isso não conseguiu falar. A participante Camilla de Lucas, que era uma das suas melhores amigas dentro da casa, acolheu o amigo, falando que: “*Na hora a gente não tem nem reação*”.

O participante confirmou que ficou sem reação, mas que ele imaginava que teria outro tipo de reação, de falar que não achou legal. Observa um pouco da conversa que João Luiz teve com Camilla de Lucas:

Na hora eu fiquei muito sem reação. Só consegui falar que era diferente. Situações como essa eu nunca tinha passado aqui dentro e não achei que passaria, só teve um momento com o próprio Rodolfo quando ele falou: ah, não sei o quê, que o cabelo que é ruim e tal e eu falei, não o cabelo não é ruim, o cabelo é diferente, é crespo, liso, ondulado. Foi, mas ele não estava falando de um cabelo de um tipo específico, entendeu? E hoje ele estava fantasiado de um homem das cavernas, e associar uma peruca de homem das cavernas ao meu cabelo foi muito chato. Ele falou: Ah, meu cabelo está quase igual ao do João, negócio assim, quase igual ou igual, um negócio assim. Uma parada desse jeito. E esse tipo de situação, não era uma situação que tinha vivido aqui dentro em momento algum, sabe? Então, na hora que aconteceu, eu fui pra um lugar na minha cabe-

ça que eu não imaginei que eu precisaria acessar. Entendeu? E, ao mesmo tempo, aquele papo que eu tive lá no quarto com você, eu não quero estar nesse lugar de ficar toda hora corrigindo, sabe? É aquele papo do primeiro dia: se eu errar você me fala... Mas às vezes eu acho que não precisa, tipo, ficar corrigindo toda hora as pessoas, as pessoas precisam perceber que isso é errado, não sou eu que tem que ficar falando. Que saco! [...] Eu não queria passar, por isso aqui. E nem ficar tipo, sendo o chatão de ficar falando... Não é chato é uma coisa que eu senti, entendeu? E aí não foi legal. E eu não quero ficar nesse lugar de correção, porque as pessoas precisam aprender [...]

A participante Camilla de Lucas deu um abraço no professor de geografia, demonstrando o seu apoio e o elogiando: “*Seu cabelo é lindo, você é lindo. É sério, eu não estou brincando. Eu te entendo!*” A participante continuou: “*A gente pensa que está acabando, mas nunca acaba. Resistência crespa.*”

Além de perceber que a fala da participante revela que ela já deve ter vivenciado algum tipo de preconceito racial, também se nota o uso do termo “Resistência Crespa” pela participante. Ao fazer uso desse termo, Camilla de Lucas referiu-se ao Movimento Político Resistência Crespa, que busca combater o racismo estrutural e estruturante, por meio do reconhecimento como pessoas negras, bem como a aceitação do cabelo crespo.

A participante Camilla de Lucas reflete, em sua fala, um posicionamento discursivo, o qual, de forma explícita, revela um posicionamento em prol de defender a importância da luta pelo reconhecimento e pela aceitação do cabelo crespo, elemento fundamental e que faz parte de uma identidade que está relacionada à ancestralidade africana.

O cabelo *black power* não é só uma questão estética, mas também um símbolo de resistência. Esse tipo específico de cabelo não era valorizado na sociedade, inclusive pela própria pessoa negra, que buscava alisamentos para diminuir a imagem da identidade negra. Ao longo dos anos, o cabelo Afro foi utilizado como motivo de piadas que, na maioria das vezes, foram socialmente aceitas na sociedade, naturalizadas.

Ademais, analisando o discurso proferido pelo Professor João Luiz com a participante Camilla de Lucas, verifica-se que o cantor sertanejo Rodolfo já tinha feito um comentário negativo em outras ocasiões sobre cabelo, e que o próprio Professor de Geografia chegou a corrigi-lo na hora. A questão que o professor apontou sobre o comentário feito dessa vez sobre o seu cabelo é que, além do cantor estar fantasiado com o figurino

de homem das cavernas, ele estava falando de um tipo de cabelo específico.

O caso polêmico continuou repercutindo no programa e na mídia durante o Jogo da Discórdia do BBB21. No Jogo da Discórdia, os participantes tinham que apontar o melhor jogador, o pior jogador e quem joga sujo. O professor João Luiz apontou o jogo sujo para o participante Rodolfo Matthaus e aproveitou a ocasião para relatar sobre o comentário racista que ele ouviu do cantor. O discurso que foi proferido pelo professor pode ser lido no seguinte trecho:

No sábado, aconteceu uma situação lá no quarto cordel que estava eu, Caio, Rodolfo e Juliette, e eu estou dizendo isso agora porque pra mim é um momento de muita coragem poder estar falando isso aqui, agora. Mas o Rodolfo chegou a fazer uma piada comparando a peruca do monstro da pré-história com o meu cabelo. Então, isso pra mim tocou num ponto muito específico, porque o jogo pode ser sim, de coisas que a gente vive aqui dentro, mas ele também tem que ser um jogo de respeito. Eu te daria mais umas quatro flechas daquela.

Após o desabafo do professor João Luiz, o apresentador do programa, Tiago Leifert, deu a oportunidade para o cantor sertanejo Rodolfo dizer alguma coisa. Todavia, a fala proferida pelo cantor sertanejo reverbera o racista: “*Cara, se todo mundo observou como que era a peruca do monstro, acredito eu que é um pouco semelhante. E não tem nada a ver isso*”.

O professor de Geografia interrompeu o cantor chorando:

Não é, não é. E naquela hora no quarto Rodolfo, eu me calei, eu fiquei calado lá dentro, e eu não falei nada. Mas, você não sabe o quanto que aquilo que você falou me machucou, me machucou muito. [...] E não adianta vir com discurso que você não teve a intenção, que eu estou cansado de ouvir isso, não é só aqui dentro, é lá fora também. Nunca ninguém teve a intenção de machucar. Nunca ninguém teve a intenção de fazer as coisas com a gente. Você não está entendendo! Por que não é mais fácil para você reconhecer que errou, cara? E se fala pra mim que é semelhante. Você acabou de afirmar. Você está reafirmando a mesma coisa que você falou. Eu não estou em um desenho animado! Eu não sou a Pedrita pra ficar usando peruca de pré-história, não! Tem osso no meu cabelo? Não tem não, irmão! Não tem não! Você pode não sentir, mas eu sinto isso aqui todo dia, desde o dia que nasci, véi.

O comentário feito pelo participante Rodolfo Matthaus (BBB21) dialoga com um contexto histórico de uma sociedade escravocrata, que só enxerga o negro a partir de estereótipos negativos e simplificados, tais como: selvagem, ignorante, sujo, mau, dentre outros.

A todo momento, a população negra ouve piadas, comentários e brincadeiras que ofendem a sua aparência física e a coloca em uma posição inferior e subalterna na sociedade. A mídia investe, de forma intensa, em programas de humor na TV, com destaque para o gênero comédia, um dos gêneros mais procurados pela população brasileira. O pior é que, em diversos momentos, o fenótipo da pessoa negra é utilizado nesses programas de humor por meio de piadas e figuras de entretenimento, que causam efeitos para além do momento que estão sendo falados.

Moreira (2019) designa esse tipo de política cultural – que faz uso do humor para expressar hostilidades em relação às minorias étnico-raciais – de Racismo Recreativo. Nas palavras do autor,

O racismo recreativo existe dentro de uma nação altamente hierárquica e profundamente racista que formulou uma narrativa cultural de cordialidade racial. Ele reproduz estigmas raciais que legitimam uma estrutura social discriminatória, ao mesmo tempo que encobre o papel essencial da raça na construção das disparidades entre negros e brancos.¹²⁰ (MOREIRA, 2019)

Após toda a repercussão causada dentro da casa do BBB21, a participante Camilla de Lucas e a cantora Pocah – que durante o jogo da discórdia falou que o mínimo que cantor sertanejo deveria fazer era pedir desculpas para o João Luiz – conversou com o cantor Rodolfo Matthaus, que relatou para as participantes:

O meu pai durante a fase que ele saía pra rua, que ele era jovem, ele tinha o cabelo igualzinho, inclusive com um pouco de semelhança, de fisionomia com o João. Eu falei isso comele no começo: João, meu pai tinha um cabelo igual ao seu, o apelido dele era chupe, eu não sei nem o que que é isso! Ele me conta isso, meu pai me conta isso. Eu não sei nem o que que é! Se é um... Não sei o que que é! Então, assim, você acha que eu desprezarei o meu pai para contrariá-lo.

A participante Camilla de Lucas o interrompe: *Deixa eu te falar uma coisa, o que a gente mais luta hoje, quem tem cabelo crespo, é justamente... O participante Rodolfo Matthaus interrompe a participante, falando que: Eu tenho cabelo crespo, isso aqui é alisado.*

A participante Camilla de Lucas continua:

Não, Rodolfo! Deixa eu te falar, existe uma diferença entre cabelo cacheado, crespo, liso e ondulado. Deixa eu te falar uma coisa o que a gen-

¹²⁰ Esse conceito de racismo recreativo foi dado pelo jurista e professor Adilson José Moreira em entrevista à Carta Capital, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>. Acesso em: 16/08/2021.

te mais luta hoje, é pela aceitação do nosso cabelo, e justamente essas comparações, talvez não seja a sua intenção, mas isso magoa e pra gente que ouve é cansativo.

O cantor interrompe a *youtuber*, falando o seguinte:

Camilla, novamente eu repito o cabelo do meu pai. A youtuber o interrompe: Eu não sei, eu não sei, eu não vi o cabelo do seu pai. O cantor sertanejo continua: Eu tô falando pra você que é igualzinho, igualzinho.

Camilla de Lucas, novamente, interrompe o cantor: *Pergunte para o João, pergunta, pergunte para o João! Mas, mesmo que seja igual, foi uma brincadeira e de mal gosto.*

Ressalta-se que, a alegação de falta de conhecimento sobre o assunto, que seus atos não são racistas, que tem pessoas negras na família e que não teve a intenção de machucar ou magoar a pessoa que sofreu o racismo são alguns dos discursos mais utilizados pelas pessoas atualmente. Djamilia Ribeiro (2019) apresenta em seu *Pequeno Manual Antirracista* a importância da compreensão sobre os mecanismos pelos quais o racismo opera, por parte das pessoas brancas, para não promover a sua reprodução.

Dessa forma, é fundamental que pessoas brancas compreendam os mecanismos pelos quais o racismo opera, pois podem reproduzi-los acreditando estarem imunes por terem um marido, uma esposa ou um filho negro. Estar atento ao que a pessoa negra da família relata é um passo importante. Fala-se muito em empatia, em colocar-se no lugar do outro, mas empatia é uma construção intelectual, ética e política. Ao amar alguém de um grupo minorizado, deve-se entender a condição do outro, para que se possa, de fato, assumir ações para o combate de opressões das quais a pessoa amada é vítima. É uma postura ética: questionar as próprias ações em vez de utilizar a pessoa amada como escudo. A escuta, portanto, é fundamental. (RIBEIRO, 2019, p. 44)

De acordo com Ribeiro (2019), por mais que as pessoas admitam que existe racismo no Brasil, quase ninguém se assume como racista. A primeira coisa que fazem é negar o seu comportamento racista, alegando que tem amigos negros, deu uma oportunidade de emprego para uma pessoa negra ou que nunca xingou uma pessoa negra.

Como vimos, a maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista: “Claro que não, afinal tenho amigos negros”, “Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra?”, “Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?”. (RIBEIRO, 2019, p. 20)

O caso de racismo envolvendo o participante João Luiz Pedrosa continuou repercutindo no dia de eliminação do BBB21. Estavam no paredão os participantes, Caio Afiune, Gilberto Nogueira (chamado de Gil do Vigor, dentro da casa) e o cantor sertanejo Rodolfo Matthaus, que acabou sendo eliminado do programa. Durante a eliminação, o jornalista e apresentador do programa Big Brother Brasil 2021, Tiago Leifert, discursou sobre o episódio envolvendo o participante João Luiz Pedrosa:

Hoje, eu vou desligar o modo apresentador um pouco, dá uma pausa no jogo e falar como fã de vocês, como uma pessoa que tem o privilégio de ser a única pessoa, o único ser humano que fala com vocês durante toda a temporada, uma pessoa que vai ter a honra, o orgulho que fez essa temporada com vocês. E eu gostaria de tá aí dentro nessa hora pra conversar, mas tem que ser por aqui, vai ser por aqui mesmo. [...] Eu queria falar com o meu amigo Rodolfo: Bastião (forma como o participante Rodolfo chamava o seu amigo Caio e era chamado dentro da casa), aquele assunto do João, né, foi um assunto que estava muito restrito ao João, a Camilla e ao Gil (Gilberto Nogueira), até o Gil (...) ,o João nem chegou a falar com o Gil direito assim, contou muito por cima para o Gil, falou mais com a Camilla mesmo do quanto ele tinha ficado magoado. Mas, vendo o que aconteceu ontem, né, no jogo, e vendo a forma como vocês se defendeu na hora, se foi pego de surpresa claramente, mas a forma como você se defendeu me preocupou e é por isso que tô aqui pra conversar com você de homem branco pra homem branco. Cami, (Camilla de Lucas) se você e o João quiserem me interromper a qualquer momento e me corrigir eu gostaria muito também e faço questão. Eu vi a sua defesa Bastião (Rodolfo)! E quando eu era mais novo no colégio, também brincavam com o meu cabelo, pela textura do meu cabelo, porque o meu cabelo não é liso, aliás o pouco que me resta não é liso. As outras crianças lixavam o dedo assim, brincando que era cabelo de lixa, escondiam o lápis no meu cabelo, mas isso nunca fez a menor diferença pra mim. Porque o meu cabelo pra mim, assim como pra você pelo que você estava falando, pro seu pai, pra sua tia é um negócio que está espetado no meu crânio aqui, não faz a menor diferença na minha vida, eu não tô nem aí, meu penteado, se o meu cabelo está caindo, se manda a mensagem: ah! Tiago está ficando careca! não diz nada pra mim. [...] Um cabelo blackpower que é o cabelo do João não é um penteado é mais que um penteado é um símbolo de luta, de resistência, foi o que os americanos nos anos 70, os pretos americanos usaram como símbolo antirracista, eles vestiram o blackpower pra mostrar pra pessoas que eles se aceitavam, que eles se amavam, por quê? Porque até pouquíssimo tempo atrás uma pessoa como o João, como a Cami lá nos Estados Unidos, estou falando de uma país mais livre do mundo, heim!, tinha que levantar do ônibus para o branco sentar cara, não podia ir no restaurante. Estão, historicamente o cabelo do João foi associado a uma coisa errada, a uma coisa suja, a uma coisa feia, não existia cosmético pra pele da Camilla, não existia nada para o cabelo do João, isso a pouquíssimo tempo atrás. Até pouquíssimo tempo. E é por isso que quando a gente faz um comentário sobre o cabelo do João, a gente não está falando de penteado que foi o que você achou e que você encarraria, e eu como homem branco também por muitos anos encarei. Você

está falando de um símbolo, você está falando do que o João é, do que o João sente, do que o João viveu na pele dele, da história do João, da ancestralidade do João, tem muito aí.[...]”. O black é a coroa! E isso não sou eu quem está falando, quem me ensinou isso é um cara que eu tenho um amor profundo, porque eu tive a honra também de conviver, o nome dele é Alexandre Santana, mas vocês devem conhecê-lo como um apelido, um apelido racista, Babu, que vem de babuíno, vem de um macaco. Mas, o Babu pegou o apelido. Na primeira vez que o chamaram de babuíno Babu quebrou a cara de todo mundo na porrada, mas depois ele falou: quer saber, eu vou usar o Babu também como um símbolo de resistência, eu vou usar o meu nome artístico Babu, e nos deu uma aula no ano passado sobre o que é o blackpower, sobre abrir o black, como o black é a coroa. E talvez o seu pai, eu vi a foto do seu Juaréz, aliás um beijo pra ele. Realmente é muito parecido com o João, pra ele também não significava outra coisa. Mas, isso não muda a dor do João. A dor do João é legítima. E eu sei que nesse momento eu devo estar sendo trucidado na internet hoje, porque um momento aqui, é por isso que eu me afastei de várias redes sociais, ou você bota fogo no Rodolfo, ou você acha o João mimimi e vitimista. Eu não consigo ser nem uma coisa e nem outra. Eu não vejo maldade no que você fez e ao mesmo tempo eu legitimo a dor do João, porque tem milhares e milhares de meninos e meninas pretos e pretas que sentem a dor que o João sentiu. E a dor que o João sentiu ela não discerne entre um comentário ingênuo e um comentário maldoso. A dor é igual. O sem querer e o de propósito naquele caso, dói do mesmo jeito. E é por isso, que nós brancos precisamos nos informar, embora ver filme Sparkle, Infiltrado na Clã, filme maravilhoso, embora no youtube ver uns vídeos, embora pesquisar, a não sei o quê, eles não querem mais ensinar. Estão de saco cheio de ensinar. Eles estão no direito deles, beleza cara! Ouvir, eles não querem mais. Toda vez tem que ensinar pra gente. Então, nós que temos acesso, você é um artista, cara! Eu sou jornalista, cara! É nossa obrigação ir atrás desse tipo de informação. E não cometer esse tipo de erro. Mesmo que ele seja sem querer.

A partir dos depoimentos mencionados, percebe-se que, mesmo com os debates, avanços e lutas contra as práticas racistas na sociedade brasileira, muito ainda resta a ser feito, pois todos os dias a população negra vem lutando contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais e sociais. Quando se imagina que tais assuntos já se encontram resolvidos, situações como a mencionada e trabalhada no presente artigo acabam emergindo, o que corrobora para confirmar a ideia preconizada por Nogueira (2006) acerca do formato de preconceito que predomina no contexto brasileira, a saber, preconceito de marca.

A situação ainda permite o entendimento de que esse formato de preconceito está presente em diversas classes sociais, culturas, estilos de vida, profissões, carreiras, dentre outros, porquanto, mesmo uma pessoa totalmente exposta na mídia, detentora de várias fontes de construção de conhecimento e valores humanos, infelizmente tem sido instrumento co-

laborador para a manutenção desse formato de pensamento e de ideologia racial amplamente propagada, inclusive, influenciando e angariando adeptos.

4. Conclusão

No decurso da história, a população negra, em diversos momentos, tem ouvido piadas, comentários e brincadeiras que ofendem a sua aparência física e a coloca em uma posição de inferioridade na sociedade. O não interrompimento dessas brincadeiras e comentários, logo na sua gênese, colaborou para que socialmente fossem naturalizados e normatizados esses tipos de posturas, que continuam se disseminando e angariando repercussão ao longo do tempo, de forma direta e indireta.

Assim, na sociedade brasileira, existe um tipo de política cultural que faz uso do humor para expressar hostilidades em relação às minorias étnico-raciais, denominado de Racismo Recreativo, termo cunhado Moreira (2019). A partir desse conceito, foi analisada a situação de racismo vivenciada pelo participante João Luiz Pedrosa, durante um episódio no *Reality Show* BBB 21.

A análise realizada permite refletir sobre a importância de as temáticas envolvendo as relações étnico-raciais serem discutidas, principalmente, no que concerne ao Racismo Recreativo, manifestado, de forma sutil, no Brasil. Tal formato de racismo incide em algo que endossa a disseminação de práticas racistas veladas, naturalizadas, soando como um impeditivo para que mecanismos legais e demais ações em defesa das vítimas, de fato, ocorram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro)

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé. *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos: Paralelo15*, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

Sites visitados:

<https://revistaquem.globo.com/Entretenimento/BBB/noticia/2021/04/bbb-21-joao-chora-com-comentario-de-rodolfo-sobre-seu-cabelo.html>.

<https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>.

<https://hugogloss.uol.com.br/tv/bbb/bbb21-rodolfo-justifica-e-reforca-fala-racista-acusa-camilla-de-lucas-de-fazer-vt-e-influencer-da-invertida-certeira-no-brother-assista/>.

<https://globoplay.globo.com/v/9412647/>.

<https://globoplay.globo.com/v/9415693/>.

<https://www.eonline.com/br/news/1256303/tiago-leifert-conversa-com-rodolfo-sobre-racismo-no-bbb21>.

BBB 21: Tiago Leifert fala com Rodolfo sobre comentário a respeito do cabelo de João – ISTOÉ Independente (istoe.com.br).

**REFLEXÃO DAS TERMINOLOGIAS ATRIBUÍDAS À PESSOA
COM DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL
A PARTIR DOS SIGNOS LINGUÍSTICOS:
MUNDO IMAGINÁRIO OU ESTIGMAS?**

Bárbara Rangel Paulista (UENF)

barbara.rangel@gmail.com

Flavio da Silva Chaves (UENF)

flavio.chaves.silva@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenaca@gmail.com

Crisóstomo Lima do Nascimento (UENF)

crisostomolima@id.uff.br

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é fazer uma reflexão das terminologias utilizadas na literatura infantojuvenil a partir dos signos linguísticos como instrumento de estigmas, necessitando de revisão conceitual. A linguística, enquanto área de estudo no campo da ciência, trata sobre questões fundamentais inerentes à linguagem e a língua, existentes em um dado contexto histórico. As mudanças linguísticas, ocorridas ao longo do tempo, são estudadas pelos linguistas como fenômenos que envolvem as relações sociais e culturais de uma determinada comunidade. Nesse contexto, observa-se que a forma de referência à pessoa com deficiência foi alterada ao longo do tempo, perpetuando olhares estigmatizados e estereotipados. Assim, mediante pesquisa bibliográfica, propõe-se problematizar essas relações na literatura infantojuvenil no viés do paradoxo entre imaginário e estigma. Considera-se que, para uma política social de inclusão, seja necessário um conjunto de ações tanto do poder público quanto da sociedade, a partir de uma revisão conceitual literária, tendo como caminho condutor a educação infantil, a primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave:

Signolinguístico. Literatura infantojuvenil. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

The objective of the present paper is to reflect on the terminologies used in children's and youth literature based on the linguistic signs as an instrument of stigmas, in need of conceptual revision. Linguistics, as an area of study in the field of science, deals with fundamental issues inherent to language and language, existing in a given historical context. Linguistic changes, which occur over time, are studied by linguists as phenomena that involve the social and cultural relations of a given community. In this context, it is observed that the way people with disabilities are referred to has changed over time, perpetuating stigmatized and stereotyped views. Thus, through bibliographic research, we propose to problematize these relations in children's and teenage literature from the standpoint of the paradox between imaginary and stigma. It is considered that, for a social inclusion policy, a set of actions from both public au-

thorities and society is necessary, starting from a literary conceptual review, having as a guiding path early childhood education, the first stage of Basic Education.

Keywords:

Children's literature. Person with disabilities. Linguistic sign.

1. Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo fazer uma reflexão das terminologias utilizadas na literatura infantojuvenil a partir dos signos linguísticos como instrumento de estigmas, necessitando de revisionamento conceitual. Não existe ser humano igual ao outro, somos singulares, seja por questões inerentes à raça, cultura, língua, cor, sexo, idade. Contudo, há estabelecido no senso comum – e também na literatura médica – o que se convencionou a tratar como “normalidade” entre os seres humanos (Cf. CANGUILLEM, 2009).

Nesse sentido, a problemática que se apresenta diz respeito à relação entre significado e significante na linguística, enquanto fator de comunicação no contexto das relações sociais (Cf. BAKHTIN, 2006; MARTELLOTA, 2011), a partir das terminologias usadas na literatura que perpetuam um lugar de exclusão. Sendo assim, questiona-se: quais são as relações entre significado e significante, integrantes do conceito amplo de linguagem enquanto fator de comunicação, que são importantes para as reflexões terminológicas da literatura infantojuvenil na condição de lugar de exclusão? Na perspectiva histórica dos termos, quais as representações simbólicas e imaginárias no tempo e na cultura que demandam um novo paradigma linguístico que promova a inclusão da pessoa com deficiência? E, por último, quais os paradoxos entre imaginário e estigmas presentes na literatura infantojuvenil?

No intuito de elucidar tais questões e opondo-se aos padrões ditos normativos, seja por alguma deficiência física ou mental, três caminhos serão percorridos: no primeiro, a partir da linguística (Cf. BORBA, 1991; BAKHTIN, 2006; MARTELLOTA, 2011), discute-se as relações entre significado e significante na linguagem e as suas repercussões no contexto histórico social. Em seguida, aponta-se modos excludentes de algumas terminologias e a necessidade do uso correto demonstrando, assim, o caráter de potencialidade e possibilidade dos seres humanos em detrimento a suas limitações (Cf. SASSAKI, 2002) em uma reflexão crítica da sociedade (Cf. MIRANDA, 2003; RIBAS, 2007). E, por último, dados o contexto histórico e social vivenciado em cada época e cultura, as discussões em relação ao significado e significante da linguagem e os seus aspectos

ideológicos, evidencia-se a necessidade e a urgência revisional na literatura infantil (Cf. LOBATO, 1994) para não se perpetuar um lugar de exclusão dessa parcela da população.

Conjectura-se a hipótese de que tais termos sofrem alterações significativas ao longo do tempo, tanto no modo como a sociedade as vê quanto na própria maneira daquele que as tem o percebe. Logo, a partir da linguística, busca-se apresentar a inter-relação entre a palavra e o seu significado e, concomitantemente, para o contexto social.

2. *Linguagem como fator de comunicação: a relação entre significante e significado*

O ato de comunicar-se é inerente a todos os seres componentes da vida animal, seja para sobreviver ou estabelecer algum nível mínimo de interação. Borba (1991, p. 9) afirma que é “na espécie humana, entretanto, que a comunicação atinge o seu mais alto grau de complexidade só compensada por igual eficiência”.

Nessa direção, Borba (1991) aponta como características inerentes à linguagem humana a simbolização, a articulação, a regularidade, a intencionalidade e a produtividade. Pontualmente, entende-se por simbolização o fato de que a linguagem funciona com base em componentes da própria realidade. Já a articulação faz referência às diversas graduações da complexidade que se pode atingir a análise da linguagem. Por sua vez, a regularidade é a característica que aponta os padrões inerentes aos sistemas linguísticos que compõe a linguagem, independente das particularidades da fala. A intencionalidade diz respeito ao objetivo certo que se quer transmitir ao estabelecer-se a comunicação, com a referência a algo definido. E, por fim, a característica da produtividade é aquela na qual é possível a composição de um sem número de mensagens a serem proferidas pelo falante ou de serem interpretadas pelo ouvinte (Cf. BORBA, 1991).

Desta feita, além dessas características, a linguagem tem por objetivo o atingimento de um determinado fim. Ou seja, é possível identificar a existência de quem emite a mensagem – o remetente, aquele para a qual a mensagem se destina – o destinatário, e a própria mensagem em si, proferida dentro de um contexto. A classificação de funções da linguagem surge para identificar as condições necessárias à compreensão dessa mensagem. Dessa razão de ser, extrai-se o conceito das funções da linguagem, sendo a primeira delas, segundo Borba (1991,

p. 14) “(...) a função referencial pela qual o falante se concentra apenas naquilo que quer comunicar”, também chamada de denotativa. Além dela, existe a função emotiva ou conotativa “(...) que confere à mensagem valores subjetivos, de algum modo secundários e de alcance mais restrito” (BORBA, 1991, p. 14).

Existe, ainda, a função conativa, normalmente caracterizada pelo uso de imperativos e vocativos, destinada a “(...) provocar certas reações em quem nos ouve” (BORBA, 1991, p. 15). Ademais, seguindo a listagem de funções da linguagem Martelotta (2011) aponta a função fática, que se concentra no canal utilizado para que seja estabelecida a comunicação; a função metalingüística, que tem foco no código em si, para “usar a linguagem para se referir à própria linguagem” (MARTELOTTA, p. 33); e, por fim, a função poética, que se concentra na mensagem transmitida.

Percebe-se, a partir das características e funções inerentes à linguagem, que a cognição e o trato social compõem a linguagem. Em outras palavras, trata-se de atividade psicológica, uma vez que a análise desta comporta a visualização do falante, do ouvinte e do objeto sobre o qual a fala se estabelece. Nesse sentido, Borba (1991, p. 15) afirma que “(...) convém focalizar a linguagem sempre sob esse duplo aspecto: o cognitivo, como atividade mental que é, e o social, como produto e necessidade cultural”.

Ao analisar os pressupostos inerentes à linguagem humana, enquanto fator do processo comunicativo, nota-se que, para que este se estabeleça, uma coisa deve representar outra. Nessa direção, Martelotta (2011) afirma que desde os primórdios dos estudos a respeito da linguagem:

A indagação central estava baseada na existência ou não da relação de similaridade – ou, para usar um termo mais moderno, *iconicidade* –, entre a forma (o código lingüístico) e o sentido por ela expresso. (MARTELOTTA, p. 71)

Segundo Borba (1991) há uma noção de que algo faz o papel de representar o objeto que se deva conhecer na relação comunicacional, gerando assim, a ideia de representação que recebe o nome de signo, interessando à lingüística os signos lingüísticos, que são aqueles produzidos pela voz humana. Uma das peculiaridades que destaca o signo lingüístico das demais formas de representação é a possibilidade de verificar no mesmo duas partes, quais sejam, o significante e o significado.

O signo linguístico transmite (ou veicula) uma informação servindo-se de uma parte material e perceptível associada a uma parte imaterial e inteligível. A parte sensível é o *significante* e a parte não sensível é o *significado*. [...] Por outro lado, a relação significante/significado é indissolúvel porque é necessária: o significante sem o significado é apenas um objeto, que existe, mas não significa e o significado sem o significante é indizível, pensável e inexistente. (BORBA, 1991, p. 19)

Martelotta (2011) esclarece que, na abordagem estruturalista dos estudos da linguística proposta por Ferdinand de Saussure:

[...] o signo linguístico passa a ser o resultado da associação – arbitrária – entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Aqui é importante ressaltar que o significante não é o som material, mas seu correlato psíquico, ou seja, uma estrutura sonora que reconhecemos a partir do conhecimento que temos de nossa língua, relacionando-a, então, a um determinado conceito. Do mesmo modo, o significado não é o objeto real a que a palavra faz referência, mas um conceito, ou seja, um elemento de natureza mental. Desse modo, tanto significante como significado são caracterizados por Saussure como entidades psíquicas. (MARTELOTTA, 2011, p. 74)

Ao construir o conceito de ideologia com base na filosofia da linguagem, Bakhtin (2006) aponta a linguagem como sendo o momento no qual a comunicação social se estabelece de forma cristalina, de maneira que “(...) A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 34) e acrescenta que “(...) A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Bakhtin (2006) ainda afirma o seguinte: “(...) Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” (BAKHTIN, 2006, p. 29). Logo, a linguagem vai além de seu significado morfológico, constituindo sentidos e significados.

Sendo assim, o modo como se usa as palavras e os seus sentidos constituídos, seja na literatura, nos anúncios publicitários ou nas redes virtuais, afeta substancialmente o olhar sobre o corpo, pois a linguagem é um construtor da realidade social. Nessa direção, a pesquisadora Paula Sibília (2006), a partir de estudos acerca da influência das redes sociais e da mídia, pondera sobre o aprisionamento do corpo e a sua desmaterialização enquanto fenômeno contemporâneo e modos de estar no mundo, mediados pelas aparências.

[...] a possibilidade de uma subjetividade descarnada, uma ideia perfeitamente datada, parece continuar vigente na sociedade contemporânea. Se até pouco tempo atrás os corpos eram aprisionados pela alma (uma entidade opaca e analógica), hoje é a informação digital

que os amordaça e os torna manipuláveis. Essa informação imaterial que comanda os corpos assume diversas formas: do código genético aos circuitos cerebrais e à imagem do “corpo perfeito”. (SÍBILIA, 2006, p. 106)

Nesta perspectiva, Fiorin (2013) aponta para a ascendência da linguagem nos textos midiáticos e as suas astúcias:

Há textos, como o publicitário, que nos influenciam de maneira bastante sutil, com tentações e seduções, dizendo-nos como seremos bem-sucedidos, atraentes, charmosos, se usarmos determinadas marcas, se consumirmos certos produtos. A provocação e a ameaça, que são expressas pela linguagem, também servem para levar alguém a fazer alguma coisa. (FIORIN, 2013, p. 20)

Sendo assim, a relação entre os componentes de um signo linguístico – o significante e o significado – perpassa pela forma de ver o mundo, e de que forma as relações sociais são construídas. As variações linguísticas obedecem também a essa dinâmica, uma vez que:

A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato. (BAKTHIN, 2006, p. 16)

Desta feita, é imprescindível apontar para as diferenças entre linguagem e linguística, conforme delinea Fiorin (2013):

A linguagem não se presta somente para perceber o mundo, para categorizar a realidade, para propiciar a interação social, para informar, para influenciar, para exprimir sentimentos e emoções, para criar e manter laços sociais, para falar da própria linguagem, para ser fonte e lugar de prazer, mas serve também para estabelecer uma identidade social. (FIORIN, 2013, p. 30)

Quanto à linguística, afirma:

[...] elucidar o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas faladas no mundo. Esse é seu objeto empírico. No entanto, o objeto empírico é diferente dos objetos observacionais e teóricos. O objeto observacional é a “região” do objeto empírico que será objeto de estudo. Sendo ele delimitado, estabelecem-se entidades básicas, a partir das quais serão atribuídas propriedades aos fenômenos pertencentes ao campo de análise, e serão determinadas relações entre eles. O objeto observacional converte-se então em objeto teórico. (FIORIN, 2013, p. 42)

Nesse cenário, deve-se ter cautela para que a linguagem não seja reduzida aos aspectos fonéticos e sintáticos, uma referência a

metalinguística, mas as relações dialógicas entre os enunciados, característico da translinguística. Sendo assim, os textos literários podem evocar em sua abordagem aspectos metalinguísticos, propondo um autorretrato de incapacitação e improdutividade advindo de sua deficiência e, na translinguística, evidenciar a relação pensamento, cultura e literatura enquanto ideologia de uma determinada época, com os seus respectivos termos de exclusão, ou em sentido diverso. Fiorin (2003) destaca duas linhas paradoxais na análise discursiva da linguagem: os mecanismos da linguagem e a sua literatura. Sendo assim,

De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguísta ignorar a literatura, porque ela é a arte que se expressa pela palavra; é ela que trabalha a língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época. (FIORIN, 2003, p. 2)

Desse contexto emerge o conceito de dialogismo na obra de Bakhtin, segundo a concepção de Fiorin (2011), enquanto múltiplas vozes do discurso:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciator, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2011, p. 2)

Sem o objetivo de adentrar em conceitos inerentes à teoria da análise do discurso, tendo, portanto, como ancoragem os conceitos estabelecidos a respeito da linguagem, signo linguístico e suas partes e do processo comunicativo estabelecido por meio destes, objetos de estudo da linguística, observa-se adiante, os estereótipos e preconceitos apontados na literatura infantojuvenil em relação à pessoa com deficiência física.

3. Terminologias, literatura e representação da deficiência

Apontar os problemas relacionados às terminologias na literatura infantojuvenil e o modo como são referenciadas as pessoas com deficiência física, implica em refletir acerca do signo linguístico utilizado, no

seu significante no contexto da linguística, mas também no seu significado, enquanto elemento imaterial, ambos indissociáveis entre si. Segundo Ribas (2007, p. 12), “deficiência, na língua portuguesa, será sempre sinônimo de insuficiência, de falta, de carência e, por extensão de sentido, de perda de valor, falha, fraqueza, imperfeição. A palavra representa e estabelece a imagem”.

Paradoxalmente, o termo “excepcional”, enquanto adjetivo que é, deriva de exceção e significa “(...) 1. Relativo à exceção; muito bom; extraordinário. *s.m.* 2. Pessoa incapaz, deficiente físico ou mental” (BUENO, 2017, p. 853). Nessas circunstâncias pode referir-se tanto a alguém que possua algum defeito ou qualidade, fora dos padrões estabelecidos quanto dentro da normalidade. De acordo com Ribas (2007), esse adjetivo foi utilizado para referir-se à pessoa com deficiência na literatura universitária de medicina, psicologia e serviço social durante a década de 70, sem diferenciar as diversas gradações e diferentes deficiências existentes.

Observa-se que em 09 de dezembro de 1975 houve o lançamento da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, por meio da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (1975), estabelecendo em seu artigo 1º:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975)

Neste sentido, dizer que a pessoa é deficiente, implica em afirmar que a mesma, em sua dimensão do ser, é desprovida de autonomia. Miranda (2003) aponta para o modo como a sociedade se comportava perante as pessoas com deficiência física ao longo da história, evidenciando o caráter de exclusão, sempre em acordo com as estruturas econômicas, políticas e sociais em seus respectivos contextos históricos.

Desde a Antiguidade, com a eliminação física ou o abandono, passando pela prática caritativa da Idade Média, o que era uma forma de exclusão, ou na Idade Moderna, em que o Humanismo, ao exaltar o valor do homem, tinha uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, o que trazia como consequência sua separação e menosprezo da sociedade, podemos constatar que a maneira pela qual as diversas formações sociais lidaram com a pessoa que apresentava deficiência reflete a estrutura econômica, social e política do momento. (MIRANDA, 2003, p. 1)

Com o aprofundamento dos estudos e dos avanços na seara dos

direitos da pessoa com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU), já nos anos 90 “recomendou que deixássemos de lado a expressão pessoas deficientes e passássemos a adotar pessoas portadoras de deficiência que vigorou até o final da década, sendo depois substituída por pessoas com deficiência” (RIBAS, 2007, p. 15).

No contexto brasileiro, sob o olhar da educação especial e da deficiência mental, compreendendo as décadas de 70 e 90, surgem dois movimentos que parecem, pelo menos hipoteticamente, minimizar o caráter excludente daqueles acometidos pelas circunstâncias: o movimento da Integração e a Inclusão Escolar, sendo que o segundo é uma oposição ao primeiro, apresentando-se como um novo paradigma para a questão, uma vez que, o movimento da Integração traz, em sua abordagem, o conceito de normalização, “expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes às oferecidas na sociedade em eu (sic...) ele vive” (MIRANDA, 2003, p. 1). Logo, o novo paradigma, “surge como uma reação contrária ao princípio de integração” (MIRANDA, 2003, p. 1).

Miranda (2003) apresenta quatro estágios, ao longo da história, sobre o modo como a sociedade olhava para essa classe populacional. O primeiro, entendido como era pré-cristã, era marcado pelo descaso e ausência de acolhimento. “Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (MIRANDA, 2003, p. 2). Já na era cristã, “o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido” (MIRANDA, 2003, p. 2). Respectivamente,

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (MIRANDA, 2003, p. 2)

Ainda que a Inclusão Escolar seja apontada como um novo paradigma em oposição ao movimento da Integração, o termo se apresenta em meio às controvérsias quanto ao seu significado, uma vez que a escola não possui estrutura física e pedagógica a contento para acolher esses

alunos, reduzindo a inclusão aos aspectos de presença em sala de aula.

A literatura evidencia que no cotidiano da escola os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. (MIRANDA, 2003, p. 6, 7)

De onde procedem os preconceitos e os estigmas que perpetuam o olhar excludente da sociedade para as pessoas com deficiência? Segundo Sasaki (2002) a questão perpassa pelo modo como usamos os termos técnicos, as frases e as grafias corretas. Neste sentido, tanto a escola, a partir de sua literatura infantil, quanto a família, os amigos, as instituições, sejam elas governamentais ou religiosas, podem ser agentes de preconceitos e estigmas.

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil. (SASSAKI, 2002, p. 1)

Nessa direção, ressalta-se o cuidado no uso de certas terminologias sob o risco de incorrer no mesmo erro em que a palavra possuía um significado de repugnância em determinada época e contexto:

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. (SASSAKI, 2002, p. 1)

Neste seguimento, segundo Sasaki (2002), reúnem-se esforços tanto no Brasil quanto no exterior, para uma linguagem de inclusão, a partir das mudanças terminológicas que patologizam e classificam essas pessoas como incapazes, anormais, inválidos, não inteligentes, etc. Para tanto, exige-se uma mudança no glossário. Propõe-se, desta forma, uma lista de termos incorretos e a maneira como devemos proceder: de adolescente normal ou criança normal, época em que a sociedade via a normalidade em seus aspectos físicos, para termos corretos como “**adoles-**

cente [ou criança ou adulto] **sem deficiência, adolescente** [ou criança ou adulto] **não-deficiente**” (MIRANDA, 2002, p. 2). A seguir, apresenta-se, a partir daquele autor, um quadro em que são apresentados os usos incorretos e temos corretos nos modos de tratamento de crianças, jovens e adultos com deficiência.

TERMO/FRASE INCORRETO	TERMO/FRASE CORRETO
“apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno”.	“ele tem deficiência e é um ótimo aluno”.
“aquela criança não é inteligente”	“aquela criança é menos desenvolvida na inteligência [por ex.] lógico matemática”.
cadeira de rodas elétrica	Cadeira de rodas motorizada.
ceguinho	cego; pessoa cega; pessoa com deficiência visual.
classe normal	classe comum; classe regular.
criança excepcional	criança com deficiência intelectual
defeituoso físico	pessoa com deficiência física
deficiência mental leve, moderada, severa, profunda	deficiência intelectual
deficiente físico	pessoa com deficiência
deficiente mental	pessoa com transtorno mental, paciente psiquiátrico.
deficiente psíquico	pessoa com deficiência psicossocial
“ela é cega, mas mora sozinha”	“ela é cega e mora sozinha”.
“ela é retardada mental, mas é uma atleta excepcional”	“ela tem deficiência intelectual e se destaca como atleta”.
“ela é surda [ou cega], mas não é retardada mental”	“ela é surda [ou cega] e não tem deficiência intelectual”
“ele atravessou a fronteira da normalidade quando sofreu um acidente de carro e ficou deficiente”	“ele teve um acidente de carro que o deixou com uma deficiência”.

Fonte: Sasaki (2002, p. 2-4).

Neste contexto, podem-se inferir as discussões apontadas na primeira seção entre o dialogismo, linguagem e sociedade, cultura oral e escrita, o significado e o significante na representação literária em relação à deficiência. É o que propõe os autores Menezes e Rabelo (2018) ao fazerem uma analogia entre as obras europeias anteriores à Primeira Guerra Mundial e a literatura brasileira, desafiando os professores a mudança de paradigma e, respectivamente, trazer à tona os personagens, até então, negligenciados.

Essa investigação se justifica pela importância que o professor-mediador de língua materna, da educação básica, seja pública ou privada, desempenha no processo ensino-aprendizagem deficientes, no Brasil (dificuldades,

incompreensões, estereótipos e desafios) e relacionar tais considerações a alguns personagens que fazem parte da Literatura Brasileira. (MENEZES; RABELO, 2018, p. 1)

Logo, ainda que sejam pontuados o caráter de relevância e abertura da própria literatura para a questão da inclusão, evidencia-se, no contexto brasileiro, o estigma e o preconceito nas obras literárias.

Em contrapartida, não há espaço para comodismo, pois ainda há muito a ser conquistado nessa empreitada, já que os portadores de deficiência física permanecem sendo retratados, em muitas obras, de maneira bastante preconceituosa e inferiorizada; aspecto que, infelizmente, revela uma sociedade que ainda acumula a desinformação e a intolerância para com estes seres, contribuindo e comprometendo, portanto, a essência e a existência de uma sociedade plural, onde as pessoas conseguem lidar com as diferenças e suas respectivas peculiaridades. (MENEZES; RABELO, 2018, p. 3)

No intuito de reparar esses equívocos, a Organização Mundial da Saúde (OMS), estabeleceu diretrizes importantes para diferenciar pessoas com impedimento, deficiência ou incapacidade, algo que passa a pormenorizar as diversas circunstâncias e especificidades que podem acometer alguém que possua deficiência. Essa diferenciação ganha robustez no fim dos anos 90, quando a OMS estabelece uma classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Com essa diferenciação, as diversas formas de limitação foram mais bem visualizadas e, por fim, convencionou-se a utilização da expressão “pessoa com deficiência”, por recomendação da ONU.

4. Literatura infantojuvenil: reflexões linguísticas entre o imaginário e o estigma

A partir dos conceitos linguísticos apresentados pela abordagem estruturalista, verifica-se que durante o Século XX, surgiram novas formas de abordagem linguística que inserem a utilização da língua como objeto de análise por esse campo científico. Dentre elas, a Escola de Praga, que une o estruturalismo ao funcionalismo, onde este “(...) deve ser entendido como implicando uma apreciação da diversidade de funções desempenhadas pela língua e um reconhecimento teórico de que a estrutura das línguas é, em grande parte, determinada por suas funções características” (WEEDWOOD, 2002, p. 137-38).

Nesse contexto, introduzidos conceitos provenientes do funcionalismo e das bases fundamentais para a chamada linguística cognitiva, a língua em si passa a ser observada sob o prisma de traduzir comporta-

mentos reais de seus utilizadores dentro do processo comunicativo, e não mais sendo somente uma estrutura a ser analisada (Cf. MARTELOTTA, 2011). Sendo assim:

A visão saussuriana, que foca apenas a relação entre um som e um sentido já prontos no sistema sincrônico da língua estático por natureza, dá lugar a uma concepção mais dinâmica, segundo a qual a linguagem funciona como um elemento criador de significação nos diferentes contextos de uso. Assim, passa-se a observar não apenas a palavra ou a frase, mas o texto, o qual reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas. Nessa nova perspectiva, a linguagem, longe de ser um conhecimento fechado, como propõe a visão saussuriana, constitui o reflexo de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos. (MARTELOTTA, 2011, p. 77)

Nessa perspectiva de abordagem, observa-se a literatura infanto-juvenil brasileira, e mais precisamente, para ilustrar, com um recorte temporal feito no período no qual esse gênero literário era restrito às obras de Monteiro Lobato. Autor de diversas obras que alcançam as gerações até os dias atuais, Lobato apresenta na construção de seus personagens e enredos, o retrato social vivenciado à sua época no Brasil, fato este que reflete no processo comunicativo estabelecido com o leitor por meio de suas obras. Dentre os personagens de seu vasto acervo literário, destacam-se dois de sua obra “O Saci”, ambos com deficiência: o saci e o curupira. Em trechos de sua obra, a descrição dos personagens é feita da seguinte forma:

Pedrinho calou-se. Embora nunca o houvesse confessado a ninguém, percebia-se que tinha medo de saci. Nesse ponto não havia nenhuma diferença entre ele, que era da cidade, e os demais meninos nascidos e crescidos na roça. Todos tinham medo de saci, tais eram as histórias correntes a respeito do endiabrado moleque duma perna só. (LOBATO, 1994, p. 17)

Na definição de “Tio Barnabé”, personagem da obra:

— Ah, menino, mecê não imagina como saci é arteiro!... Tem uma perna só, sim, mas quando quer *cruza as pernas* como se tivesse duas! São coisas que só ele entende e ninguém pode explicar. (LOBATO, 1994, p. 20)

A comunicação põe-se estabelecida entre o remetente e destinatário, ou seja, entre autor e leitor, cujo conteúdo da mensagem é transmitido por uma sequência de signos que compõe a língua. Logo, o significante e o significado, tem estabelecido seu lugar no processo comunicativo, que, por sua vez, objetiva basicamente o convencimento ou persuasão. Borba (1991), a respeito dos objetivos da comunicação afirma:

No passado, acreditava-se que ela tinha por finalidade, consciente ou inconsciente, *persuadir*, *informar* ou *divertir*, como também se acreditava que esses objetivos se excluíam mutuamente. Logo de início é fácil descartar essa exclusão: os três objetivos podem realizar-se ao mesmo tempo. [...] O objetivo básico mesmo é *persuadir ou convencer*. (BORBA, 1991, p. 24)

Em outro fragmento, encontra-se a seguinte referência:

— Depois, se a peneira foi bem atirada e o saci ficou preso, é só dar jeito de botar ele dentro de uma garrafa e arrolhar muito bem. Não esquecer de riscar uma cruzinha na rolha, porque o que prende o saci na garrafa não é arolha esim a cruzinha riscada nela. É preciso ainda tomar a carapucinha dele e a esconder bem escondida. Saci sem carapuça é como cachimbo sem fumo. Eu já tive um saci na garrafa, que me prestava muitos bons serviços. Mas veio aqui um dia aquela mulatinha sapeca que mora na casa do compadre Bastião e tanto lidou com a garrafa que a quebrou. Bateu logo um cheirinho de enxofre. O pernetá pulou em cima da sua carapuça, que estava ali naquele prego, e “até logo, Tio Barnabé!” (LOBATO, 1994, p. 22 e 23).

Ainda na obra de Monteiro Lobato, descrevendo o personagem “Curupira”:

— O Curupira! — sussurrou o saci, quando um vulto apareceu. — Veja... Tem cabelos e pés virados para trás. — Parece um menino peludo — murmurou Pedrinho. — E é isso mesmo. É um menino peludo que toma conta da caça nas florestas. Só admite que os caçadores cacem para comer. Aos que matam por matar, de malvadeza, e aos que matam fêmeas com filhotes que ainda não podem viver por si mesmos, o Curupira persegue sem dó. (LOBATO, 1994, p. 46)

Dessa forma, tendo a literatura como fonte de construção de saberes culturais e afetivos, estabelecendo conexões com a realidade social vigente e traduzindo o uso da língua em um dado contexto histórico, observa-se que na identificação dos personagens com deficiência, era comum dizer claramente acerca dos seus defeitos físicos, inclusive com referências pejorativas e preconceituosas como “pernetá”.

As expressões utilizadas por Monteiro Lobato não são mais tão usuais na literatura infantojuvenil, havendo uma preocupação maior com os termos a serem utilizados para não estigmatizar as pessoas com deficiência, ainda mais do que já são. Para Martelotta (2011) a dinamicidade da linguagem, objeto de análise das abordagens da linguística funcionalista e cognitiva, sugere que, a partir dos processos comunicativos estabelecidos com o uso da língua, “estamos constantemente adaptando as estruturas linguísticas para se tornarem mais expressivas nos contextos em que as empregamos” (MARTELOTTA, 2011, p. 77). Nesse sentido, Martelotta diz:

Isso ocorre porque, por um lado, as formas muito freqüentes na língua acabam perdendo seu grau de novidade, ou seja, sua expressividade. Por outro lado, o homem muda e, com ele, muda também o ambiente social que o cerca. Assim surgem novas tecnologias, novas profissões e novas relações sociais, o que faz com que os falantes busquem novos meios de rotular esses novos conceitos. Mas essa dinâmica das línguas não se dá de qualquer maneira, ou seja, a criatividade que caracteriza o ato comunicativo não é movida por meros artifícios arbitrários de que os falantes lançam mão porque acidentalmente lhes vieram à cabeça. Ao contrário, parece que esse processo adaptativo é veiculado por determinados mecanismos básicos que refletem a natureza de nossa inteligência e o modo como ela regula nossa vida social. (MARTELOTTA, 2011, p. 77)

De acordo com os argumentos bakhtinianos, não existe a dissociação entre a cultura oral e a escrita. “Ao contrário, vincula toda comunicação à ideia do ato ético e da responsabilidade” (BUBNOVA, 2011, p. 268). Nota-se que:

[...] o mundo pensado por ele, tanto o da voz quanto o da letra, aparece unificado pela produção dinâmica dos sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes personalizadas, que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma união e intercâmbio contínuo com as demais vozes.

Sendo assim, com amparo nos estudos linguísticos que trazem o uso da língua dentro do processo comunicativo como objeto de estudo para a ciência, observa-se que nas referências utilizadas para fazer referência à pessoa com deficiência, inclusive na literatura infantojuvenil, ocorrem variações linguísticas em virtude do contexto histórico e social vigente no período em que se inserem, fomentadas por processos cognitivos de associação. Tais questões se refletem também na literatura infantojuvenil, cuja análise ganha relevo por força do público para o qual se direciona, uma vez que a narrativa e os personagens acabam por tornar-se objeto de identificação desse público com a respectiva obra.

5. Considerações finais

Em vista das reflexões estabelecidas e dos argumentos mencionados, é reforçada a relação entre a linguagem, significado e significante na cultura e na sociedade com os seus respectivos desdobramentos na reprodução de estereótipos, preconceitos e estigmas sociais. Pela observação dos aspectos analisados, as terminologias usadas ao se referir às pessoas com deficiência, denotam olhares diferenciados na cultura. Entende-se que, os aspectos morfológicos e gráficos, a partir de frases e expressões, acabam por potencializar a exclusão, retirando do sujeito as suas

peculiaridades, singularidades e possibilidades inerentes as suas limitações, seja física ou mental.

Logo, é imprescindível a reflexão acerca das terminologias utilizadas para fazer referência à pessoa com deficiência, a considerar que as mesmas estão além da mera composição das palavras. Entende-se que a intencionalidade é uma característica da linguagem, que avança os sentidos, com os processos psíquicos próprios do significante e significado, componentes do signo linguístico, e que adentra em questões culturais, sociais e filosóficas dadas num determinado contexto social, com as devidas repercussões na literatura infantojuvenil.

Nessa direção, é imprescindível a participação e engajamentos da sociedade, em seus aspectos institucionais, governamentais, religiosos, educacionais ou afins, assumidos, neste texto, acerca de uma reflexão na literatura infantil como lugar de estigmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos Estudos Linguísticos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 1991.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Trad. de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. *Bakhtiniana*, 6 (1), p. 268-80, São Paulo, Ago./Dez. 2011.

BUENO, S. *Dicionário Global Escolar da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

FIORIN, J. L. *A linguagem humana: do mito a ciência*. São Paulo: Contexto, 2013. file:///D:/Downloads/linguistica_que_e_isso_primeiro_capitulo%20(1).pdf. Acesso em: 19 mai. 2021

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução a linguística*. V. 1, 2, ano 2003. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/18sx15>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011. (Acervo eletrônico)

GANGUILLEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rev. Trad. de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; rev téc. Manoel Barros da Motta;

tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

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

MENEZES, Marleno Chaves. RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. A representação da deficiência em clássicos da literatura brasileira. In: V Congresso Paraense de Educação Especial, 17 a 19 de outubro de 2018 – UNIFESSPA/Marabá-PA.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado*: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Unimep, 2003. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2021.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência*: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano 5 n. 24, p. 6-9, São Paulo, jan./fev. 2002.

SIBÍLIA, Paula. A desmaterialização do corpo: da alma (analógica) à informação (digital). *Comunicação, Mídia e Consumo*, vol. 3, n. 6, p. 105-19, São Paulo, mar. 2006.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

Outra fonte:

Organização das Nações Unidas. Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 13 de jun. de 2021.

REFLEXÕES SOBRE A LINGÜÍSTICA NO CAMPO DO DIREITO

Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)

alicestdias@gmail.com

Viviane Carneiro Lacerda Meleop (UENF)

viviclacerdadv@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

O presente artigo faz uma análise interdisciplinar acerca da linha tênue que permeia o campo da linguística e o campo do direito, uma vez que operador do direito tem na linguagem, sua principal ferramenta de atuação. Entretanto, a linguagem jurídica (“juridiquês”) é revestida de complexidade tal, que dificulta a comunicabilidade entre os operadores do direito e aqueles que recorrem ao Poder Judiciário. Nesse sentido o presente estudo tem por objetivo demonstrar que a linguagem jurídica precisa ser acessível a todos os cidadãos, e, para tanto, precisa ser simplificada, a fim de proporcionar que as leis e as ordens jurídicas sejam compreendidas por todos, e que seus efeitos contribuam para a constituição de uma sociedade livre, justa e solidária. A pesquisa será desenvolvida através de uma abordagem exploratória e bibliográfica, estruturada em autores do campo da linguística e do direito. O estudo evidencia a imprescindibilidade do estudo linguística pelo operador do direito, que tem como função precípua interpretar a norma jurídica e adequá-la ao caso concreto, para tanto, é necessário articular a linguagem jurídica de forma clara, simples e de fácil compreensão.

Palavras-chave:

Linguística. direito. linguagem jurídica.

ABSTRACT

The present article makes an interdisciplinary analysis of the fine line that permeates the field of linguistics and the field of law, since the operator of law has language as his main tool for acting. However, legal language (“juridiquês”) is so complex that it hinders the communicability between the operators of law and those who resort to the Judiciary. In this sense, this study aims to demonstrate that legal language needs to be accessible to all citizens, and, to this end, it needs to be simplified in order to provide that laws and legal orders are understood by all, and that their effects contribute to the constitution of a free, fair and solidary society. The research will be developed through an exploratory and bibliographical approach, structured in authors from the fields of linguistics and law. The study shows the indispensability of the linguistic study by the operator of the law, whose main function is to interpret the legal norm and adapt it to the concrete case; for such, it is necessary to articulate the legal language in a clear, simple and easy-to-understand manner.

Keywords:

Linguistics.law. Legal language.

1. Introdução

A ideia do presente artigo surge da impressão inicial de que a linguagem jurídica poderia nos fornecer reflexões importantes sobre o ordenamento jurídico e o estado democrático de direito, ao compreendermos que muitos são os cidadãos que não conhecem seus direitos, leis, processos ou até mesmo não compreendem a linguagem jurídica.

Partindo da ideia que a linguagem perpassa as diferentes formas de diálogo, interação e comunicação entre os indivíduos de um grupo social, pretendemos ao longo desse artigo, de forma geral, promover uma breve reflexão sobre a linguagem no direito e como a linguagem técnica pode ser (ou não) inclusiva.

Como o direito é um campo importante e bastante presente em nossa realidade e cotidiano, a linguagem jurídica parece ser um grande desafio na comunicação com a população leiga, devido as suas diferentes formas linguísticas, construções complexas e linguagem intelectual empregada. Diante disso, que evidenciamos uma oportunidade de refletir sobre a importância da linguagem no direito.

O interesse do homem pela linguagem não é uma novidade, uma vez que ela aparece como o mais difundido e o instrumento mais eficaz de comunicação a disposição do homem (Cf. BORBA, 2008). Com diferentes formas e meios utilizados para o seu processo de comunicação, a linguagem segundo diversos autores do campo pode apresentar mais de um sentido. Aqui, tentaremos destacar como a linguagem e seus processos podem ser importantes para compreendermos o campo no ordenamento jurídico.

Inicialmente, entende-se que apesar dos estudos sobre a linguagem remontarem a períodos anteriores, foi somente no século XX que a linguagem se constituiu enquanto uma ciência, e principalmente enquanto posição central no campo filosófico e epistemológico. Anteriormente a esse período o campo da linguagem era submetido às exigências de outros estudos, como: a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou até mesmo a crítica literária. O século XX portanto, inaugura uma mudança central na forma como a linguística era abordada, passando a ser configurar enquanto ciência. Para instituir-se como ciência precisamos lembrar que foi preciso à linguística delimitar o objeto a ser investigado e principalmente o rigor metodológico (Cf. FIORIN, 2007).

Sabe-se que a linguística como ciência passou a ser estudada com maior ênfase após os estudos de, Saussure (Cf. ROCHA, 2017). Sendo

assim, hoje em dia uma ciência que se propõe a estudar a linguagem humana, no entanto, não devemos confundir com o estudo dos diferentes idiomas tão pouco pelo estudo tradicional da gramática (Cf. SOUZA; MEDEIROS, 2012).

Alguns autores no campo da linguagem salientam que tais abordagens e ferramentas de aprendizagem e conhecimento, chegaram a romper com paradigmas das estruturas cognitivas. É a partir dessa linguagem contemporânea que pretendemos compreender a linguística no campo jurídico.

Para responder nossas questões levantadas o eixo que nos guiou foi a coleção de alguns pressupostos metodológicos e teóricos em autores que abordam o campo da linguística. Assim pretende-se analisar de que forma os estudos linguísticos podem ser relevantes no campo do direito, ao entendermos que o direito e a linguagem têm uma relação íntima, já que o mesmo se materializa por meio da linguagem. E de que forma essa linguagem deve ser empregada para garantir a justiça social.

A pesquisa se justifica, pois o ramo do direito é muito importante para garantia dos direitos e deveres dos cidadãos e para a pacificação social. Sendo que, o direito se efetiva através da linguagem, que é o principal instrumento de trabalho do operador do direito, portanto, deve ser empregada de maneira acessível para que a comunicação tenha sucesso.

O artigo tem por escopo ressaltar a importância da linguística para o ramo do direito, correlacionado a uma análise crítica acerca da complexidade linguística empregada na linguagem jurídica, o chamado “juridiquês”, que por se valer de um formalismo exacerbado, muitas vezes impede que o cidadão conheça os seus direitos e o afasta da esfera jurídica.

Trata-se de uma pesquisa básica e a metodologia empregada é de cunho exploratório e bibliográfico, onde será realizada uma revisão de literatura de obras da ciência da linguagem e da ciência jurídica.

2. Linguística enquanto ciência contemporânea

Antes de entendermos a constituição da linguística enquanto ciência, precisamos compreender o que entendemos pelo termo “linguagem”. Nas palavras de Cunha, Costa e Martelotta (2011) em sua grande maioria o termo linguagem não é empregado com o mesmo sentido. Apresentando mais de um sentido, geralmente ele é utilizado em qualquer processo de comunicação, como por exemplo: a linguagem de animais, a lingua-

gem corporal, a linguagem de sinalização, a linguagem escrita, entre outros tipos de linguagem (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011).

Segundo Borba (2008) costuma-se dar nome de linguagem a qualquer meio de comunicação, mas desde tempos recente, o termo tem sido aplicado para identificar a aptidão do homem para associar uma cadeia sonora (voz) produzida pelo aparelho fonador a um conteúdo significativo, e com isso utilizar língua para interação social e se comunicar com os indivíduos de um mesmo grupo social ou comunidade.

Neste contexto, para Cunha, Costa e Martelotta (2011), o português, francês, inglês e o italiano são formas de linguagem, construindo assim, instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os indivíduos; ou como aborda Souza e Medeiros (2012), o senso comum costuma colocar que a palavra “linguagem” é aplicada as “línguas naturais”, quando na verdade para a linguística não é bem assim.

A linguagem por um lado, segundo Saussure consiste em “uma faculdade de constituir uma língua”. Por outro lado, a língua é, “ao mesmo tempo um produto social da linguagem e um produto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da linguagem” (SOUZA; MEDEIROS, 2012, p. 111). Nesta mesma gama teórica, Cunha, Costa e Martelotta (2011, p. 16) “entendem a linguagem como uma habilidade e capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas”.

Por sua vez, podemos entender a língua como um sistema de signos vocais que são utilizados como meio de comunicação (CF. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011). Ou seja, a linguagem é um ingrediente importante para viver em sociedade, pois ela está relacionada com as diferentes formas de interação. Além disso, Saussure relata que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1989, p. 17 *apud* SOUZA; MEDEIROS, 2012, p. 111)

Segundo os autores Cunha, Costa e Martelotta (2011, p. 16), “embora os linguistas que estudam a linguagem observem a estrutura das línguas naturais, estão mais interessados nos processos que estão na base da utilização como instrumentos de comunicação”. Deste modo, o linguista estuda os processos através dos quais as várias línguas refletem, sua estrutura, aspectos universais essencialmente humanos.

Identificamos em diversos estudos e pesquisas sobre o campo da linguagem é que a língua foi definida pelo autor Saussure como objeto central dos estudos linguísticos (Cf. ROCHA, 2017). A língua para Saussure é um “sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo”. O conjunto linguagem-língua ainda apresenta segundo Fiorin (2007) outro elemento, a fala. Segundo Fiorin (2007), a fala é um ato individual que resulta da combinação feita pelos sujeitos falantes utilizando o código da língua.

A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. Há necessidade, portanto, de duas Linguísticas: a Linguística da língua e a Linguística da fala. Saussure focalizou em seu trabalho a Linguística da língua, “produto social depositado no cérebro de cada um”, sistema supraindividual que a sociedade impõe ao falante (Cf. FIORIN, 2007).

Outro autor importante no campo da linguística foi o norte-americano Noam Chomsky, ao colocar uma nova onda de transformação. Ao considerar a uma linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto de finito de elementos (Cf. FIORIN, 2007).

O autor acima distingue competência do desempenho, afirmando que competência na linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico falante que permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua, ou seja, é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância (Cf. FIORIN 2007, p. 11).

Entende-se, portanto, que o desempenho está ligado diretamente ao comportamento linguístico do falante, no qual de um lado temos: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais de quem fala ao que se diz, e de outro lado, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos que são envolvidos na produção dos enunciados (Cf. FIORIN, 2007).

Segundo os autores Cunha, Costa e Martelotta (2011), a linguística é um vasto território de pesquisa e, em diversos ramos tem sido fortemente orientado para a resolução de problemas do cotidiano, como por

exemplo, o uso da linguística aplicada. Com surgimento na década de 1950, motivado pelo desejo de diferenciação dos professores de línguas dos professores de literatura, a linguística aplicada vem se tornando um ramo importante nos últimos anos. Apesar da sua atuação voltada inicialmente para o ensino de línguas estrangeiras, ela compreende um ramo multidisciplinar que tem como objetivo a solução de problemas associados à linguagem (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011).

Para cumprir com seu objetivo central, primeiramente, ela se apoia, na linguística, uma vez que este é o ramo que fornece informações exclusivamente da linguagem. Apesar da sua base apoiada linguística, este campo utiliza também de outros conhecimentos e campos, como a antropologia, teoria educacional, psicologia e sociologia, sendo um campo interdisciplinar (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011).

Apesar da aplicação no ensino de línguas ou no campo de atuação da disciplina, outras áreas utilizam as descobertas teóricas para fins práticos, como por exemplo, o uso da linguagem em contextos legais, não somente na linguagem escrita e falada, mas na comunicação jurídica (Cf. CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011). E que nos faz tentar compreender sobre a língua em sua variedade, bem como da linguagem jurídica utilizada atualmente. Portanto, gera-se assim, um questionamento: qual a interferência da linguagem na compreensão jurídica da população?

Como sabe-se, o Brasil tem uma enorme variedade linguística, além disso, as variações extralinguísticas podem ocorrer por diversos fatores, como: sexo, profissão, nível de estudo, classe social, raça, além das diferenciações regionais, ou seja, indivíduos de diferentes regiões apresentam uma diversidade no uso da língua, o que pode interferir na comunicação jurídica do receptor (Cf. AMBITO JURIDICO, 2017). A linguagem técnica devido ao seu teor científico e rigor técnico parece dificultar a compreensão dos indivíduos.

Se por um lado, a linguagem técnica parece dificultar a compreensão da população leiga, por outro lado, passa a ser de suma importância no sistema de comunicação. Ou seja, no campo jurídico a linguagem é palco central da comunicação, uma vez que é na linguagem que a materialização da teoria jurídica acontece. O discurso jurídico está intimamente ligado com a ação linguística, seja ela textual ou cognitiva. Neste contexto, a linguística cognitiva tem papel central na compreensão dos cidadãos leigos.

No direito, a linguística textual pode ser expressa em forma de leis, isto é, o texto é uma unidade comunicativa básica, já a linguagem cognitiva toma os sentidos como entidades conceituais, e as palavras e as estruturas da língua como recurso para simbolizar a construção que o falante faz de fatos da vida cotidiana. Nesse processo linguístico que evidenciamos as diversas possibilidades de compreender o campo da linguagem no direito. Na verdade, é impossível pensar em direito sem linguagem.

O Direito é uma ciência tradicional, sendo a terminologia jurídica a linguagem mais antiga que se tem notícia. Essa linguagem própria, técnica e rebuscada é reflexo da formalidade exigida neste ramo da ciência. O dialeto jurídico formado por jargões e termos técnicos, no dito popular é denominado “juridiquês”, e o seu uso excessivo pode dificultar o engajamento da sociedade no conhecimento jurídico de seus direitos e deveres, bem como afetar o acesso à justiça. Destarte, a ciência jurídica deve privilegiar uma linguagem jurídica acessível e inteligível entre os atores sociais, adotando uma linguagem capaz de democratizar o conhecimento do direito e aproximar o cidadão das estruturas e mecanismos de realização da Justiça (Cf. AMBITO JURIDICO, 2017).

3. *Considerações finais*

Em uma breve reflexão geral sobre a construção da linguística enquanto ciência e seu principal conjunto (linguagem/língua/fala), entendemos que diferentemente de outros estudos que abordavam a linguística o objeto central da linguística é a língua falada.

Se entendermos que desde muito tempo o homem necessita da linguagem para se comunicar, interagir e construir relações com outros indivíduos do seu grupo social, trazê-lo para o campo da ciência significou uma grande mudança nos paradigmas da linguagem. Abordar seu rigor científico e a construção do seu objeto central de estudo, nos coloca a pensar a própria estrutura de linguagem da linguística e de cognição envolvidos nesse campo. Mais do que isso, suscitou em nós indagações profundas sobre a linguística no campo do direito e como a comunicação e a linguagem técnica pode ou não interferir no entendimento dos cidadãos sobre leis e o campo jurídico.

Identificamos que o Direito é a ciência que estabelece condutas e normas para reger a vida humana. Portanto está intimamente relacionado à linguística, que é a ciência que estuda a linguagem humana. Pode-se

dizer que o direito é a ciência da palavra, portanto imprescindível que o operador do direito tenha conhecimento da linguística para exercer o seu papel de intérprete e aplicador das leis. Ademais a palavra é a principal ferramenta funcional do operador do direito, portanto deve ser articulada de forma objetiva, clara e de fácil compreensão, de maneira a aproximar o cidadão da justiça e garantir o acesso à justiça. De certo, a linguagem jurídica possui um vocabulário próprio, vasto e rebuscado, com termos técnicos e jurídicos, o chamado “juridiquês”, que deve ser usado de forma moderada, uma vez que o discurso jurídico necessita ser acessível e inteligível por todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. São Paulo: Pontes, 2008.

CASTILHO, M. H. M. *A importância da linguística no direito*. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1039/A-importancia-da-Linguistica-no-Direito>. Acesso em 09 de julho de 2021.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística e linguagem. In: MARTELOTTA, M.E (Org.). *Manual da linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz *et al.* *Introdução à linguística. Volumes 1 e 2*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Sílvia Maria; MEDEIROS, Vanise. *Linguística I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

RADAELLI, S. M. O operador do direito e seu papel de intérprete da lei. *Revista Direito Em Debate*, 11, p. 16-17, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2002.16-17.%p>. Acesso em: 09 de Julho de 2021.

ROCHA, M. S. da. A linguística moderna e Ferdinand de Saussure: Discutindo Conceitos. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n11/n11.043-057.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

Outra fonte:

ÂMBITO JURIDICO. Direito e Linguagem: a repercussão da linguagem jurídica. 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revis>

ta-160/direito-e-linguagem-a-repercussao-da-linguagem-juridica/. Acesso em: 09 julho de 2021.

**“RIO SEVERINO”: SENTIDOS DE BRASIL
EM UM LIVRO DIDÁTICO¹²¹**

Lorena Ferreira Mafra (UESB)

lore.mafra6@hotmail.com

Lívia Cristina de Souza Sigliani (UESB)

lisigliani@gmail.com

Daniela Ribeiro de Jesus (UESB)

danielaribeiro.jesus@hotmail.com

Adilson Ventura (UESB)

adilson.ventura@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe analisar o funcionamento semântico da palavra *Brasil*, a partir de um recorte de um exercício presente em um livro didático. Nos filiamos à Semântica do Acontecimento, postulada por Guimarães (2002; 2018), que parte do pressuposto da não transparência da língua e de que os sentidos são variáveis, dada sua constituição no acontecimento do dizer. Sob a perspectiva da SA, o acontecimento instaura uma temporalidade própria, caracterizada pelo tempo da enunciação, o que permite que o sujeito fale afetado por uma memória de sentidos, rememorando enunciações que fazem a língua funcionar. Desse modo, objetiva-se demonstrar como se dá a constituição dos sentidos de Brasil na materialidade do livro didático. Para tanto, as noções de acontecimento, temporalidade, político e os mecanismos de análise, entre outras, serão apresentadas. Os resultados apontam para sentidos de Brasil constituídos a partir de memoráveis de pobreza, desigualdade social e preconceito, embora os exercícios propostos e suas respostas sugeridas não abordem tais reflexões.

Palavras-chave:

Brasil. Livro Didático. Semântica Enunciativa do Acontecimento.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the semantic functioning of the word *Brazil*, from an excerpt from an exercise present in a textbook. We join the Semantic of the Event, postulated by Guimarães (2002; 2018), which assumes the non-transparency of the language and that the meanings are variable, given their constitution in the event of saying. From the perspective of SE, the event establishes its own temporality, characterized by the time of enunciation, which allows the subject to speak affected by a memory of meanings, recalling enunciations that make the language work. Thus, the objective is to demonstrate how the constitution of the meanings of Brazil takes place in the materiality of the textbook. Therefore, the notions of event, temporality, politics and analysis mechanisms, among others, will be presented. The results point to meanings of Brazil constituted from the memorable aspects of poverty, social inequality and

¹²¹ Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pós-graduação no Brasil.

prejudice, although the proposed exercises and their suggested answers do not address such reflections.

Keywords:

Brazil. Textbooks. Semantic of the Event.

1. Introdução

Ao longo de sua trajetória no sistema educacional brasileiro, o livro didático tornou-se um importante instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, recurso que acompanha boa parte dos professores e alunos durante os anos escolares. A significativa utilização desses materiais contribui para que os conteúdos contidos nos exemplares sejam reverberados na sociedade, ao passo que seus leitores atribuem às informações ali veiculadas caráter de verdade inquestionável.

Dessa forma, é possível considerarmos os livros didáticos enquanto participantes ativos da formação social, permitindo associá-los à construção intelectual da população, bem como do desenvolvimento de opinião, raciocínio crítico e interpretativo dos discentes, entre outras habilidades que fazem ou deveriam fazer parte do objetivo acadêmico.

Tal como os LDs tradicionais, dedicados aos estudantes, também são produzidos manuais do professor, uma adaptação dos materiais didáticos que acompanham sugestões de respostas e conduzem os docentes na realização de algumas dinâmicas em classe. Embora a proposta tenha em vista amparar a *performance* em sala de aula, as circunstâncias enfrentadas pela profissão suscita que professores e alunos apenas reproduzam as respostas dos LDs. A sobrecarga de trabalho, a falta de recurso e profissionalização estão entre os fatores que contribuem para o uso cada vez mais exclusivo desses materiais didáticos.

Diante do exposto, compreendendo o livro didático como uma materialidade linguística de alcance que forma cidadãos, este trabalho buscou analisar os sentidos da palavra Brasil em um livro aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD) e de significativa distribuição nas escolas públicas do país. Ao analisarmos a palavra Brasil nesses materiais, observamos como estão sendo constituídos seus sentidos e como estes são abordados nos conteúdos e nas atividades propostas.

O *corpus* utilizado foi um exercício extraído do livro didático *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso* (2016), de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, edição aprovada

pelo PNLD e, portanto, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). O recorte selecionado para análise trata-se da letra da música O Rio Severino, composição de Herbert Vianna, a partir da qual o livro propõe atividades e sugere respostas sobre a temática Texto e Enunciação.

O presente trabalho se inscreve na teoria da Semântica do Acontecimento (SA), postulada pelo professor Eduardo Guimarães (2002; 2018), que entende que os sentidos não são fixos e que a língua não é transparente, tendo em vista que a constituição dos sentidos se dá na enunciação, no acontecimento do dizer.

2. A Semântica do Acontecimento

Este trabalho se fundamenta na Semântica do Acontecimento, teoria semântico-enunciativa desenvolvida pelo professor Eduardo Guimarães (2002; 2018), que compreende a enunciação como um acontecimento de linguagem que significa a partir de uma relação do sujeito com a língua e que se configura como uma prática política, uma vez que instaura o conflito no centro do dizer. Desse modo, de acordo com o autor, a língua é colocada em funcionamento no momento que enunciamos, assim, “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 7).

O semanticista também considera a língua como não transparente, ou seja, por ocorrer na enunciação, os sentidos não são fixos ou estanques, não havendo controle desses sentidos por parte do sujeito. Os sentidos são variáveis tendo em vista que sua constituição se dá a partir da relação da enunciação com a memória interdiscursiva, que se modifica e se atualiza no acontecimento.

Outro conceito que interessa à confecção deste trabalho é o da temporalidade. Para a SA, “o acontecimento instala sua própria temporalidade” (GUIMARÃES, 2002, p. 14), ou seja, o tempo da enunciação não se confunde com o tempo cronológico ou do locutor, se origina do próprio acontecimento. Conforme Guimarães (2002), fazem parte da formação da temporalidade o presente do acontecimento, o recorte do memorável de um acontecimento passado e a projeção de uma futuridade que nos permite observar sentidos e possibilidades de interpretação.

Guimarães (2002) considera, ainda, o enunciar enquanto prática política, sendo a presença do político no acontecimento de linguagem

“algo próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem” (GUIMARÃES, 2002, p. 15). Conforme o autor, o político instaura o conflito no centro do dizer e

[...] se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos (GUIMARÃES, 2018, p. 50)

O semanticista também nomeia a produção de sentido realizada pelo falante ao pronunciar algo de cena enunciativa. Nessa perspectiva, ele explicita que na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. (Cf. GUIMARÃES, 2002).

Desse modo, o autor afirma que o falante, ao produzir sentido, é agenciado em Locutor, e que esse agenciamento constitui o que ele trata como cena enunciativa, a qual é produzida no espaço de enunciação. Segundo Guimarães, “de um lado, pelo agenciamento das sistematicidades linguísticas, constitui o Locutor, aquele que diz, de outra parte esta divisão constitui, pelo agenciamento das condições histórico-sociais dos falantes, lugares sociais de dizer (os alocutores) (...)” (GUIMARÃES, 2018, p. 50). Sendo assim, é no espaço de enunciação, ponto relevante nos estudos semânticos, que ocorre o que Guimarães nomeia de funcionamento político das línguas, ou seja, é nesse espaço que as línguas são distribuídas desigualmente aos falantes.

3. *Procedimentos enunciativos da SA*

Entre os procedimentos analíticos utilizados na SA, temos a reescrituração, a articulação e o Domínio Semântico de Determinação. O mecanismo de reescrituração é definido por Guimarães (2018) como sendo um modo de redizer o que já foi dito, “quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do outro texto. Neste caso, Y reescritura X” (GUIMARÃES, 2018, p. 85). A reescrituração pode ser por definição, quando o que reescritura define o que é reescriturado, por elipse, quando há a omissão do

termo que reescritura, por expansão, quando amplia-se o já dito, por condensação, quando o já dito é condensado, por substituição, quando um termo é substituído por outro, e por repetição, que ocorre quando a mesma parte se repete na reescritura.

O procedimento de articulação se configura a partir de uma relação de contiguidade, “relação local entre elementos linguísticos que significam pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento” (GUIMARÃES, 2018, p. 80).

O Domínio Semântico de Determinação (DSD), por sua vez, pode ser definido como a ilustração que retrata as relações de reescrituração e articulação, “representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado” (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Conforme Sigliani e Ventura (2019, p. 94), “essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos (⊥, ⊥, ⊥, ⊥) para a relação de determinação, além de (-----) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia”.

4. Análises

Neste artigo, foram analisadas a letra da música Rio Severino, composta por Herbert Vianna, e uma questão associada proposta pelo livro didático “Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso” (2016), sobre as quais pretende-se demonstrar as relações de linguagem e constituição de sentido de Brasil. Usaremos a sigla (**R**) para identificar o recorte da estrofe em análise, seguindo a ordem da letra da canção e (**RS**) para respostas sugeridas pelo livro didático.

R1: Um tísico à míngua espera a tarde inteira Pela assistência que não vem Mas vem de tudo n'água suja, escura e espessa deste Rio Severino, Morte e Vinda vêm
--

Nesse recorte, reunimos as seguintes relações enunciativas: na primeira estrofe, **Rio Severino** reescritura, por definição, **nordeste**. **Um tísico à míngua espera a tarde inteira** articula-se com **pela assistência que não vem**, que, por sua vez, articula-se com **mas vem de tudo n'água suja, escura e espessa deste Rio Severino**. **Morte e Vida vêm** mantém relação de articulação com **mas vem de tudo n'água suja, escura e espessa deste Rio Severino**.

A partir da relação de articulação de **um tísico à míngua espera a tarde inteira com pela assistência que não vem**, recorta-se um memorável de pessoa que vive em condição de miséria e, por isso, tísico, magra, doente. O nome tísico está associado à tuberculose, doença pulmonar endêmica que, no século XIX e início do século XX, assolou as classes mais pobres das cidades. A relação com **pela assistência que não vem** reforça o sentido da marginalização da camada mais indigente que vive à mercê de políticas públicas que não a contempla.

Na sequência, a articulação de **pela assistência que não vem com mas vem de tudo n'água suja, escura e espessa deste Rio Severino**, projeta sentido da falta de saneamento básico que atinge, principalmente, a parcela mais pobre da população. O saneamento básico é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que engloba, entre outras coisas, os serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário, e o manejo de resíduos sólidos e de águas pluviais, e que deveria ser garantido a todos, o que não se percebe.

A relação de articulação de **Morte e Vida vêm com mas vem de tudo n'água suja, escura e espessa deste Rio Severino**, rememora a obra de João Cabral de Melo Neto, intitulada *Morte e Vida Severina*, de 1955. Trata-se de um livro de poema que conta a história de Severino, um sertanejo que decide deixar o sertão nordestino em busca de melhores condições de vida. É também por esse memorável que a análise nos permite interpretar que **Rio Severino** reescritura, por definição, o **nordeste**, uma das cinco regiões do Brasil.

<p>R2: Mas quem não tem ABC não pode entender HIV Nem cobrir, evitar e ferver O rio é um rosário cujas contas são cidades À espera de Deus que dê Quem possa lhes dizer Me diz o que é que você tem O que é que eu posso te dizer? Me diz o que é que você tem</p>
--

Na segunda estrofe, reunimos as seguintes relações enunciativas: **rio** reescritura, por substituição, **Rio Severino**, e por definição, **nordeste**. **Mas quem não tem ABC** articula-se com **não pode entender HIV**, enquanto **nem cobrir, evitar e ferver** articula-se com **mas quem não tem ABC não pode entender HIV**. **O rio é um rosário** articula-se com **cujas contas são cidades**, e **à espera de Deus que dê quem possa lhes di-**

zer articula-se com **idades** e com **me diz o que é que você tem, o que é que eu posso te dizer**.

Mas quem não tem ABC recorta um memorável de instrução e escolaridade representado pelas siglas ABC e sua relação com o alfabeto e com o domínio da leitura, que não se percebe na população carente que não tem acesso à educação. A relação de **mas quem não tem ABC com não pode entender HIV**, por sua vez, significa a partir dos índices de analfabetismo, realidade social, majoritariamente, das classes mais pobres, e a relação de que as pessoas sem leitura não possuem condições de prevenir a ocorrência de infecções, tal como a do HIV, vírus causador da AIDS, mais conhecidos por suas siglas e que possuem grande incidência na camada mais desfavorecida economicamente.

A articulação de **nem cobrir, evitar e ferver com mas quem não tem ABC não pode entender HIV** projeta sentidos a partir dos processos de purificação da água, sendo o acesso a água tratada ainda uma realidade distante da população carente, uma vez que as políticas públicas que deveriam promover saneamento básico a toda a população não atende as classe mais pobres.

A relação de articulação entre **o rio é um rosário com cujas contas são cidades** significa pelas cidades localizadas no entorno de um rio, enquanto **rosário** recorta um memorável de religiosidade e fé como alternativa à falta de políticas públicas efetivas destinadas à população carente. Ainda, o rio Capibaribe, na obra *Morte e Vida Severina*, é o caminho percorrido por Severino na sua trajetória retirante do sertão. A articulação de **à espera de Deus que dê quem possa lhes dizer com cidades** e com **me diz o que é que você tem, o que é que eu posso te dizer**, reforça o memorável religioso, como também possibilita a interpretação de **Deus** em uma referência a governantes e à relação de poder e assistência na implementação de políticas públicas direcionadas aos pobres.

<p>R3: É muita gente ingrata reclamando de barriga d'água cheia São maus cidadãos É essa gente analfabeta interessada em denegrir A boa imagem da nossa nação</p>
--

No recorte acima, foram reunidas as seguintes relações de articulação e reescrituração: **maus cidadãos** e **essa gente analfabeta** são reescrituras, por definição, de **muita gente ingrata**, e **nação** é uma reescritura, por substituição, de **Brasil**. **É muita gente ingrata** se articula com **reclamando de barriga d'água cheia**, enquanto **é essa gente analfabe-**

ta está articulada a **interessada em denegrir a boa imagem da nossa nação**.

As relações enunciativas observadas recortam memoráveis de pobreza e miséria, posto que a barriga d'água (ascite) está associada a algumas doenças hepáticas, dentre elas a esquistossomose, enfermidade ligada às condições precárias de higiene por falta de saneamento básico. Os sentidos de analfabetismo observados no enunciado também recortam memoráveis de pobreza e miséria, visto que os maiores índices de analfabetismo estão ligados a índices elevados de desigualdade social. Sendo assim, essas relações de sentido nos permitem uma futuridade interpretativa de que os pobres prejudicam a boa imagem da nação.

<p>R4: És tu Brasil, ó pátria amada, idolatrada Por quem tem acesso fácil a todos os teus bens Enquanto o resto se agarra no rosário, e sofre e reza À espera de um Deus que não vem</p>
--

Aqui, percebemos as seguintes relações enunciativas: **pátria amada, idolatrada** reescrituram, por definição, **Brasil. És tu Brasil, ó pátria amada, idolatrada** articula-se com **por quem tem acesso fácil a todos os teus bens** e **enquanto o resto se agarra no rosário, e sofre e reza** mantém relação de articulação com **à espera de um Deus que não vem**.

És tu Brasil, ó pátria amada, idolatrada rememora o Hino Nacional brasileiro, canção patriótica que enaltece o Brasil e exuberância de seu território. A partir da relação de articulação de **és tu Brasil, ó pátria amada, idolatrada** com **por quem tem acesso fácil a todos os teus bens** seinstaura sentidos de que o Brasil descrito na letra do Hino é amado e idolatrado tão somente por aqueles que usufruem de seus bens e qualidades, o que não faz parte da realidade dos cidadãos que se encontram em condição de extrema pobreza no país.

A articulação de **enquanto o resto se agarra no rosário, e sofre e reza** com **à espera de um Deus que não vem**, aponta para o sentido de que a população desprovida econômica e socialmente, frente a inércia do poder público na remediação dos problemas enfrentados, apoia-se na fé como única alternativa. Aqui, **rosário** não mais reescritura **rio**, simboliza exatamente a corrente de contas que auxilia a prática religiosa na recitação seriada de orações. Ainda, **à espera de um Deus que não vem** projeta sentido de ausência de governantes que se dediquem às clas-

ses mais pobres, relacionando o **Deus** religioso, destinatário das orações, e o **Deus** enquanto pessoa dotada do poder de assistências aos mais necessitados.

R5: Letra A – No contexto da canção, qual é o sentido geral das siglas ABC e HIV?

RS: Educação e doenças.

Na questão A do exercício, observamos que o alocutor-autor do livro didático, que aqui chamaremos de alocutor-ALD, enuncia como enunciador-individual, ao passo que direciona a pergunta para o lugar social de aluno, que aqui chamaremos de alocutário-A. O alocutor-ALD pergunta para o alocutário-A, no contexto da canção, qual é o sentido geral das siglas ABC e HIV. A resposta sugerida pelo alocutor-ALD também enuncia a partir de um enunciador-individual, uma vez que a resposta destina-se ao lugar social de professor, que aqui chamaremos de alocutário-P, sugerindo o que deve ser dito por este. De acordo com o alocutor-ALD, a resposta à pergunta deve ser “Educação e doenças”.

Notamos, assim, que a resposta pronta oferecida pelo alocutor-ALD ao alocutário-P responde superficialmente à pergunta, sem promover reflexões pertinentes ao texto, tal como a relação da escolaridade e a prevenção de doenças com o alargamento da desigualdade social. Ao perguntar o “sentido geral” das siglas, o alocutor-ALD reduz o texto a uma informação resumida e não alcança considerações relevantes à formação social.

R2: Letra B – A que princípios se referem as ações de “cobrir, evitar e ferver”, citadas na canção?

RS: Aos princípios de cuidado com a saúde e prevenção de doenças.

Na letra B do exercício, o alocutor-ALD, enquanto enunciador-individual, pergunta para o alocutário-A “a que princípios se referem as ações de cobrir, evitar e ferver, citadas na canção?”. O alocutor-ALD, então, sugere a seguinte resposta: “aos princípios de cuidado com a saúde e prevenção de doenças”. Dessa forma, podemos perceber que a resposta pronta não estabelece relação com outras questões levantadas no texto, como que a passagem “cobrir, evitar e ferver” consideram os processos de purificação da água, privilégio da população que usufrui de saneamento básico. Notamos, assim, que oportunidades de debater sobre questões

sociais, como desigualdade e direitos fundamentais, são ignoradas, além de não fortalecer o conhecimento interpretativo dos alunos e explorar a reflexão crítica feita na letra da música.

R7: Letra C – Explique a imagem criada pela metáfora “o rio é um rosário cujas contas são cidades”.

RS: A de que o rio é como uma fileira contínua com inúmeras cidades em sequência na sua margem.

Por fim, na questão C do exercício, podemos observar que o alocutor-ALD, ao enunciar, mobiliza um enunciador-individual, uma vez que a pergunta é diretamente para o alocutário, que nesse caso é tomado pelo lugar social de alocutário-A, na medida em que este funcionamento se dá pelo uso do imperativo “explique”. Assim, é solicitado ao alocutário-A que explique a metáfora “o rio é um rosário cujas contas são cidades”.

Na resposta, o alocutor-ALD também mobiliza um enunciador-individual, posto que a resposta é direcionada para o alocutário, que, nesse caso, é tomado pelo lugar social de alocutário-P, tendo em vista que as respostas consistem no que deve ser dito pelo alocutário-P. O alocutor-ALD sinaliza que a resposta deve ser: “A de que o rio é como uma fileira contínua com inúmeras cidades em sequência na sua margem”.

Assim, podemos notar que a resposta já está pronta. Não há uma discussão sobre os sentidos que são constituídos nesta metáfora, pois como observamos nas análises sentidos de nordeste, sentidos de religiosidade e sentidos de políticas são constituídos nos enunciados. Sendo assim, não há uma provocação ou convite à reflexão que leve professor e aluno ao debate e à construção do conhecimento.

Para representar essas construções de sentidos, elaboramos os seguintes DSDs:

DSD1

Brasil | riqueza

Rio Severino | nordeste | pobreza

No DSD1, **Brasil** determina riqueza. Em oposição, Rio Severino é determinado por nordeste, que, por sua vez, determina pobreza. As relações de determinação demonstram que os sentidos de **Brasil** são tomados como um país que não vivencia problemas sociais. O nordeste, todavia, é uma das cinco regiões do Brasil, mas é tomado na música como alheio ao território brasileiro, a partir do memorável do sertão semelhante ao narrado na obra *Morte e Vida Severina*. Assim, Rio Severino significa a partir de um memorável que projeta uma futuridade de pobreza, seca e miséria como uma realidade vivenciada apenas no nordeste.

DSD2

Brasil ----- riqueza
nordeste ----- pobreza

Já no segundo DSD, **Brasil** estabelece relação de sinonímia com riqueza, enquanto nordeste mantém relação de sinonímia com pobreza. As relações de linguagem demonstradas nas análises nos permitem observar que a letra da música descreve o nordeste como não pertencente ao país, pois é pobre, precário e desatendido pelo governo. O Brasil, por sua vez, diferentemente do nordeste, não vivencia a desigualdade social e o abandono do poder público.

5. *Considerações finais*

Conforme discutido ao longo deste trabalho, a enunciação é um acontecimento de linguagem que significa em uma relação sujeito/língua/história, posto que essa relação é atravessada pelo político, que em nosso escopo teórico se caracteriza por um conflito constante pelo dizer.

Assim, podemos observar em nossa análise o funcionamento do político na medida em que sentidos de riqueza constituem Brasil em uma relação de antonímia com pobreza, que constitui sentidos de nordeste. Este conflito apaga sentidos de nordeste como parte do Brasil e remete a sentidos que reforçam estereótipos e preconceito ao povo nordestino ao passo que apagam que o Brasil enfrenta problemas sociais em todo o seu território, inclusive nas regiões mais urbanizadas.

No que diz respeito à análise enunciativa dos exercícios do LD, podemos observar a disputa incessante pelo dizer e a distribuição desi-

gual das línguas e falantes, na medida em que as respostas já estão dadas pelo alocutor-ALD e, assim, há um apagamento do professor no processo de ensino-aprendizagem na relação com o aluno em sala de aula. Esse apagamento faz do professor um mero aplicador das atividades e do aluno um simples receptor dos conteúdos, pois não há um convite à reflexão ou discussão dos sentidos de Brasil e de nordeste constituídos ao longo do texto analisado. Desta forma, a considerar a importância do LD na formação cidadã, temas tão pertinentes sobre Brasil e nordeste não são debatidos, situação que reforça estereótipos e preconceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. DIAS VIANNA, C. DAMIEN, C. *Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso*. São Paulo, 1. ed., V. 3, São Paulo: Sarai-va, 2016.

GUIMARÃES, E. R. J. A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. *Designação e espaço de enunciação*: Um escrito político no cotidiano. Letras (Santa Maria), Santa Maria, 2003.

_____. *Domínio Semântico de Determinação*. A palavra, forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Espaço de enunciação, Cena enunciativa, Designação. *Fragmen-tum*, n. 40, p. 49-68, UFSM, Jan./Mar.2014.

_____. Língua e Enunciação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Cam-pinas: UNICAMP, 1996.

_____. *Os limites do sentido*: Um estudo histórico enunciativo da lin-guagem. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do Acontecimento*: Um estudo enunciativo da desig-nação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

**“UM RETOQUE AQUI, OUTRO ALI”: PADRÕES DE BELEZA
NA MÍDIA DIGITAL INSTAGRAM À LUZ DA LSF**

Carla Daniele Saraiva Bertuleza (UFERSA)

carlabertuleza@gmail.com

Guianeza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianezasaraiva@uern.br

RESUMO

As intervenções cirúrgicas e os procedimentos estéticos não invasivos ganharam notoriedade nas práticas sociais pós-modernas, sob o pretexto de pertencimento aos padrões de beleza, majoritariamente impostos pela mídia. O que antes se limitava a dietas mirabolantes e a pequenos retoques, se constata, hoje, mudanças radicais – embora reversíveis – no corpo e no rosto. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos veiculados na rede social *Instagram @minhacirurgioplastica*. Nesse sentido, interessa-nos verificar a partir da Teoria da Valoração (*Appraisal System*) como a categoria de Atitude está presente nas postagens. Para isso, recorreremos aos postulados de Halliday (1994), Martín e White (2005) e Vian Jr. (2010), a fim de discutir sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e Avaliatividade; à Wolf (2020) e Del Priore (2013; 2020), para contextualizar acerca das múltiplas concepções de beleza e seus estereótipos. Os resultados indicam que as mídias televisivas, impressas e, principalmente, digitais têm exercido uma forte influência nas mulheres. Prova disso, é o aumento exponencial de cirurgias plásticas, como também a busca desenfreada para se enquadrar em um arquétipo e a naturalidade vem, cada vez mais, perdendo espaço.

Palavras-chave:

Linguística Sistêmico-Funcional. Mídia Digital Instagram. Padrões de Beleza.

ABSTRACT

Surgical interventions and non-invasive aesthetic procedures have gained notoriety in postmodern social practices, under the pretext of belonging to beauty standards, mostly imposed by the media. What was previously limited to amazing diets and small touches, today there are radical – although reversible – changes in the body and face. Based on this premise, this work aims to analyze the discourses conveyed on the social network *Instagram @minhacirurgioplastica*. In this sense, we are interested in verifying from the Theory of Valorization (*Appraisal System*) how the category of Attitude is present in the posts. For this, we resorted to the postulates of Halliday (1994), Martín and White (2005) and Vian Jr. (2010) in order to discuss Systemic-Functional Linguistics and Evaluability; Wolf (2020) and Del Priore (2013, 2020), to contextualize about the multiple conceptions of beauty and their stereotypes. The results indicate that television, print and, especially, digital media have exerted a strong influence on women. Proof of this is the exponential increase in plastic surgeries, as well as the unbridled search to fit into an archetype and naturalness is increasingly losing space.

Keywords:

Beauty Standards. Instagram Digital Media. Systemic-Functional Linguistics.

1. *Introdução*

Abdominoplastia, mastopexia, com ou sem prótese, lipoescultura, enxerto de gordura, reparadora pós-bariátrica e rinoplastia são alguns dos procedimentos de cirurgia plástica mais realizados no Brasil contemporâneo. Além deles, a busca por métodos estéticos não-invasivos aumentou, assustadoramente, nos últimos anos e, é preciso salientar, que a lista é vasta, dentre os quais se destacam o preenchimento com botox ou ácido hialurônico, a depilação a laser, a harmonização fácil e os *liftings*.

Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos reverberados em cinco postagens na página do *Instagram* @minhacirurgiaplastica, no ano de 2021. Para isso, recorreremos ao arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente à Teoria da Valoração. Ademais, os preceitos sobre feminismo, mídia digital e padrões de beleza serão de extrema importância para esta discussão.

Em síntese, os resultados que esperamos obter ao realizar esta pesquisa se voltam para a problematização do papel da mídia nas discussões acerca dos padrões estéticos femininos. Os julgamentos nas redes, a busca desenfreada para acompanhar os ditames sociais e a dificuldade de autoaceitação indicam crises existenciais e sujeitos em constante processo de transformação, prescindido, assim, novos debates.

2. *Linguística Sistêmico-Funcional: uma breve discussão*

Na década de 1960, Michael Halliday disseminou a teoria Sistêmico-Funcional a partir dos pressupostos de Firth. A Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – é uma teoria de linguagem ancorada na noção de ‘funções’ ao invés de ‘forma’. Em outras palavras, a LSF entende que a forma linguística não existe antes ou independente do significado. Nessa perspectiva, a gramática é concebida como um sistema de escolhas do falante/escritor, que realiza suas preferências linguísticas, tendo em vista alcançar significados diversos, levando em consideração contextos socioculturais variados.

Para a LSF, a língua é um sistema de escolhas a favor do falante para a sua interação. Nesse sentido, é possível acessar quais as intenções pretendidas em um texto pela análise desta escolha. Se o falante faz uso de uma opção do sistema linguístico ou imagético em vez de outras escolhas, ele o faz tentando alinhar seu texto a suas intenções em um contexto

determinado, expondo sua visão de mundo e apresentando interpretações específicas. Desse modo, o evento comunicativo deve ser analisado considerando seu contexto social, o que resulta na análise de textos originais a partir do contexto situacional e cultural em que eles foram criados.

Segundo a LSF, as condições de produção, o contexto e a interação dos sujeitos no evento comunicativo influenciam na produção de significados dos textos. Para compreender os sistemas internos da linguagem sob o olhar das funções sociais, Halliday (2004) apresenta três metafunções da linguagem: Ideacional, Interpessoal e Textual. O autor entende que:

[...] os três componentes funcionais do significado ideacional, interpessoal e textual são realizados em toda a gramática de uma língua. Assim, na gramática, cada componente contribui com uma estrutura mais ou menos completa. (HALLIDAY, 2004, p. 309)¹²²

Vale destacar que tais metafunções, mesmo apresentando particularidades, são interdependentes. A metafunção ideacional trata do fato da linguagem nos possibilitar falar sobre o mundo e representá-lo, como também expor ideias e compartilhá-las no processo de comunicação. A identificação e a realização dessa função ocorrem por meio da transitividade, tendo o enunciado como a unidade de análise, que envolve os participantes, processos e circunstâncias. Ao refletir sobre a função ideacional por meio da transitividade, expressamos textualmente quem faz, ou fala algo, e em que tipo de circunstância, ou seja, a representação da realidade presente no enunciado.

A metafunção interpessoal refere-se às relações que acontecem entre os enunciados e seus participantes e a interação entre locutor e interlocutor. Essa função é observada por meio da modalização, que analisa as diferentes formas de suavizar e/ou ressaltar os discursos dos falantes; em outras palavras, como é organizada a interação entre eles.

Já metafunção textual trata-se da estruturação das metafunções ideacional e interpessoal na mensagem, isto é, o estabelecimento dos elementos que abarcam os enunciados, voltado a construir um texto em um todo coerente, organizando e relacionando esse texto a contextos situacionais. A análise dessa função ocorre por meio da noção de tema e

¹²² No original: “[...] the three functional components of meaning, ideational, interpersonal and textual, are realized throughout the grammar of a language. But whereas in the grammar of the clause each component contributes a more or less complete structure” (HALLIDAY, 2004, p. 309).

rema, respectivamente, o início da mensagem e a informação nova, o que será predicado sobre o tema.

Essas metafunções se realizam ao mesmo tempo de modo a formar os enunciados. Dessa forma, cada enunciado vai representar a realidade juntamente com o estabelecimento das relações com os interlocutores, de forma que a mensagem seja organizada com base nas intenções comunicativas. Apresentadas essas considerações sobre a LSF, na próxima seção expomos outro suporte analítico deste estudo que é a Teoria da Valoração e categoria da atitude.

2.1 Teoria da Valoração: Como avaliar um discurso?

De acordo com Cabral (2007), a Teoria da Valoração (*Appraisal System*), conhecida também no Brasil como “Teoria da Avaliatividade” ou “Teoria da Avaliação”, surgiu nos anos 90 sob a influência do professor da Universidade de Sydney, Jim Martin, e pelo estudioso em discurso midiático, Peter White. A publicação da obra *The Language of Evaluation: Appraisal in English* foi essencial para o desenvolvimento da teoria, que se ancora na Gramática Sistemico-Funcional (GSF).

A obra de Martin e White (2005) foi construída buscando responder algumas questões sobre a valoração da linguagem, entre elas:

De que maneira escritores e falantes instauram-se nos textos que produzem? Como são realizadas, linguisticamente, instâncias de envolvimento, atitudes, afeto, julgamento, apreciação, aprovação, desaprovação, entusiasmo e decepção em relação aos significados que se transmitem? De que modo, ainda, escritores e falantes constroem suas identidades nos textos? (LOPES; VIAN JR., 2007, p. 1)

A partir dessas indagações, Martin e White (2005) criaram uma definição para o Sistema de Valoração. Para os autores, a teoria “compreende atitudes positivas ou negativas que o escritor/falante possui em relação a algo.” (VIAN JR., 2012, p. 1). Todavia, essas atitudes, pelo modo como se realizam, pela influência que desempenham nas relações entre os sujeitos e suas relações com o mundo; se encaixam no campo dos significados interpessoais, de modo específico na metafunção interpessoal, pois expressa o envolvimento dos interlocutores em um texto, podendo “indicar como eles aprovam ou desaprovam, entusiasma-se ou odeiam, aplaudem ou criticam os seres e os fatos do contexto social, e como esses agentes constroem a identidade de seus leitores/ouvintes” (CABRAL, 2007, p. 53).

A Teoria da Valoração divide-se em três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. Segundo Martin e White (2005 *apud* CABRAL, 2007), a Atitude refere-se aos significados interpessoais, responsável por fazer avaliações positivas ou negativas dos sentimentos, do comportamento, das opiniões sobre o mundo que nos rodeia; o Engajamento preocupa-se com a aceitação ou não da opinião ou posicionamento de outros falantes; e a Gradação refere-se à intensificação dos significados apresentados pelas duas primeiras categorias, podendo aumentar ou diminuir o grau das avaliações, envolvendo força e o foco da avaliação.

O subsistema de Atitude, em especial, é formado por três subcategorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. Conforme Martin e White (2005), o Afeto é o campo de significado que envolve aspectos emocionais, ou seja, sentimentos positivos ou negativos expressados por meio da linguagem. Ocorrem nas situações comunicativas por meio de atributos (Exemplo: “Avó carinhosa”), de processos mentais (Exemplo: “Ela ficou chateada”) ou comportamentais (Exemplo: “A menina está chorando”) ou circunstanciadores, elementos adverbiais (Exemplo: “Fez tudo delicadamente”).

O Julgamento, segundo Martin e White (2005) reflete o posicionamento de aprovação ou condenação do comportamento dos sujeitos sociais. O foco é a forma da avaliação moral da atitude dos indivíduos, ou seja, as concepções ideológicas do que é “correto” ou “errado”, “aceito” ou “não aceito” em determinado grupo social. Há, ainda, o julgamento de Sanção Social, que trata das normas convencionadas socialmente, considerando preceitos, valores morais ou religiosos que pode ser concebido como crime ou pecado, se descumpridas. Esse grupo se divide em veracidade (quão verdadeiro ou confiável o sujeito é) e no comportamento de propriedade (o sujeito é ético ou correto em suas ações?). Já o Julgamento de Estima Social, refere-se às relações cotidianas entre os sujeitos. As falhas de atitudes não resultam em crime ou pecado, mas representam relações de influência (ou não), de admiração (decepção) ou status social. Concretiza-se nos comportamentos de normalidade (o comportamento é normal, usual ou frequente?), de capacidade (o sujeito é capaz?) e de tenacidade (o sujeito é decidido, confiável?).

Por fim, a Apreciação, é apresentada por Martin e White (2005) como o campo dos significados que faz avaliação positiva ou negativa sobre as opiniões das pessoas, animais, objetos e produtos. Divide-se em três tipos: reação (Agrada? Chama a atenção?), da composição (é complexo?) e do valor (é importante ou relevante?). As três subcategorias

semânticas do Subsistema de Atitude podem ocorrer nas situações comunicativas de forma explícita ou implícita, apresentando grau alto ou baixo.

3. *O culto ao belo e os estereótipos impostos pela mídia*

O ideal de beleza é transitório, volátil, mutável. Isso é passível de comprovação, se levarmos em consideração as bruscas mudanças socio-culturais quanto aos padrões do “corpo perfeito”. Gordinhas, magras esqueléticas, curvilíneas e, agora, musculosas, são alguns dos arquétipos nos últimos anos.

Partindo dessa premissa, é conveniente salientar que tais modelos são disseminados, e principalmente impostos, nos diversos meios midiáticos. Acerca disso, Meira (2012; 2016) explica que as revistas femininas, com destaque para a *Claudia*, contribuíram efetivamente para a imposição e, até mesmo, manutenção de alguns padrões de beleza, seja por meio das capas, estampadas por celebridades belíssimas; seja por meio de anúncios publicitários, em grande maioria, de cosméticos e produtos voltados para o público feminino.

Com o advento da Globalização, e o conseqüente acesso à internet, a mídia digital ganhou força e passou a ser um veículo de propagação de padronização estética, pré-concebendo, por exemplo, o tamanho do quadril e o tipo do cabelo ideal. Neste trabalho, interessa-nos discutir os ditames estéticos da contemporaneidade, cujo foco se volta para seios, abdômen, nádegas e contorno facial, haja vista o maior número de cirurgias plásticas realizadas no Brasil se concentrarem nessas regiões, conforme o excerto a seguir:

Somente nos últimos dez anos, houve um aumento de 141% no número de procedimentos entre jovens de 13 a 18 anos, segundo a SBCP. Entre as cirurgias mais procuradas estão os implantes de silicone, a rinoplastia e a lipoaspiração. Para o psicólogo Michel Simões, essa procura está muito ligada a um conflito entre aquilo que os indivíduos gostariam de ser e o que é exigido para que se considerem/ ajustados à sociedade. Diz que a insatisfação com a própria imagem vem da infelicidade causada por “dificuldades em se sentir capaz ou insuficiente para lidar com o mundo, a sociedade e a realidade de uma forma geral”¹²³.

Como se pode ver nos dados da pesquisa realizada pela USP, o aumento de intervenções cirúrgicas se deu, essencialmente, em virtude da

¹²³ Disponível em <https://jornal.usp.br/ciencias/cresceu-mais-de-140-o-numero-de-procedimentos-esteticos-em-jovens-nos-ultimos-dez-anos/> Acesso em 19. Ago. 2021.

escassa autoaceitação, tendo em vista o fato de o indivíduo apresentar fragilidades emocionais, psíquicas e comportamentais, enxergando-se, muitas vezes, como “um desvio social”. Ademais, é possível observar, ainda, que a existência de inúmeras páginas na internet, com exibições de “antes e depois” e indicação de cirurgias plásticas facilitou o acesso das mulheres às clínicas, ao conhecimento e, principalmente, à realização do sonho do corpo, por ela, idealizado.

A respeito dessa influência, Moreno (2012) ratifica que

[...] a mídia atinge a população, contribuindo para a formação da subjetividade de homens, mulheres e crianças, **ajudando a compor a imagem introjetada dos papéis sociais, da aparência, dos sonhos e desejos, da posição a tomar em caso de alguma informação política**. A mídia representa, muitas vezes, a única ou principal fonte de informação – e de formação da opinião – da sociedade. (MORENO, 2012, p. 65) (Adaptado, grifos nossos)

Paralelo a isso, é prudente pontuar que a discussão sobre a busca pela perfeição estética está longe de findar, uma vez que é compreensível a profunda evolução nas técnicas e na concepção sobre a decisão da intervenção cirúrgica. Em consonância com esse pensamento, Sant’Anna (2014, p. 171, adaptado) diz que “se a plástica era vista como um pecado à obra divina, uma prova de vaidade excessiva, hoje ela tende a ser considerada uma prova de autoestima”.

No que diz respeito ao custeio dos procedimentos cirúrgicos, enxergamos dois “lados da moeda” bem marcados. De um lado, é visível que as mulheres dispõem de mais dinheiro, poder, isto é, são independentes financeiramente, graças ao ingresso no mercado de trabalho; do outro, há a prisão aos padrões de beleza, que implicam em “obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle” (WOLF, 2020, p. 26).

Em virtude dos aspectos supracitados, discorreremos a seguir, em um quadro-tabela, as principais mudanças quanto às concepções de beleza física, cujos preceitos teóricos advêm de Del Priore (2013, 2020), Sant’Anna (2014) e Wolf (2020).

Tabela 1: Concepções de beleza: o ontem e o hoje.

O “ontem”: naturalidade e autoaceitação	O “hoje”: intervenções cirúrgicas e atendimento aos padrões midiáticos
Corpos femininos mais “cheinhos” eram vistos positivamente, pois indicavam fartu-	Com o passar dos anos, o corpo magro, esguio, por vezes lânguido/anoréxico -

<p>ra em casa, isto é, que o homem, como provedor do lar, cumpria com suas obrigações matrimoniais.</p>	<p>como os das modelos de passarela -, passou a ser uma obsessão. Na atualidade, a projeção de corpo feminino perfeito admite duas versões: curvilíneo, com traços que marcam a brasilidade – “cinturinha de pilão” e quadris largos; e o turbinado, “produzido” em salões de ginástica ou <i>studios</i> de crossfit. É a vez da massa magra estar em evidência.</p>
<p>Seios, nádegas e abdômen não costumavam ter visibilidade. O uso de espartilhos, cintas, sutiãs com bojo e roupas com cortes retos, para gerar a impressão de “corpo em dia”, eram alguns dos artifícios que as mulheres contavam.</p>	<p>Na pós-modernidade, os “disfarces” de pequenas imperfeições já não satisfazem os anseios das mulheres. Nesse sentido, a busca por pequenos retoques passou a ser naturalizado, além de, muitas vezes, ser disseminado como uma necessidade básica.</p>
<p>No que diz respeito aos traços do rosto, procedimentos estéticos não-invasivos ganhavam notoriedade. Como exemplo, podemos citar o <i>designer</i> de sobrancelhas, uso de maquiagem, e, posteriormente, o clareamento dentário.</p>	<p>Na atualidade, as estratégias para realçar a beleza feminina avançam velozmente. A título de ilustração, convém destacar a micropigmentação das sobrancelhas, o preenchimento de rugas, por meio de botox ou ácido hialurônico e, principalmente, a harmonização facial, a rinoplastia e a bichectomia.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Del Priore (2013, 2020), Sant’Anna (2014) e Wolf (2020).

A partir das mudanças quanto aos padrões de beleza evidenciados na tabela acima, é possível inferir que a busca incessante de pertencimento a esses estereótipos corporais e faciais nos trouxe inúmeras implicações sociais, dentre as quais destacamos as dificuldades de autoaceitação, a abdicação de realizar outros sonhos materiais, tendo em vista o alto custo dos procedimentos estéticos e, por fim, a obsessão para integrar um seletivo grupo que atende aos requisitos impostos pela mídia, embora, em algumas situações, isso pareça ser inatingível.

4. *Sonhos, pesadelos, satisfação e frustração na página do Instagram @minhacirurgioplastica*

A página @minhacirurgioplastica, na rede social *Instagram*, é, deveras, mais uma a discutir os padrões de beleza no Brasil contemporâneo. Todavia, entendemos que ela merece uma atenção especial, haja vista os discursos reproduzidos nela se voltarem, exclusivamente, para intervenções cirúrgicas.

Com um pouco mais de 235 mil seguidores e 9 mil publicações, a conta supracitada tem como objetivo¹²⁴ postar fotografias do “antes” e “depois”, enviadas pelas seguidoras, sob o preceito do anonimato, acompanhadas de um pequeno texto descritivo sobre o procedimento cirúrgico realizado, contemplando, principalmente, a idade, a data da cirurgia, a cidade e o estado em que reside, e, quando há autorização, os custos – exames, cirurgia, medicamentos e afins –, além do nome do médico. Ademais, é pertinente destacar que é facultado um espaço para que a paciente escreva uma espécie de depoimento, relatando como foi a experiência, avaliando positiva ou negativamente, conforme veremos, a seguir, nos *posts* escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho.

De início, é necessário dizer que, para fins de sistematização, agruparemos as análises em três blocos. Primeiramente, iremos analisar dois *posts* com vieses positivos, isto é, discursos de mulheres que se mostram muito satisfeitas com os resultados de suas cirurgias plásticas. Na sequência, discutiremos duas postagens com teor negativo, com discursos de frustração. Por fim, discutiremos uma postagem cujo discurso funciona como um pedido de empatia, de sororidade¹²⁵, mas principalmente de autoaceitação.

Post 1: Resultado Instantâneo? Temos!

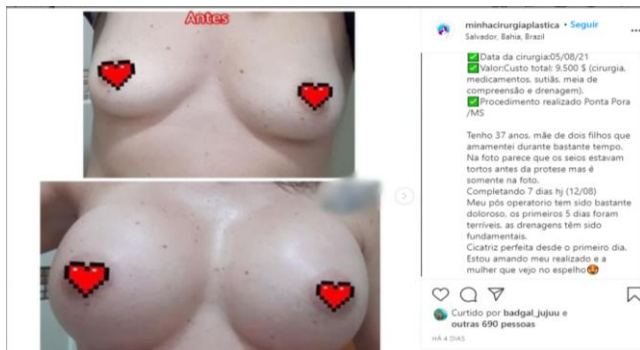


Fonte: @minhacirurgiaplastica. Publicado em 17 de agosto de 2021.

¹²⁴ “Para você que é louca, assim como eu por cirurgia plástica: Fotos e depoimentos de pessoas falando sobre suas experiências.#cirurgiaplastica #sonho” Este é o descritivo usado por Alice Cox, mediadora da página.

¹²⁵ É a união e a aliança entre mulheres, baseadas na empatia e no companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum. Do ponto de vista do feminismo, a sororidade consiste no não julgamento prévio entre as próprias mulheres que, na maioria das vezes, ajudam a fortalecer estereótipos preconceituosos criados por uma sociedade machista e patriarcal. Disponível em <https://www.significados.com.br/sororidade/> Acesso em 23. Ago. 2021.

Post 2: Bem-me-amo, Bem-me-quero.



Fonte: @minhacirurgiaplastica. Publicado em 13 de agosto de 2021.

Os posts 1 e 2, conforme já dito, indicam uma avaliação positiva. Isso é passível de comprovação ao analisarmos as expressões que compõem os depoimentos das mulheres¹²⁶ que realizaram as cirurgias plásticas. Na primeira postagem, destacamos os seguintes trechos: “Nem posso explicar o quanto estou realizada com a escolha do cirurgião e com os resultados”, “minha barriga está exatamente do jeito que sempre sonhei (...), estou encantada”, “estou amando e curtindo todas as fases”. Neles, podemos verificar, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, a presença de sentimentos valorados positivamente, por meio da **atitude de afeto**, do tipo de felicidade expressa pelos processos mentais “estou amando e curtindo...” e reforçada pelo atributo “estou encantada”. Constatamos, também, o sentimento de **afeto por satisfação** no trecho “estou realizada com a escolha do cirurgião e com os resultados”.

Já na segunda postagem, dois trechos são significativos para as análises deste trabalho, a saber: “cicatriz perfeita desde o primeiro dia” e “estou amando meu realizado e a mulher que vejo no espelho”. Verificamos nos trechos uma **avaliação** do tipo **apreciação de reação positiva**, realizada pelo atributo “perfeita” em “cicatriz perfeita desde o primeiro dia”, em que o uso do atributo ressalta o sentimento de alegria e satisfação pelo resultado alcançado. Percebemos também uma **atitude de afeto** do tipo felicidade expressada pelo processo mental “estou

¹²⁶ Optamos por transcrever, fidedignamente, os discursos extraídos das postagens que compõem o nosso *corpus*. Dessa forma, justificamos que alguns desvios de Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa foram identificados, mas não reajustados pelo fato destes não serem o objetivo deste trabalho.

amando...” demonstrando sentimentos positivos sobre o procedimento feito.

No que tange às questões dos padrões de beleza, é basilar enfatizar que o fato das intervenções cirúrgicas terem sido um sucesso e, agora, as pacientes pertencerem a um novo grupo de mulheres, reforça a teoria defendida por Del Priore (2013, p. 231)), quando afirma que nascia um “novo corpo formal, mecânico, teatral – corpo que é a efigie do desejo moderno, desejo derrisório de uma perpétua troca das peças que envelhecem, desde nádegas até coxas e panturrilhas”. Esse “novo corpo” é compatível com as imposições exercidas pela mídia, condicionando as mulheres pós-modernas à escravização do corpo perfeito.

Post 3: Cadê a ética médica que estava aqui?



Discurso na íntegra: Irei resumir para vocês um pouco da minha experiência sobre minha cirurgia, para ficarem atentas e não caírem em cilada como eu cair! Em 2019 Contratei e paguei para um cirurgião prof. que dar aula e forma alunos em um hospital Universitário de Salvador. Pelo procedimento mastopexia com próteses, inclusive me operei como se fosse paciente deste hospital público(O CIRURGIÃO GANHOU DOIS DINHEIRO O MEU E O DO GOVERNO)!!!

Ate então tudo bem, fiz meus exames, tudo ok. Estava apta para realizar meu sonho que se tornou um pesadelo. Assinei um termo de responsabilidade e contrato que minha cirurgia seria feita por esse cirurgião, o professor. E eu toda feliz que iria realizar meu sonho, para minha surpresa no dia da cirurgia, o cirurgião não compareceu e não obtive nenhuma informação sobre a ausência dele. Quem estava na sala para poder me operar era uma cirurgia “Eu toda feliz que iria me operar já tinha tomando banho e toda higienização, estava já preparada para fazer a cirurgia e o cirurgião que paguei , colocou para me operar uma cirurgia.. Entrei na sala de cirurgia as 9h e sair quase no final do dia... Dias após minha cirurgia comecei a ter complicações, queda de pressão toda hora, chegou 8/4, liguei para essa cirurgiã e relatei tudo o que estava sentindo, simplesmente mando que procurasse a emergência que não tinha nada a vê

com minha cirurgia.
 Entrei em contato com a Secretária do Cirurgião que por sinal foi muito educada e informou que quem fez minha cirurgia ainda não era uma profissional CAPACITADA PARA ME OPERAR E QUE ELA ERA ALUNA RESIDENTE DO CIRURGIÃO. Fiquei indignada com as informações e pedir o contato do cirurgião, para que ele tomasse as providencias. Fui atendida algumas vezes por ele no hospital publico de Salvador, onde ele da aula, e fui atendida também na clinica que paguei para poder operar.
 Foram muitas idas e vindas ele viu minha situação reconheceu o erro e tentou me comprar de várias formas, me oferecendo Lipoaspiração e outros procedimentos de graça para deixar ele refazer meu peito, me recusei devido a ter passado por todo transtornos e pela irresponsabilidade dele.
 CONTINUA NOS COMENTARIOS

Fonte: @minhacirurgioplastica. Publicado em 12 de maio de 2021.

Post 4 – Quando o desespero bate à porta



Fonte: @minhacirurgioplastica. Publicado em 30 de maio de 2021.

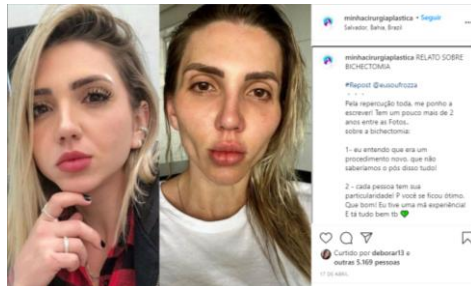
Os posts 3 e 4 integram o grupo das avaliações negativas. Estes, por sua vez, problematizam o lado “sombrio” das cirurgias plásticas, em que se constata falhas irreversíveis, seja para o corpo, seja para a autoestima.

Na postagem 3, os seguintes discursos requerem análise: “Estava apta para realizar meu sonho que se tornou um pesadelo” e “Foram muitas idas e vindas ele viu minha situação reconheceu o erro e tentou me comprar de várias formas, me oferecendo Lipoaspiração e outros procedimentos de graça para deixar ele refazer meu peito, me recusei devido a ter passado por todo transtornos e pela irresponsabilidade dele”. Constatamos nos trechos uma avaliação negativa por meio do atributo “pesadelo”, que expressa o **sentimento de insatisfação** em não alcançar o sonho desejado. Observamos também um **juízo de estíma social por capacidade** (Cf. VIAN JR., 2012) nos trechos “reconheceu o erro” e “irresponsabilidade dele”, haja vista expressarem o sentimento da paciente de julgar **incapaz** o médico que realizou o procedimento.

Na quarta postagem, o excerto “Estou desesperada. Fiz lipo escultura e minha barriga está cheia de fibroses, já estou com 3 meses e sinto que não está melhorando”, nos permite observar, novamente, a manifestação de um **sentimento negativo** expressado pelo atributo “estou desesperada” por meio da **atitude de afeto do tipo insastifação**, indicando, portanto, que a paciente não está satisfeita com o resultado de seu procedimento cirúrgico e reforça seu sentimento no trecho “não está melhorando”.

Já em relação ao feminismo e à vaidade excessiva, Del Priore (2013, p. 232) enfatiza que “entre nós, aumenta assustadoramente o número de mulheres que opta pela imagem ‘Barbie’ norte-americana, dona de volumosos seios de plástico, cabelos louras falsas e lábios de Pato Donald”. Isso comprova a tipificação da perfeição, do rótulo disseminado como o detentor do beleza suprema.

Post 5: Uma dose de sorridade e de autoaceitação, por favor!




Discurso na íntegra: Pela repercução toda, me ponho a escrever! Tem um pouco mais de 2 anos entre as Fotos..

sobre a bichectomia:

- 1 – eu entendo que era um procedimento novo, que não saberíamos o pós disso tudo!
- 2 – cada pessoa tem sua particularidade! P você se ficou ótimo. Que bom! Eu tive uma má experiência! E tá tudo bem tb ❤️
- 3 – não falemos ou julgemos o profissional! Ngm coloca a arma na sua cabeça e te obriga a fazer absolutamente nd!! Eu fui pq quis! Fiz pq quis! E gostei do resultado imediato!
- 4 – eu tive um transtorno severo de imagem! E graças a Deus hoje estou em desconstrução! Vou retirar minha prótese de silicone, e passei a me amar e a melhorar o que tenho. Aceitando o que Deus me deu!
- 5 – não estou aq falando, faça ou não faça! Eu tive indicação! Eu não fiz nd sozinha! Estou expondo a minha experiência! Então respeite!

6 – muitos dos comentários que leio, grande parte deles é “bem feito! Você mereceu, quem mandou ..” é doloroso! Eu sofri e sofro com isso me olhando no espelho todo dia!

7 – postando o antes e depois só p lembrar de como sou linda e o quanto me mutilei por um padrão que me impuseram!

Por favor, se aceitem 

Fonte: @minhacirurgiaplastica. Publicado em 17 de abril de 2021.

Por fim, a postagem 5, selecionada por ter um teor distinto da maioria, contempla trechos, julgados por nós, essenciais para este trabalho. São eles: “Eu tive uma má experiência! E tá tudo bem tb”, “não falemos ou julguemos o profissional!”, “Eu tive um transtorno severo de imagem (...), passei a me amar e a melhorar o que tenho. Aceitando o que Deus me deu!”, “Estou expondo a minha experiência! Então respeite!”, “Eu sofri e sofro com isso me olhando no espelho todo dia!”, “postando o antes e depois só p lembrar de como sou linda e o quanto me mutilei por um padrão que me impuseram” e “Por favor, se aceitem”.

Podemos verificar que por meio de uma **atitude de afeto do tipo insastifação** em “Eu tive uma má experiência” e no usos dos **processos mentais emotivos** “Eu sofri e sofro...”, temos, notadamente, uma avaliação negativa sobre a escolha de fazer um procedimento estético. O **sentimento negativo** é intensificado com o atributo “severo” em “Eu tive um transtorno severo de imagem”. Observamos também uma avaliação de **julgamento de estima social de segurança** no trecho “não falemos ou julguemos o profissional!”. Dessa forma, o “não” perde sua carga semântica negativa, visto que a paciente não culpa ou desconfia do profissional.

Acerca das teorias feministas, convém pontuar o pensamento de Del Priore (2013, p. 232-3, adaptado), quando frisa que “é preciso proteger e libertar a sociedade do que ela faz consigo mesma, proteger nela sua integridade, identidade, a dignidade de suas formas e de suas cores originais, contra o desmantelamento do corpo”. Em outras palavras, a quebra de hegemonias, de velhas ideologias, de esterótipos e de raízes históricas, sociais e culturais se faz urgente. O desabafo contido e explicitado no discurso nos mostram a importância de buscarmos a autoaceitação.

5. Considerações finais

A manipulação midiática e a imposição de estereótipos estéticos são pautas recorrentes na pós-modernidade. Intervenções cirúrgias, procedimentos não invasivos “da moda” e a incessante busca pelo corpo perfeito motivaram esta pesquisa, tendo em vista o crescente número de cirurgias plásticas realizadas no Brasil cotidianamente.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa objetivou analisar como os discursos reverberados na página do *Instagram* @minhacirurgioplastica indicam uma avaliação positiva ou negativa. Para isso, tivemos como parâmetro a Teoria da Valoração, circunscrita na Linguística Sistêmico-Funcional, e as Teorias Feministas, a fim de elucidar as transformações sociais imbricadas nelas.

Em síntese, a partir dos trechos discursivos analisados, inferimos que a autoaceitação parece-nos cada vez mais rara entre as mulheres, tendo em vista o alto índice de cirurgias plásticas, em especial no público-jovem. Isso é passível de comprovação quando analisamos o perfil descritivo que acompanha as postagens, além das estatísticas evidenciadas aqui neste texto, corroborando, portanto, para a validação do propósito sociocomunicativo das redes sociais: influenciar!

Por fim, julgamos relevante mencionar que outros vieses analíticos seriam adequadamente aplicáveis, especialmente se levarmos em consideração o caráter interpretativo da Teoria da Valoração. Enfatizamos, ainda, que há intenção no desenvolvimento de outros trabalhos acerca do mito da beleza, do império midiático, da perpetuação dos padrões estéticos e, até mesmo, comportamentais. Assim, a partir de novas investigações, possivelmente, o discurso “um retoque aqui, outro ali” não assuma uma conotação tão polissêmica quanto a da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Sara Regina Scotta. *A mídia e o presidente: um julgamento com base na Teoria da Valoração*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500-2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MEIRA, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

MORENO, Raquel. *A imagem da mulher na mídia: controle social comparado*. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

VIAN JR., Orlando. Avaliatividade, Engajamento e Valoração. *Revista de Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada – Delta*, v. 28, n. 1, p. 105-28, 2012.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Trad. de Waldéa Barcellos. 15. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

**UMA ABORDAGEM TEÓRICA A RESPEITO DOS TIPOS
DE LINGUAGEM CARACTERÍSTICOS
DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (UENF)

cristinafbrum@gmail.com

Lucas Capita Quarto (UENF)

lcapitaiv@gmail.com

Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)

ju.sampaio23@hotmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que possui como características principais os problemas relacionados ao desenvolvimento da comunicação, socialização e comportamento. Esta síndrome faz com que o indivíduo autista apresente individualidades específicas como dificuldades de se comunicar, padrões repetitivos e movimentos estereotipados. Perante o exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão teórica a respeito do desenvolvimento da linguagem do autista. Como metodologia, recorreu-se a um levantamento bibliográfico. Para tanto, realizou-se uma busca nas bases de dados *Scopus* e *Google Acadêmico*, utilizando os termos “Autismo” e “linguagem”. Os artigos que compõem esse trabalho foram selecionados por meio de uma leitura descritiva. A capacidade de um autista se comunicar e fazer uso da linguagem depende do nível de intensidade do autismo, os níveis 1, 2 e 3 descrevem a gravidade dos sintomas do autista, nas áreas sociais e comportamentais. O autista pode ser verbal ou não verbal. Os autistas verbais conseguem utilizar a linguagem, entretanto muitos apresentam dificuldades na comunicação, na linguagem receptiva e linguagem expressiva, tornando para alguns a comunicação fora do contexto, enquanto os autistas não verbais costumam não desenvolver a fala de forma funcional, esse autista não consegue utilizar a linguagem para se comunicar. As pessoas mais próximas do autista (família, professoras e terapeutas) são importantes para estimular a linguagem ou a forma de comunicação dos autistas, uma vez que existem estratégias que podem ser eficazes para que o autista consiga se comunicar. É preciso destacar que o autista precisa ser estimulado a interagir com o mundo externo.

Palavras-chave:

Autismo. Comunicação. Linguagem.

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista es un síndrome cuyas principales características son problemas relacionados con el desarrollo de la comunicación, la socialización y el comportamiento. Este síndrome hace que el individuo autista presente individualidades específicas como dificultades de comunicación, patrones repetitivos y movimientos estereotipados. Dado lo anterior, este trabajo tiene como objetivo presentar una discusión teórica sobre el desarrollo del lenguaje de la persona autista. Como metodología se utilizó una encuesta bibliográfica. Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de datos *Scopus* y *Google Academic*, utilizando los términos “Autismo” e “idio-

ma”. Los artículos que componen este trabajo fueron seleccionados mediante una lectura descriptiva. La capacidad de una persona autista para comunicarse y utilizar el lenguaje depende del nivel de intensidad del autismo, los niveles 1, 2 y 3 describen la gravedad de los síntomas autistas, en áreas sociales y conductuales. La persona autista puede ser verbal o no verbal. Los autistas verbales son capaces de usar el lenguaje, sin embargo muchos tienen dificultades en la comunicación, en el lenguaje receptivo y el lenguaje expresivo, haciendo que la comunicación esté fuera de contexto para algunos, mientras que los autistas no verbales generalmente no desarrollan el habla de una manera funcional, esta persona autista no puede usar el idioma para comunicarse. Las personas más cercanas a la persona autista (familia, profesores y terapeutas) son importantes para estimular el lenguaje o forma de comunicarse autista, ya que existen estrategias que pueden resultar efectivas para que la persona autista se comunique. Cabe señalar que la persona autista necesita ser estimulada para interactuar con el mundo externo.

Palabras clave:

Autismo. Comunicación. Idioma.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo observado há diversos anos por diversos profissionais e pesquisadores, entretanto, ele continua sendo um grande desafio, por este motivo, o TEA vem despertando cada vez mais interesse do ambiente acadêmico, devido à necessidade de desmistificar este transtorno que apresenta diversas controvérsias (Cf. LACERDA, 2017).

A palavra autismo possui origem grega e significa “por si mesmo”, sendo um termo utilizado para designar pessoas que possuem comportamentos atípicos, centralizados para si, ou seja, indivíduos voltados para seu eu, para suas necessidades, independente do “outro”, não demonstrando interesse em estar, em interagir e se importar com outros indivíduos (Cf. FILHO-MAIA *et al.*, 2016). Esta síndrome faz com que o indivíduo autista apresente individualidades específicas como dificuldades de se comunicar, padrões repetitivos e movimentos estereotipados (Cf. MAS, 2018).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar uma discussão teórica a respeito do desenvolvimento da linguagem do autista. Para tanto, os objetivos específicos se dividem em: elucidar o transtorno do Espectro Autista, assim como, esclarecer como que se dá a linguagem dentro do espectro.

A metodologia é de cunho bibliográfico com pesquisa em livros técnicos, revistas acadêmico-científicas, reportagens e sites da *Internet*

que apresentam estudos sobre a temática em evidência, dentre eles a *Scopus* e *Google Acadêmico*. A revisão de literatura caracteriza-se como uma releitura de um determinado assunto a partir de uma análise dos documentos já publicados acerca do tema proposto. Os termos utilizados para a busca foram “Autismo” e “linguagem”. Os artigos que compõem esse trabalho foram selecionados por meio de uma leitura descritiva.

2. O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O transtorno do espectro autista foi observado há tempos e sua nomenclatura veio sendo diversificada através de estudos, para que ela descrevesse a clareza que o transtorno representa (Cf. CAVALCANTI; ROCHA, 2002). Por volta de 1908, Theodor Heller, austríaco, descrevia sobre uma síndrome descoberta através de uma análise realizada com seis crianças, que apresentavam a idade de 2 a 10 anos, em que as crianças investigadas apresentavam regressão em seu desenvolvimento. Em suas primeiras observações, detectou que as crianças estavam deixando de interagir, desde as brincadeiras do dia a dia, e perdendo o controle dos esfínteres (Cf. CDC, 2021). Theodor Heller, através das suas observações, concluiu que se tratava de uma síndrome rara, onde ele descreveu a Síndrome de Heller, tirando esses indivíduos da demência infantil.

O transtorno do espectro autista (TEA) apresenta prejuízos significativos na comunicação, interação social e falta de atividades imaginativas, sendo substituída através de comportamento repetitivos e estereotipados (Cf. FADDA; CURY, 2016).

O psiquiatra infantil, Léo Kanner, foi o primeiro a descrever o TEA e sua observação foi ao estudar um grupo de 11 crianças com idade diversificadas, entre 2 a 11 anos, esse grupo era composto de 8 meninos e 3 meninas, o quadro comportamental que as crianças apresentavam eram isolamento extremo, atividades repetitivas e estereotipadas, possuíam uma aparente incapacidade inata de relacionamento com pessoas e intensa resistência a mudanças, importante relacionar que desde a primeira descrição de Leo Kanner, observou-se variação das crianças em níveis de isolamento, onde nomeou o quadro apresentado de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (Cf. ORRÚ, 2012).

O transtorno do espectro autista representa um grupo heterogêneo que apresentam condições que interferem no desenvolvimento neurocognitivo e implicam o desenvolvimento da interação social e linguagem (Cf. RIBEIRO, 2014).

Outros estudos sobre o TEA em seguida a Kanner surgiram, porém a relação entre autismo e esquizofrenia, deixaram de se correlacionados pelo fato que a esquizofrenia não se manifesta nos primeiros anos de vida, sendo o transtorno do espectro autista ser considerado nato (Cf. SOUZA; CUNHA, 2014).

No Brasil, mediante a vista de tantos avanços nas pesquisas, não era possível dar um diagnóstico do autismo, sendo necessário acompanhar o DSM-II, onde as crianças com TEA recebiam o código 259-80, relacionado a esquizofrenia infantil (Cf. SHIBUKAWA, 2013).

Um grande avanço surgiu com Rutter, no ano de 1978, onde apontou quatro critérios para o transtorno do espectro autista, sendo eles: Início precoce por volta dos dois anos e meio de idade; Prejuízo no desenvolvimento social; Prejuízo da comunicação e, Comportamentos não usuais, como por exemplo, a resistência à mudança (Cf. SHIBUKAWA, 2013).

Os critérios apresentados foram aceitos no Brasil, especificamente a partir da definição do DSM-III, onde contribuiu com avanços relacionados na classificação dos transtornos de desenvolvimento infantil, abrangendo uma definição mais assertiva ao transtorno do espectro autista (Cf. SANTOS, 2008). No entanto, sabe-se que anteriormente as crianças eram classificadas como crianças atípicas, com esquizofrenia infantil e psicose simbólica.

Posteriormente, o DSM-IV, que fez a integração do transtorno do espectro autista, os transtornos que fizeram parte dessa inclusão: a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, como transtornos abrangentes do desenvolvimento (Cf. SANTOS, 2008).

Com a atualização do DSM-V, o manual descreve o transtorno do espectro autista como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por: dificuldade na interação social, comportamento e comunicação.

Na fase inicial, da vida humana é importante observar os sinais do TEA, para poder iniciar as intervenções precoces (Cf. PINTO *et al.*, 2016), sabe-se que o autismo não há cura, mas a intervenção precoce corrobora para um melhor prognóstico, dessa forma a observação de quem convive com esses indivíduos, devem estar atentos aos sinais do TEA, para que os familiares possam buscar o diagnóstico precoce e contribuir de forma significativa no progresso dos desenvolvimentos de seus filhos.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (Cf. FADDA; CURY, 2016). Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (Cf. FADDA; CURY, 2016).

Torna-se primordial despertar que cada criança autista é única, possui seu jeito individual de ser e não há um desenvolvimento padronizado de evolução, dependerá de seu nível e estímulos recebidos. O uso atual da nomenclatura TEA abrange distintos níveis do transtorno, classificados entre leve, moderado e severo, o que se resume no Quadro 1.

Quadro 1: Níveis de gravidade para o TEA.

Nível	Aspectos de comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1	Prejuízos notáveis nos <i>deficits</i> da comunicação social; dificuldade nas interações sociais; interesse reduzido por interações sociais.	Comportamento inflexível; dificuldade em mudar de atividades repentinamente; problemas de organização e planejamento.
Nível 2	Apresenta <i>deficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal em aberturas sociais partindo de outros.	Comportamento inflexível; dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual; Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, que causam prejuízos graves de funcionamento; grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais partindo de outros.	Inflexibilidade de comportamento; extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos o que interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas; Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ainda não existem exames laboratoriais para detectar o TEA. O diagnóstico é realizado através de observações comportamentais, que seguem padrões em todo o mundo através Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que contém as características comportamentais do transtorno. Observa-se que o termo “autismo” sofreu diversas alterações, e hoje classificado como TEA, expressão que foi adotada pela Associação Americana de Psicologia (APA) depois de entrar em vigor o DSM-5. O diagnóstico é prescrito através do CID, atualmente o CID-10, de acordo com Souza (2015) esse manual classifica o TEA como desenvolvimento anormal, na qual o indivíduo apresenta perturbações em áreas sociais como: interações sociais, comunicação e comportamento.

3. *A linguagem no TEA*

Segundo relato de Silva (2020) somos estritamente seres sociais, por isso há uma necessidade de instituir vínculos interpessoais, onde torna-se a linguagem verbal ou não verbal, a mediação desse processo. É por intermédio da linguagem que o indivíduo se adequa a sua realidade com o mundo, compartilhando suas ideias, informações, com o seu próximo, tornando os seres capazes de desenvolver sua forma de pensar e agir de forma mais assertiva. De acordo com Miilher (2009).

O homem é o único animal capaz de utilizar símbolos para comunicar-se. Esta capacidade simbólica não apenas é um marco entre as espécies, mas é socialmente, um marco interindivíduos. Sabe-se que melhores comunicadores mostram melhores índices de sociabilidade e tendem a ser emocionalmente mais saudáveis e satisfeitos (Cf. MILHER 2009, p. 16).

A comunicação torna-se mais fácil, através da linguagem. A habilidade de comunicar, através de símbolos e sinais, é classificada como alícerce para construção da sociedade, dessa forma, o homem busca desenvolver diversos modelos de comunicação. Eventualmente, a comunicação considerável, pode não ser definida, fato observado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Cf. BRASIL, 2015; FAÉ *et al.*, 2018).

Silva (2020) considera que os indivíduos com TEA, apresentam barreiras comunicativas utilitárias, ou seja, os indivíduos com TEA, podem apresentar um repertório de palavras ou até mesmo a construção de frases complexas, porém muitos, não conseguem apresentar de forma contextual ou adequada, dificultando a mensagem, a troca de ideias e seu relacionamento social. De acordo com Fiore-Correia *et al.* (2010).

Sua definição envolve prejuízos qualitativos em três áreas principais: interações sociais, com a criança apresentando déficits severos em sua capacidade de iniciar, responder, manter ou estabelecer interações com as pessoas; comunicação, tanto considerando comportamentos comunicativos não verbais, como gestos e sorrisos, e comportamentos comunicativos verbais, como vocalizações e fala; e comportamento – a criança apresenta comportamentos e interesses restritos e repetitivos (Cf. FIORE-CORREIA *et al.* 2010, p. 100).

Mizael e Aiello (2013) especifica que as características do TEA, é na utilização incorreta de ecolalia, estereotípias, movimentos repetitivos e a utilização incorreta de pronomes. O indivíduo com TEA utiliza as características citadas anteriormente, que basicamente, são reconhecidas por especialistas como um indivíduo com TEA, a ecolalia é a repetição de palavras involuntárias, ou seja, ele ouve uma palavra ou frase e consegue repeti-la de forma insistente fora do contexto, da mesma forma o indivíduo com TEA, usa o pronome de forma diferente no contexto, ele não relata que, por exemplo: “eu quero água”, e sim “Rafael quer água”.

Diante dos fatos citados, é importante desmistificar que a comunicação do indivíduo com TEA, é possível ser estimulada, para que ele consiga se comunicar, da forma mais precisa, dessa forma, até o indivíduo com TEA não verbal consegue através de gestos e imagens se comunicar, desde que sejam estimulados de forma correta, por especialistas. As estratégias mais utilizadas são utilização de Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), uso de equipamentos de alta tecnologia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Cf. MIZAEI; AIELLO, 2013).

Como o indivíduo com TEA, são indivíduos únicos, cada um se encontra dentro de um nível, uns são verbais e outros não, as estratégias existem e cada um vai apresentar sua facilidade mediante esse universo de estratégias apresentadas.

4. Considerações finais

O autista pode ser verbal ou não verbal. Os autistas verbais conseguem utilizar a linguagem, entretanto muitos apresentam dificuldades na comunicação, na linguagem receptiva e linguagem expressiva, tornando para alguns a comunicação fora do contexto, enquanto os autistas não verbais costumam não desenvolver a fala de forma funcional, esse autista não consegue utilizar a linguagem para se comunicar.

As pessoas mais próximas do autista (família, professoras e terapeutas) são importantes para estimular a linguagem ou a forma de comunicação dos autistas, uma vez que existem estratégias que podem ser eficazes para que o autista consiga se comunicar. É preciso destacar que o autista precisa ser estimulado a interagir com o mundo externo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156p.

CAVALCANTI, A. E. R.; ROCHA, P. S. *Autismo: clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). *Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorders Centers for disease control and prevention (CDC)*. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411-23, 25 nov. 2016.

FAÉ, I. G.; AZEVEDO, P. G.; SALES, A. L. B. C.; RIBEIRO, P. C.; MARES, Y. S.; MELO, F. M.; LOMBARDI, A. B. Diagnóstico diferencial entre transtornos de espectro autista e transtorno específico de linguagem receptivo e expressivo: uma revisão integrativa. *Revista Médica de Minas Gerais*, v. 28, Supl. 6, 2018.

FIGLIORE-CORREIA, O. B.; LAMPREIA, C.; SOLLERO-DE-CAMPOS, L.; SILVA, F. C. As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica*, v. 22, n. 1, p. 99-121, Rio de Janeiro, 2010.

FILHO MAIA, A. L. M.; NOGUEIRA, L. A. N. M.; SILVA, K. C. O.; SANTIAGO, R. F. A importância da família no cuidado da criança autista. *Rev. Saúde em Foco*, v. 3, n. 1, art. 1, p. 66-83, Teresina, jan./jun. 2016.

LARCERDA, L. *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

MAS, N. A. *Transtorno do Espectro Autista- história da construção de um diálogo*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018. 130f.

MILHER, L. P. *Linguagem nos transtornos do espectro autístico: relações entre uso, forma e conteúdo*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina da universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 149f.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 4, p. 623-36, Marília, 2013.

ORRÚ, E. S. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PINTO, R. N. *et al.* Autismo Infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Rev. Gaúcha Enferm.*, v. 37, n. 3, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, A. M. T. *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, E. A. M. E.; *Transtorno do espectro autista (tea) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação*. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 18, 2020.

SOUZA, C. F. O. B. A.; CUNHA, E. Adaptação curricular para alunos com autismo: estratégias para alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais. *Revista Científica CENSUPEG*, n. 4, p. 69-82, 2014.

SOUZA, A. C. *Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Paulo, 2015. 187f.

SHIBUKAWA, P. H. *Inclusão escolar de um aluno com autismo: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública – ciclo I*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2013.

**UMA ANÁLISE META-HISTORIOGRÁFICA
DA DEDICATÓRIA DA *CARTINHA COM OS PRECEITOS E
MANDAMENTOS DA SANTA MADRE IGREJA (1539),
DE JOÃO DE BARROS***

Viviane Lourenço Teixeira (UFF)
viviane_lourenco@id.uff.br

RESUMO

João de Barros, gramático e humanista, é autor de um dos principais projetos português, no que tange à educação, da primeira metade do século XVI. Sua *Cartinha* para aprender a ler e escrever, além da tradição religiosa e missionária, apresenta a tradição bilingüe das gramáticas que perduraram regularmente até o século XIX. Como primeira parte de uma “coleção” de outros livros – *Gramática da língua portuguesa, Diálogo em louvor da nossa língua, Diálogo da viçiosa vergonha* (BU-ESCU, 1984) – a obra possui a dupla função de evangelizar e educar os meninos tanto da metrópole quanto das colônias. Dedicada inicialmente a D. Felipe, primogênito de D. João III, faremos uma análise a partir da obra de Maria Leonor Carvalhão Buescu, *Historiografia da língua portuguesa* (1984), de como o autor português constrói sua devoção a Portugal, à língua portuguesa e a Deus. Através do modelo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística de Pierre Swiggers, pautamos nossa análise, sem deixar de abordar o conceito da linguística missionária.

Palavras-chave:

Historiografia Linguística. Linguística Missionária. João de Barros.

RESUMEN

João de Barros, gramático y humanista, es autor de uno de los principales proyectos português, en materia de educación, en la primera mitad del siglo XVI. Su “*Cartinha*” para aprender a leer y escribir, además de la tradición religiosa y misionera, presenta la tradición bilingüe de las gramáticas que perduraron regularmente hasta el siglo XIX. Como primera parte de una “colección” de otros libros - *Gramática da Língua Portuguesa, Diálogo em louvor da nossa língua, Diálogo da Viçiosa Vergonha* (BUESCU, 1984) - la obra posee la doble función de evangelizar y educar a los niños tanto en la metrópoli como en las colonias. Dedicada inicialmente a D. Felipe, hijo primogénito de D. João III, haremos una análisis en base a la obra de Maria Leonor Carvalhão Buescu, *Historiografia da Língua Portuguesa* (1984), sobre cómo el autor português construyó su devoción por Portugal, a la lengua portuguesa y a Dios. A través del modelo teórico- metodológico de la Historiografía de la Lingüística de Pierre Swiggers, basamos nuestra análisis, sin dejar de abordar lo concepto de la lingüística misionera.

Palabras-clave:

Historiografia Linguística. Lingüística Misionera. João de Barros.

1. Introdução

O presente estudo, sob a ótica da Historiografia da Linguística e do campo de pesquisa que se vale do modelo teórico-metodológico dessa disciplina, a Linguística Missionária, tem como objetivo analisar o pensamento linguístico de João de Barros, gramático e humanista quinhentista, em relação à tradição religiosa e missionária tanto em Portugal quanto na América portuguesa do século XVI. A proposta é analisar a dedicatória da *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros.

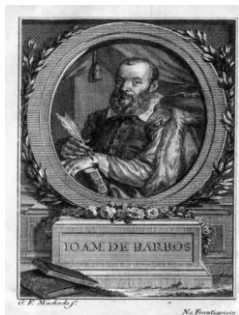
Investiga-se a relação entre o uso da língua portuguesa em contextos missionários e sua implementação na América portuguesa quinhentista, nas escolas de ler e escrever da época do missionário jesuíta Pe. Manuel da Nóbrega, SJ, a partir de uma análise crítica e intertextual de documentos históricos deste contexto, cotejados com as obras de João de Barros (BUESCU, 1984). Nossa interpretação crítica inclui documentos que nos auxiliam em reconstituir o ideário linguístico desse contexto.

O trabalho se desenha a partir da leitura do livro *Historiografia da língua portuguesa*, de Buescu (1984), no qual a autora explora a figura de João de Barros, como humanista e gramático de grande relevância no século XVI. Quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos da Historiografia da Linguística, utilizaremos aqueles descritos por Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Ronaldo Batista entre outros. No que tange à obra da primeira metade do século XVI, nossa análise contará com *A Cartilha: Grammatica da lingua portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João Barros e *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*, de Gabriel Araújo (2008).

2. João de Barros: um humanista do século XVI

Nascido em Viseu (c.1496–1570), Portugal, Barros era descendente de família fidalga. Educado na corte de D. Manuel I, rei à época do descobrimento do Brasil, foi personagem de significativa importância no reinado lusitano. Alcançou a confiança de D. João III e quando este assume o trono em 1521, a Barros é concedido o cargo de capitão na fortaleza de São Jorge da Mina, em África (Cf. BUESCU, 1984).

Imagem 1: João de Barros.



Fonte: Instituto Camões.

A biografia de João de Barros apresenta aspectos que nos permitem compreender culturalmente sua produção variada, durante as primeiras décadas do século XVI; por isso, é de significativa importância trazer à tona aspectos de sua vida. Durante mais de trinta anos, Barros foi feitor da Casa da Índia, cargo desejado por muitos, pois indicava confiança. Dono de uma capitânia no Brasil, o autor teve uma vida política ativa, o que não o impediu de vivenciar um fracasso marítimo que causou a morte de dois filhos seus e uma dívida que o fez morrer na miséria. Todavia, é sua vida como historiador e como intelectual que nos interessa, mesmo que ambas (política e historiógrafo) não sejam indissociáveis, visto que o gosto pelas letras está associado ao seu trabalho, principalmente o desenvolvido nas Índias, as atividades realizadas como filósofo, pensador, humanista e crítico da sociedade são o que dá destaque a esse personagem do século XVI.

A parte intelectual de João de Barros tem início com a publicação de *Crônica do Imperador Clarimundo* (1522), um típico romance de cavalaria português que tem como subtítulo “*donde os reys de Portugal descendem*”. Sua próxima obra publicada, em 1532, *Ropica Pnema* ou *Mercadoria Espiritual* é uma prosa filosófica na qual há uma combinação encomiástica cristã e satírica à sociedade portuguesa. Como historiador há a publicação da primeira *Década* (1552), texto que exalta a navegação portuguesa assim como a constituição do império na Ásia.

Nesse entremeio entre *Imperador Clarimundo* e *Década*, há as publicações de *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) e *Gramática da língua portuguesa com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540). De cunho didático-pedagógico elas ensinam o caráter renascentista-humanista da época. Acres-

centa-se que também compõe esse projeto dois outros textos: *Diálogo em louvor da nossa linguagem* e *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, ambas de cunho moralista.

Em síntese:

Na sua longa vida de homem de letras, chama-nos a atenção a diversidade de interesses manifestados por João de Barros: novelista e poeta na *Crônica do Imperador Clarimundo* (antes de 1520); filósofo erasmico na *República Pnema* ou *Mercadoria Espiritual* (1531–1532); historiador nas *Décadas*; moralista no *Diálogo da Viçiosa Vergonha* e no *Diálogo sobre preceitos morais* (1540); pedagogo com a *Gramática* (1539–1540); [...]. Essa diversidade, porém, vem acentuar o traço que nos parece mais característico da sua personalidade de letrado: o Iluminismo. (BUESCU, 1984, p. 31)

Ao abordarmos sua biografia e sua produção, temos como objetivo analisar e descrever o clima intelectual da *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), que a tornou um ponto de partida acessível aos gramáticos contemporâneos, além de ser um dos principais documentos para a análise e compreensão dos métodos de alfabetização quinhentistas.

3. *Historiografia da linguística e a Linguística Missionária: teoria e metodologia*

Com o propósito analisar a relação entre o uso da língua portuguesa em contextos missionários e o início da gramatização da língua na América portuguesa quinhentista, iniciamos por fazer uma análise qualitativa de dados. Relacionar uma ciência relativamente nova com estudos que datam do início do século XVI configura-se como um desafio, porém, há uma tradição crítica e interpretativa já em decurso, ao longo das últimas décadas no cenário europeu e brasileiro, sobre o tema. Nomes como os de Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Cristina Altman, Ricardo Cavaliere, Neusa Bastos e Ronaldo Batista, são significativos e relevantes no que diz respeito a esse campo de estudos.

Como fundamentação teórico-metodológica utilizada nesse estudo, a Historiografia da Linguística pode ser definida como:

[...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares [...], de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado. (SWIGGERS, 2019, p. 48)

E tem como “objeto a história dos processos de produção e de recepção das ideias linguísticas e das práticas delas decorrentes (...)” (ALTMAN, 2012, p. 22). Assim, compreende-se que o objeto de estudos também pode ser o saber linguístico, que foi construído historicamente tal como sua recepção.

Seguindo os estudos de Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2009), nossa investigação passa pelos princípios da *contextualização*, da *imanência* e da *adequação* e pelos parâmetros da *cobertura*, da *perspectiva* e da *profundidade*. Contudo, foi feita uma análise meta-histórica da dedicatória da *Cartinha* que iremos aprofundar em momento oportuno.

Ao pensarmos no clima de opinião da época da obra de João de Barros, um fator não pode ser deixado à margem dos nossos estudos: a linguística missionária. Como campo da Historiografia da Linguística, ela nos é cara por nos ajudar a entender o projeto a que se destinava a *Cartilha* do autor português. Hovdhaugen (1996) apresenta a seguinte definição de gramática missionária, modelo que se adéqua à gramática de Barros e outras como, por exemplo, a de José de Anchieta:

Uma gramática missionária é a descrição de um idioma específico criado como parte do trabalho missionário por missionários não nativos. É uma gramática pedagógica e sincrônica que cobre a fonologia, a morfologia e a sintaxe com base em dados principalmente de um corpus oral (em alguns casos de textos religiosos - principalmente traduzidos). (HOVDHAUGEN 1996, p. 15 *apud* ZWARTJES, 2011)

Como supracitado, a Linguística Missionária é um campo de pesquisa que se vale do modelo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística de Pierre Swiggers. Assim sendo, ela, de forma estrita, trabalha as gramáticas e léxicos escritos por missionários, sobretudo jesuítas, em período histórico anterior à secularização europeia, tendo a descrição de línguas extraeuropeias como principal tema, principalmente as que foram utilizadas na política missionária.

Leonardo Kaltner (2020, p. 7), afirma que “com finalidade missionária, o estudo de línguas à época das navegações portuguesas, servia para a catequese e a comunicação intercultural, que estabeleceria os domínios ultramarinos do império português”. Logo, a figura de Pe. Manuel da Nóbrega, SJ, entra em cena, pois temos a obra de João de Barros publicada em Portugal – valorizando a fé cristã e o vernáculo – e provavelmente sendo utilizada no Colégio do Menino Jesus, a primeira instituição oficial de ensino na América portuguesa quinhentista, organizada em 1549 por Nóbrega, que estabelece que ler e escrever seriam atividades

fundamentais na transmissão da tradição cristã, isto é, na catequese, sendo o vernáculo português instrumento para esse processo.

4. *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539), de João de Barros*

Imagem 2: Frontispício da *Gramática da língua portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539)*.



Fonte: https://gl.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Grammatica_joam_de_barros_2.jpg.

A *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja (1539)*, juntamente com a *Gramática da língua portuguesa com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja (1540)*, é um livro tipografado, exemplo do que seria a tecnologia dos impressos quinhentistas, que já ocupavam o cenário acadêmico em Portugal. A tradição letrada renascentista contava com ferramentas de difusão de saberes diversos, sendo o uso do livro impresso sua principal característica, dessa forma, a obra de João de Barros torna-se um instrumento para as reflexões linguísticas da época. Isto é: “A *Cartinha* de João de Barros é, possivelmente, o primeiro livro didático ilustrado da história. Assim, o emprego de ilustrações na *Cartinha* a torna precursora dos livros didáticos ilustrados que surgiriam mais de cem anos depois” (ARAÚJO, 2008, p. 8).

5. *A dedicatória: uma análise meta-histórica*

A seguir apresentaremos a dedicatória da *Cartinha*. A versão fac-símile encontra-se na íntegra, por acreditarmos ser de interesse do leitor ter contato direto com a linguagem utilizada pelo humanista no século

XVI. A análise, em leitura modernizada, contudo, apresenta-se em trechos, por nós selecionados.

Imagem 3: Dedicatória da *Cartinha*, de João de Barros (1539).



Fonte: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 4-6

É preciso salientar que a escolha por excertos se coaduna ao fato de que a historiografia se utiliza da Linguística para escrever e descrever a própria ciência linguística; isso, de acordo com Pierre Swiggers (2013), configura-se como uma contribuição meta-historiográfica. Assim dado, nosso exposto buscou aqueles que melhor nos ajudaria em nossa investigação nesse momento oportuno. Pois, ao fazermos análises sucintas de trechos da dedicatória, estamos contribuindo nesse aspecto para os estudos de linguagem e os estudos historiográficos.

A seguir apresentamos nossas observações:

A O MUITO ALTO
E EXCELENTE PRÍNCIPE DOM FELIPE
*nosso senhor, João de Barros, na
introdução da gramática
da língua portuguesa.*

(Lemos, excelentíssimo Príncipe, na vida de Esopo, fabulador moral, que, perguntado por uma hortelã a causa pela a qual a terra mais facilmente criava as ervas que não recebiam benefício da agricultura, do que aquelas cuja semente lhe era entregue com tantos benefícios e mimos para ela as criar, respondeu que a terra era mãe das ervas que por si dava e madrastra das que nós queríamos que desse, porque assim punha sua virtude e força na criação das próprias, como as mães na criação de seus filhos, e tanta remissão nas sementes alheias, como as madrastras na criação de seus enteados.)

Há nesse excerto uma analogia com a fábula de Esopo. Ao se construir esse tipo de artifício, Barros nos leva a refletir sobre a importância de não abandonar os elementos clássicos, ainda bastantes fortes à época, em detrimento do uso da língua vernacular usada na Metrópole. Os elementos da agricultura “semente”, “terra”, “ervas” demonstram que sua possível intenção e fazer germinar a língua portuguesa a todos os povos. Esse elemento e retomado ao final quando o autor intitula os povos sob o domínio Português como “enteados”. Destaca-se, também, a relação entre as línguas latina e vernacular que são substituídas por “mãe” e “madrasta”.

O próximo fragmento, já de maneira explícita, Barros afirma para quem é dedicada sua Cartilha: aos meninos em tenra idade. No início de seu texto tem-se “Ao muito alto e excelente príncipe dom Felipe”. Observa-se no fac-símile que o nome de Felipe está riscado, isso se deu porque D. Filipe faleceu aos seis anos de idade, antes da publicação da Cartilha. Foi permitido, então, a Barros colocar o nome do sucessor, João.

(Qual será, logo, a língua que nesta tenra e delicada idade de Vossa Alteza mais natural e obediente vos deve ser, senão a vossa portuguesa, de

que Deus vos fez príncipe e rei em esperança? Aquela que na Europa é estimada, na África e na Ásia por amor, armas e leis tão amada e temida, que por justo título lhe pertence a monarquia do mar e os tributos dos infieis da terra.)

Ainda em nossa análise, destacam-se os continentes nos quais Portugal já dominava economicamente e que seria, ao ver de Barros, importante dominar linguisticamente e religiosamente, ratificando o projeto linguístico e missionário.

(E antes que se trate da gramática, porei os primeiros elementos das letras, em modo de arte memorativa, por mais facilmente aprenderem a ler; e depois os preceitos da lei e os mandamentos da Igreja, com um tratado de ouvir a missa. E, no fim da gramática, vão dois diálogos, um em louvor da língua portuguesa e outro da sobeja vergonha, matéria conveniente à idade em cujo proveito esta vossa obra se compôs.)

O último trecho por nós selecionado é significativo, pois apresenta uma possível justificativa do projeto pedagógico do historiador humanista. Seu aviso é claro ao dizer que antes de se aprender a língua vernacular era preciso aprender as letras e “os preceitos da lei e os mandamentos da Igreja”. Com o entendimento religioso, não haveria “dificuldades” na aprendizagem do ler e do escrever. Por fim, os diálogos que indicam que é preciso louvar a Deus e a língua portuguesa.

6. *Palavras finais*

Destacamos que Barros apresenta uma obra diversificada – que demonstra como esse importante humanista dirigiu sua carreira como novelista e poeta, filósofo, historiador, moralista e pedagogo, esta última foi mais detidamente por nós explanado aqui.

A historiógrafa Maria Buescu (1984) declara:

Com efeito, quatro obras têm de ser consideradas no traçado do perfil do humanista e gramático, historiador das *Décadas*, pensador erasmista na *Ropica Pnefma* e no *Diálogo evangélico contra Talmud*. Publicadas no espaço de cerca de um mês, entre Dezembro de 1539 e janeiro de 1540, a *Cartinha*, a *Gramática*, o *Diálogo em louvor da nossa linguagem* e o *Diálogo da Viçiosa Vergonha* constituem, efectivamente, um *corpus* pedagógico-didático. (BUESCU, 1984, p. 173)

Diante do breve exposto, ao analisarmos a intenção *a priori* da elaboração da Cartilha em suas palavras iniciais, afiguramos que, a partir das próprias palavras de João de Barros, ela foi elaborada para ser utilizada pelos “meninos em tenra idade”. E para auxiliar não só os portugueses, mas todos aqueles que teriam a língua portuguesa como sua “língua

filha”, Barros constrói sua Cartilha de maneira clara e concisa, a fim de difundir a doutrina católica e expandir a língua portuguesa. As definições que o autor apresenta aos leitores e estudiosos auxiliam-nos na construção da síntese de conceitos gramaticais de seu pensamento linguístico.

Obviamente, nosso trabalho não esgota aspectos que envolvem o historiador, filósofo e pedagogo João de Barros; buscou-se, contudo, aguçar a curiosidade do leitor a cerca da figura do humanista que abriu caminho para uma normatização do vernáculo português através de um projeto linguístico, missionário e pedagógico no século XVI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gabriel Antunes de. Apresentação. In: BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Humanitas/Pulistana, 2008.

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*. /Gabriel Antunes de Araujo. (Org.). São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008.

_____. *Grammatica da língua portuguesa*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1540.

_____. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BUESCU, Maria Leonor C. *Historiografia da língua portuguesa: século XVI*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

KALTNER, Leonardo F. Regna Brasília: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 1, p. 1-25, 17 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i1.1379>. Acesso em: 17 fev. 2021

SWIGGERS, Pierre. *Historiografia da: princípios, perspectivas, problemas*. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*. n. 44-45, p. 40-59, 2013.

_____. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/6/18>. Acesso em: 20 out. de 2017.

Créditos das imagens:

Imagem 1: Instituto Camões. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/joao-de-barros>. Acesso em: 5 nov de 2020.

Imagem 2: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

Imagem 3: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

**UMA SABEDORIA COM COR E SEM PREÇO:
UMA VIOLÊNCIA COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
DAS CLASSES POPULARES**

Moacir dos Santos da Silva (UENF)

moacir.cap@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda@uenf.br

RESUMO

Esse artigo é um recorte de minha pesquisa de doutorado intitulada “Saberes, conhecimentos discentes e mídias digitais – inserção, liberdade e envolvimento”. A parte destacada aqui é a que reflete acerca dos saberes advindos com um grupo, em específico (os discentes), quando adentram os espaços escolares, bem como o respeito a isso e possíveis interações e estranhamentos e a construção dos conhecimentos a serem desenvolvidos nos espaços, com base nessa bagagem. A questão de uma violência, que pode envolver as ações, nesse processo integrativo, ora subjetiva, ora simbólica será discutida a luz de Slavoj Žižek. E situações como a existência de um *outro*, o êxodo rural, o deslocamento das pessoas, democracia, currículo e a própria banalização do mal serão debatidas com base em Hanna Arendt, Graciliano Ramos e Paulo Freire. O objetivo aqui é investigar a relação/interação entre professores e alunos, saberes e conhecimentos, com base nos valores sócio-econômico-culturais, demonstrando como a integração, a linguagem, o respeito e a metodologia contribuem para atestar a pertinência e a efetividade da correlação entre ensino, prática e discurso docente/discente.

Palavras-chave:

Saberes. Conhecimentos. Discentes.

ABSTRACT

This article is an excerpt from my doctoral research entitled “Knowledge, student knowledge and digital media – insertion, freedom and involvement”. The part highlighted here is the one that reflects on the knowledge arising from a specific group (students) when they enter school spaces, as well as respect for this and possible interactions and estrangements and the construction of knowledge to be developed in the spaces, based on that baggage. The issue of violence, which can involve actions, in this integrative process, sometimes subjective, sometimes symbolic, will be discussed in the light of Slavoj Žižek. And situations such as the existence of another, the rural exodus, the displacement of people, democracy, curriculum and the trivialization of evil will be debated based on Hanna Arendt, Graciliano Ramos and Paulo Freire. The objective here is to investigate the relationship/interaction between teachers and students, knowledge and knowledge, based on socio-economic-cultural values, demonstrating how integration, language, respect and methodology contribute to attesting to the relevance and effectiveness of correlation between teaching, practice and teacher/student discourse.

Keywords:

Knowledge. Knowledge. Students.

1. Introdução

Reconhecer que o discente que adentra os espaços escolares chega pronto, com suas histórias de vida é fundamental para a diminuição ou não existência de atritos, assim como considerar as especificidades relacionadas à cor, raça e cultura, sem nenhuma distinção, apenas com respeito, tolerância e amor; estreita os caminhos e favorece o entendimento.

O presente artigo apresenta a discussão acerca dos aspectos que envolvem os caminhos dos discentes de classe popular e todos os percalços inerentes, que circundam os mesmos, quando ingressam nas escolas públicas, principalmente em algumas mais ecléticas, que atendam a uma clientela mais diversificada também, com filhos de um grupo privilegiado economicamente.

Algumas expressões e frases serão comuns nesse convívio mais estreito e poderão trazer algumas consequências. Eis algumas delas: “Esse neguinho é de onde?”, “Ele arrombou o seu carro?”, “Sabia que era da favela.”, “Mereceu mesmo ser pego.”, “Tomara que a polícia dê uma boa surra neles.”, “Esse tipo não é gente...”, “Estão brigando, tomara que se matem, parece pertencer a mesma facção.”, “Precisamos nos ver livres deles!”, “Descem do morro e acham que aqui têm vez.”, “Esse menino esquisito e sem educação estuda na escola do meu filho também?”.

As frases são de pessoas muito importantes em nossa sociedade. Indivíduos que fazem muita diferença no dia a dia e que realmente colocam o Brasil para andar pra frente. Elas nos representam. Querendo ou não, a maioria das pessoas já pensou em uma delas (frases), em um dos infortúnios de nossa longa estrada. E não é pecado admitir isso. Talvez seja pior não fazê-lo. E quem são os pais desses “infratores”? Certamente um sem educação que não tem princípios e mora numa comunidade. Eles também precisam ser punidos! E mais quem?

Quando os meninos de periferia, de “rua”, são também os “próximos”, de um determinado grupo, muitos estranhamentos e expressões surgem. Sobre isso, Zizek (2014) escreve o seguinte:

Uma vez que o próximo é originariamente (como Freud suspeitou há muito tempo) uma coisa, um intruso traumático, alguém cujo modo de vida diferente [...] nos perturba, abala o equilíbrio dos trilhos sobre os quais nossa vida corre, quando chega perto demais, esse fato pode também dar origem a uma reação agressiva visando afastar o intruso incômodo. (ZIZEK, 2014, p. 48-9)

Esse fragmento de Zizek parece ser feito sob medida para essa nossa discussão. Reconhecer a existência dos pobres, dos meninos de rua, dos negros, dos mendigos, dos assalariados é de suma importância. No entanto, quando os representantes desses grupos chegam mais perto, começam a interagir e conviver com outros grupos “distintos”, inclusive nas escolas públicas, a conotação começa a ser outra; daí a ocorrência de *bullying*, de preconceito, de agressão, dentre outros comportamentos.

Dessa forma, os saberes trazidos por esse grupo, à margem, quando é valorizado, não ocorre na mesma proporção. E quando ele (o saber) é expresso por alguém com marcas identitárias mais específicas, mais atenuantes, ou seja, se advir de uma mulher, negra, pobre, homossexual, dentre outras tantas demarcações, será ainda mais desvalorizado. A nossa reflexão aqui não passará indiferente a essas questões, e a banalização da situação e a violência que isso representa serão cruciais para a argumentação e a compreensão do quadro que envolve um determinado grupo que literalmente está de fora, em relação a determinadas benesses.

2. O morro chega à escola

Em relação à questão da culpabilidade e ao ato de delegar-se responsabilidade pela não valorização de uma sabedoria popular e do insucesso das camadas populares na escola, não se espera que aqui se fale apenas dos governantes, dos membros civis da sociedade, das ONGs, das instituições religiosas etc., etc.

Por certo, nem os pais merecem ser punidos. Eles são infelizes que deram má sorte na vida e também não tiveram nenhuma estrutura modelar que os repassassem princípios e valores: quem não sabe amar, isso também não pode ensinar.

E os políticos? Eles não são oriundos desse meio. Conhecem, coitados, mas não vivem na carne... O prazo para exercerem o seu mandato é pouco e a contingência dos problemas é demasiadamente grande. Eles precisam cuidar primeiro dos impostos das empresas, do preço do leite e da arroba do boi gordo para o fazendeiro e das negociações com os donos das linhas de transporte público, depois eles verificam isso. Depois, quando?

E segue justificando-se as ONGs, as igrejas, a comunidade civil, até que se chegue novamente ao jovem. O que fazer?

E muitos desses tesouros, com pensamentos peculiares, com uma experiência de convívio ímpar, que precisam perpetuar as boas ideias, a própria espécie humana, necessitando assim serem bem preparados, têm suas rotas alteradas: são presos, são mortos, são violentados, são desconsiderados. E o que eles fizeram?

Talvez o mais sarcástico dos analistas estivesse aguardando esses questionamentos para irem direto ao ponto. E tem o que fazer!? Coloque-se a culpa em quem realmente a tem ou naquele que poderá nos render menos atrito e, vida que segue... E quanto ao que eles fizeram é simples e elementar mesmo, é como comer, respirar, sorrir e andar... Eles nasceram na hora errada, no espaço físico inadequado e na família trocada.

Uma expressão utilizada por Hannah Arendt, em sua obra *Eichmann em Jerusalém e o relato sobre a banalidade do mal* (ARENDDT, 1999) será destacada. Trata-se, exatamente, da “banalidade do mal”, será usada aqui para mobilizar o pensamento acerca do que ocorre nos espaços públicos da educação brasileira com a classe popular. A classe “A” ou alta, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sabe da existência de uma educação precária, a classe “B” ou média também, assim como os governos (em todas as esferas), as ONGs e outras instituições (inclusive, religiosas) também. Mas acredita-se que qualquer ato favorável com a finalidade de melhoria para esse grupo, representaria uma perda de privilégios e poderia culminar em aproximações perigosas; seria parecido com o que ocorreu na abolição da escravidão; num dado momento, adquiriu-se consciência da exploração e injustiça, mas ainda assim um dado grupo tinha medo de perder o *status quo*.

Essa banalidade ficaria no ínterim da seguinte proposição: esse grupo pequeno e privilegiado conhece, sabe onde estão essas “escórias”, utilizam dos seus préstimos – mão de obra barata, eficiente e contínua, mas entendem que eles (os míseros prestadores de serviços) precisam ocupar um lugar específico no estrato social para ocorrer o giro, a movimentação e a servidão, ocupando os espaços que outrora eram dos negros (escravos).

E o morro desce para os grandes centros não só em busca de educação para os filhos, mas para terem dignidade humana, adquirirem emprego, alimentarem não só o corpo, mas a alma com os seus possíveis sonhos. Mas, dependendo do morro, da favela, da comunidade em que se resida, as chances são maiores aqui ou acolá. E quanto às escolas para os filhos, existe uma limitação. Benjamin Abdala Junior, da Universidade de São Paulo, no prefácio do livro “Vidas Secas” (2018) utiliza um termo

bastante interessante para essa ocasião, ele fala de emparedamentos (físicos e sociais da realidade). E é isso: o sertanejo pode ir para o grande centro, o favelado pode trabalhar na cidade e seus filhos podem estudar nas escolas centrais, mas há ressalvas e delimitações, mesmo que não haja grandes demarcações visíveis, existem grandes paredes invisíveis (sociais, econômicas e culturais) que determinarão a estada de um grupo ou de outro, neste ou naquele espaço.

Dois dos capítulos de “Vidas Secas”, obra de Graciliano Ramos, publicada pela primeira vez em 1938, falam de um movimento contínuo de uma família, apenas em busca de sobrevivência. Eles se tratam de *Mudança e Fuga*. A diferença no cerne dos mesmos é que, no primeiro (*Mudança*), há uma andança em busca de moradia, melhores condições, dignidade (para todos os componentes da família) no mesmo espaço, internamente; no segundo (*Fuga*), já se tem outro panorama. A movimentação agora apresenta uma nova conotação, sinha Vitória pensa num emprego diferente para o marido, em uma escola para os filhos.

E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam em uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para as cidades homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 2018, p.244-245)

E esse pessoal chegou e ainda chega de muitos lados aos centros urbanos com os seus sonhos, suas trouxas, seus filhos e sua mão de obra barata, além de muitas limitações e poucos conhecimentos, acerca da verdadeira face desse novo espaço. E, dessa forma, frequentam e entram por onde lhes permitem... São aceitos aqui, preteridos ali. E as comunidades/cidades se formaram, com pessoas vindas de todos os lados, como também escreve Paulo Lins, em sua obra “Cidade de Deus”, “moradores de várias favelas e da Baixada Fluminense habitavam o novo bairro, formado por casinhas fileiradas brancas, rosas e azuis” (LINS, 2012, p.16) – no caso da localidade “Cidade de Deus” –. Muitos homens fortes brutos, mulheres sem sobrenomes e crianças sem nomes adentram os morros, frequentam as favelas, as periferias e as escolas públicas possíveis e disponíveis.

Sinha Vitória e seus familiares se movimentaram contra a violência que os homens e a seca (a principal personagem da história) lhes im-

punham. Eles indignaram-se, romperam barreiras e buscaram um novo horizonte, mesmo com nebulosidade, obscuridade e inconsistência.

Para os dias de hoje, em se tratando desses mesmos imigrantes do sertão ou realidade próxima, Salvoj Zizek, na introdução de sua obra “Violência – seis reflexões laterais” (2014), sugere uma estratégia, não só para os retirantes, mas para outros tantos tipos de desconsideração e desrespeito, envolvendo os que estão à margem.

Uma análise crítica da constelação global atual – que não permite entrever nenhuma solução clara, nem qualquer pequena luz no fim do túnel (uma vez que temos perfeita consciência de que essa pequena luz deve ser a de um trem que avança em nossa direção para nos esmagar) – suscita geralmente a seguinte objeção: ‘Quer dizer então que não devemos fazer nada? Simplesmente sentar e esperar?’. Ao que deveríamos ter a coragem de responder: ‘Sim, exatamente!’. Há situações em que a única coisa realmente ‘prática’ a fazer é resistir à tentação da ação imediata, para ‘esperar e ver’ por meio de uma análise crítica e paciente. A exigência do compromisso parece exercer sobre nós sua pressão por todos os lados. (ZIZEK, 2014, p. 20)

O questionamento aqui não é se houve acerto ou erro no procedimento de Fabiano e seus familiares e de outros tantos, que escolhem sair de uma realidade hostil, em busca de novos rumos; no entanto, a forma em que se faz isso, de maneira ávida, incisiva, sem planejamento, pode ser o diferencial. Compreendem-se os diversos percalços: as dificuldades econômicas, o pouco investimento nos meios rurais, a falta de escolas, as mídias e as propagandas que exaltam muito os pontos turísticos (os oásis), porém, entende-se que o mínimo de coerência há de se ter.

Por outro lado, o que se propõe aqui não é uma resignação, uma estagnação, uma aceitabilidade submissa e sem critérios, contudo um refletir sobre, um pensar numa jogada além dessa realidade que se apresenta, (talvez com o intuito de poupar esforços), de um analisar melhor antes de qualquer ação, que possa apresentar uma possibilidade de ser atabalhoada e improdutiva. Talvez, para Fabiano não valesse a pena, ainda, sair dos domínios da seca, sair do sertão e enfrentar outros obstáculos diferentes.

E sob pressão, para um grupo que chega de muitos lugares, com muitas histórias diferentes, vem-se construindo a educação nas escolas de nosso país. É evidente que existe uma blindagem e uma demarcação por parte de um grupo que precisa ser considerado e respeitado (os tidos como classe A, de acordo com o IBGE, atualmente). Mas os filhos da classe popular também precisam estudar e para isso organiza-se uma movimentação política, muitas vezes partidária, para atuar nesse espaço.

Esse lugar estruturado, precisa garantir e ofertar um ensino, que alfabetize esse grupo e facilite a sua interação, para que além de ler as placas nos ônibus, entendendo o seu itinerário, compreender melhor “ordens e recados” cotidianos, ler bulas de remédio e saber dar troco, dentre outras tantas ações “necessárias” a um grupo específico de privilegiados, possa legitimar (de fato e de direito) aos advindos da classe popular a possibilidade de sonhar e pensar nos seus objetivos, ultrapassando alguns “emparedamentos” sociais.

Graças a esforços advindos não se sabe muito bem de onde, talvez de muita dedicação e superação por parte desses “filhos da plebe”, de solidários pertencentes à classe A, com mentes mais abertas e sensíveis, ou mesmo de uma política partidária mais democrática e inclusiva, com implantação de escolas técnicas, de colégios de aplicação, de universidades públicas de qualidade, com entradas via Enem, os horizontes foram se abrindo, mas a sensação de uma involução e de um declínio ainda é uma constante.

Além de currículos, profissionais e governo precisa-se de pessoas humanas, seres bem preparados não só cognitivamente, mas principalmente em seus valores, com uma empatia contínua, capazes de fazer uma análise crítica antes de agir e ter paciência com as diferenças e situações, como nos sugere Zizek na citação acima, já que não se pede para nascer, não se escolhe onde e nem todos têm as mesmas oportunidades.

3. O segredo dos currículos

Não é de hoje que há reclamações acerca das imagens/ conteúdos que circulam nos livros didáticos cotidianos. Professores, pais de alunos, gestão, os próprios alunos veem muitas lacunas e falta de representatividade de algumas clientelas em específico; no entanto, não serão esses caminhos a serem percorridos aqui. Apesar da conscientização e dos fatos comprobatórios dessas ocorrências, aqui apenas chamaremos de violência, uma ação não ao acaso, mas meticulosamente pensada, estudada, delineada.

Isso representa uma violência porque exclui grupos que compõe a sociedade como um todo. Um paradigma que considere apenas pai, mãe e filho representando a família nas imagens desses livros, continuamente, ao longo da história, é inconsistente, desconsidera outros grupos que exemplificam também: as mães solteiras, os avós e os netos, os filhos só de mulheres, os filhos só de homens, dentre outros tantos exemplos.

É óbvio que é uma violência diferente de um estupro ou de um assassinato a sangue frio, mas é tão contundente quanto ou até mais. Sobre isso, Zizek (2014) fala o seguinte:

Opor-se a todas as formas de violência – da violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) – parece ser a maior preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Uma chamada SOS sustenta esse discurso, (...) todo o resto pode e deve esperar... Não haveria algo de suspeito, até mesmo sintomático, nesse foco sobre a violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? Não haveria aqui uma tentativa desesperadora de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas. (ZIZEK, 2014, p. 23)

A clareza do texto de Zizek (2014) assusta, mas é exatamente isso: há ações educadas e consistentes que desconsideram a existência de uns em detrimento de outros, sem uma gota de sangue, sem um grito, sem um tiro. Agora existem escolas públicas para os filhos da classe popular, mas a estrutura, os conteúdos (habilidades e competências), os profissionais, os materiais didáticos, dentre outros componentes curriculares, funcionarão do jeito que se pode, com o menor desgaste/gasto possível.

Outras situações também são passíveis de críticas e comentários nos currículos desses ambientes. Sob que perspectivas os conteúdos, os assuntos são escolhidos para comporem os currículos das escolas? Há uma aceitação e um ensino com base no vocabulário dos advindos das favelas, dos morros, das periferias, dos meninos da zona rural, enfim dos de classes populares e periféricas? Há um ensino da matemática, da geografia e da história que sinalize, que problematize aspectos inerentes à clientela?

O fato é que se sabe muito bem de onde vem e quem elabora todo o material pedagógico, construído para ser trabalhado com os alunos nas escolas populares. Há sempre um especialista ou um grupo de especialistas que entendem de educação e dos conteúdos específicos e elaboram a temática, os objetivos, os livros paradidáticos e didáticos propriamente ditos e muitos desses profissionais, nem de longe, procuram entender ou dialogar com outras realidades diferentes para acrescentar com as que produzem para o trabalho docente nas instituições.

Acredita-se que parte dos ruídos existentes no bojo das relações, nos ambientes escolares, reside muito na falta de voz que ocorre, em relação a esse grupo menos provido, mais humilde. E assim, é muito co-

num o abandono escolar, os atritos contínuos entre aluno/ professor; aluno/ aluno; aluno/ pessoal de apoio... E, embora se tenha convicção de que não seja apenas isso; tem-se a noção exata de que esse pode ser o maior problema.

Ainda em Zizek (2014), encontra-se uma preciosa contribuição que auxilia bastante na compreensão dessa violência ora subjetiva, com suas marcas concretas, resquícios de medo e brutalidade, aquela que é “diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável” (ZIZEK, 2014, p. 17); ora simbólica, velada, silenciosa e contínua; evidência a dominação cultural hegemônica, na relação entre os advindos das classes populares e o próprio currículo e toda a estrutura construída para o ensino.

Em resumo, o Outro está muito bem, mas só na medida em que sua presença não seja intrusiva, na medida em que esse outro não seja realmente outro... (...) a tolerância coincide com o seu contrário. Meu dever de ser tolerante para com o Outro significa efetivamente que eu não deveria me aproximar demais dele, invadir seu espaço. Em outras palavras, deveria respeitar a sua intolerância à minha proximidade excessiva. O que se afirma cada vez mais como direito humano central na sociedade capitalista tardia é o direito a não ser assediado, que é o direito a permanecer a uma distância segura dos outros. (ZIZEK, 2014, p. 40)

O interesse aqui não é desvalorizar um ensino sistematizado e organizado e nem excluir ações daqui ou dali. A intenção é exatamente o contrário: propor uma imbricação que possa ofertar interação, envolvimento, diálogo entre os elementos e as estruturas envolvidas. É justo que letras de *funk* façam parte de expedientes das aulas. É coerente que filmes, notícias, reportagens locais e com assuntos de interesse de um grupo, que sempre fica à margem, sejam levados para as salas de aula. Mas é óbvio que aqui não se deve excluir, em hipótese alguma, a questão dos valores, da adequação e da ética que também fazem parte do cerne de uma metodologia.

Na perspectiva escolhida aqui para o diálogo, esse *Outro*, da citação acima, tem voz e vez, possui a sua essência, a sua idiossincrasia. E precisa-se distanciar-se sim de muitas crenças, valores e saberes que, por ventura eles possam trazer de seus grupos, de suas comunidades, de suas realidades. Entenda-se esse distanciamento como um ato de consideração, respeito, preservação. Os assuntos e interesses desse discente precisam ser “tocados”, trabalhados, preservados. E não basta apenas falar que se faz isso, precisa estar escrito, sacramentado, documentado: a escola é pública e o *Outro* está ali por direito a uma educação gratuita e de qualidade, num país democrático.

O grande segredo dos currículos construídos ao longo de nossa história será a sua previsibilidade, o lugar comum. As relações, os recursos e as estratégias construídos variam muito em suas qualidades: há momentos em que não se pode negar a sofisticação, a excelência nas imagens, no discurso. Porém, o curioso é que quanto mais se observa essas marcas, esse selo de qualidade, mais se observa, de fato, quais são os destinatários dessa mensagem bem elaborada, pouco refletida e nada “discutida” com grande parte dos seus pares.

4. Uma educação democrática na perspectiva de Paulo Freire

Falar em crianças das classes populares e desse próprio grupo sem falar em Paulo Freire, soa estranho, parece que incomoda. Conhecer um pouco de sua obra confirma a sua preocupação com essa camada social que foi apresentada à escola, mas ainda parece um filho adotivo pouco amado. Sem romantismo exacerbado e sem falsa modéstia, mesmo depois de tantos anos de implantação da escola pública para as classes populares, a impressão que se tem é que ano após ano, o que se faz é espantar mais e mais essa categoria, ora dando a sensação de que ali não é o lugar dela, ora demonstrando ser apenas um local de assistencialismo (com alimentação e um “cuidado” específico) para ajudar na rotina dos pais, ora sendo um lugar de ensino cognitivo, sistematizado (talvez em menos momentos em muitos dos espaços).

No final do século XX, em 1983, aproximadamente, o governador Leonel de Moura Brizola e o seu vice-governador, o sociólogo, Darcy Ribeiro (o idealizador), juntamente com outras pessoas, implantaram, no estado do Rio de Janeiro, as escolas/ colégios de ensino público, de horário integral. Na ocasião, algo diferenciado foi apresentado, desde as estruturas físicas até os materiais pedagógicos; e ainda os próprios professores, concursados por um órgão específico dentro da secretaria. A “nova escola” apresentava uma estrutura de alimentação diferenciada (um cardápio incluindo frutas, legumes, verduras, sobremesa...), tinha atendimento médico e odontológico exclusivo, um projeto de “pais sociais” para as crianças carentes (os alunos dormiam a semana toda na escola, iam para casa nos finais de semana), salas de vídeos com uma programação específica (na época uma “revolução” atrativa e eficaz), animadores culturais, quadras amplas e com todos os aparatos esportivos e ainda outras atrações.

Acredita-se que apenas a leitura desse parágrafo já seja suficiente para uma criança, hoje jovem, nascida nos anos dois mil, interessar-se por este ambiente. Ao mesmo tempo que se empobrece a própria ideia, com a abordagem sintética, de oferta de ensino público, com essa escrita concisa, enxuta e pontual, exhibe-se um pensamento e uma filosofia de educação que aconteceu, que funcionou, passível de problemas e precisando aparar arestas, mas extremamente democrática e popular. Depois disso, houve muitas tentativas, infelizmente, a maioria delas fracassadas, tanto de ensino público de qualidade, quanto de escola de horário integral.

Algumas críticas ocorreram em relação ao projeto implantado pelo governador e seus parceiros, principalmente no que se refere ao valor empregado na manutenção do projeto como um todo: concluiu-se que manter a rotina de funcionamento de escolas com o perfil do CIEP (Centro Integrado de Educação Pública – da CA à 4ª série) e GP (Ginásio Público – da 5ª à 8ª série) era algo muito trabalhoso e caro aos cofres públicos do Estado; além da existência da própria escola, como um todo, dividir a rede de ensino estadual, já que existiam muitos outros prédios decadentes em sua estrutura física e professores na mesma secretaria com tratamentos diferenciados (em relação à carga horária, vínculo empregatício, salário etc.).

Dito isso, o que se pode ainda raciocinar acerca do assunto discutido é que exemplos foram dados, caminhos foram apresentados por uma determinada equipe que se pautou em estudiosos como Paulo Freire, John Dewey e Anísio Teixeira. O programa teve dificuldades para prosseguir, mesmo dentro do governo que o instituiu. Depois, com a troca de governador, os entraves foram ainda maiores. Infelizmente os frutos colhidos desse trabalho não poderão ser facilmente mensurados, mas eles estão por aí em nossa sociedade, muitos deles chegaram a idade adulta e sobreviveram, graças a essa oportunidade ofertada.

E convenha-se: gastar muito com a classe popular nunca foi uma característica desse país, ainda mais em se tratando de educação. A filosofia de punir sem dar oportunidade sempre esteve entranhada no comportamento de muitos políticos partidários e da própria classe alta. Por conta disso, muitos presídios são construídos e muitos jovens e adolescentes são mortos, simplesmente por serem bandidos, traficantes, mau-caráter. No entender de muitos ocorrem estupros, latrocínios, roubos de toda a sorte e tráfico de drogas simplesmente por falta de vergonha na cara, por falta de valores... Trabalhados por quem e onde? Existem progra-

mas específicos que priorizem arte/entretenimento/cultura/ esporte e lazer, que prestigiem as crianças, os jovens e os adolescentes de forma sistematizada e organizada, implementados pelos governos (Municipal, Estadual e Federal)? Onde? Quantos?

Esse tipo de violência de mocinhos bonitos, bem educados, com discursos sofisticados e com objetivos bem delineados faz parte da história desse país, que tangencia os problemas e a desigualdade, embora os conheça parcialmente bem. O entendimento de que uma violência desencadeia outra é fundamental por parte de todos. Precisa-se cuidar, de fato, de nossa gente, de nossos jovens; organizar os espaços educacionais, dar oportunidade, inserir...

E para ratificar o texto acima, apresenta-se o discurso de Paulo Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. (FREIRE, 1996, p. 30)

A intimidade apregoada por Paulo Freire entre os envolvidos é o que se destaca aqui. As instituições educacionais são “para”, mas também são “da” classe popular, o sentido de pertença, o direito e oportunidade à fala precisam ser garantidos. No entanto, o que se observa em muitas situações é uma exclusão, pautada em critérios menores e imediatistas. E assim, retira-se o aluno indisciplinado da sala, reprova-o, expulsa-o... O entendimento de que o pouco interesse pode ser porque não se fala dele com ele e fala-se para ele, também precisa ser do docente, da gestão, do sistema educacional.

E fechamos essa parte com a frase de Freire “a escola não tem nada que ver com isso” (FREIRE, 1996, p. 30). E realmente poucas vezes teve ao longo da história, o fato de tangenciar interesses de um determinado grupo, de desconsiderar aspectos cruciais dos entornos, de delimitar um planejamento com pouca interação entre os pares, de não observar, como deveria, uma sabedoria dos filhos da exclusão social tem sido uma marca que não tem facilitado em nada à valorização de uma instituição

preciosa para o desenvolvimento do conhecimento e da interação de forma plural e significativa.

5. Conclusão

O ensino significativo é aquele que deixa marcas. E logo se lembra dos bons professores, dos melhores amigos, do projeto diferenciado, da viagem em grupo e de uma ocorrência ímpar envolvendo os pares. Isso tudo é relevante e não pode fazer parte de ocasiões esporádicas. Há de se ter entrelaçamento, envolvimento entre o que se ensina e o que se vive e isso não pode ser de qualquer forma, feito por uma parte, com privilégios para uma minoria.

A violência na educação do Brasil e em suas salas de aula tem cor sim, bem como forma e conteúdo. Os espaços educacionais não são para todos e seus personagens fazem questão de enfatizar isso com posturas e comportamentos. Há escolas distintas para cada cor, estrato social, categoria econômica; um ou outro rompe fronteira, mas há um sacrifício considerável. É necessário que ocorra essa consciência sem hipocrisia; dessa forma, todos se beneficiariam e seriam menos as reclamações acerca de menores infratores, de latrocínios, de traficantes etc. Não basta “O todos pela educação”, do discurso bonito: alunos, pais, professores, políticos, todos têm responsabilidades, desde uma briga em sala de aula à diminuição de verba para a merenda ou com o fechamento de uma escola.

A escolha dos personagens sociais que irão perpetuar a história de uma comunidade/sociedade passa muito pelos espaços educacionais. As desigualdades sociais irão existir sempre, principalmente em sociedades capitalistas. Que os filhos da classe “A” escolham onde queiram estudar! Porém, a oportunidade de um ensino decente, com todas as estruturas possíveis e dignas – do material didático ao acesso, às excursões, ao próprio ensino qualitativo e tantas outras coisas – precisa ser ofertado, sem nenhuma discriminação, a todos, sem exceção, a índios, a negros e a brancos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hanna. *Eichmann em Jerusalém – Um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Planeta, 2012.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SPOSATO, Karyna Batista; LEITE, Martha Franco. As diferentes dimensões da violência na contemporaneidade: uma análise do longa metragem “Linha de Passe” e a perspectiva multidimensional de Slavoj Žižek. *Direito, Arte e Literatura I*, p. 346-61, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, nov. 2014.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. 1. ed. São Paulo: Editora: Boi Tempo, 2014.

Outras fontes:

CARTACAPITAL. Educação: Cieps completam 30 anos. *CartaCapital*, 28 jul. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>. Acesso em 4 jul. 2021.

REDAÇÃO DO FDR. Classe Social: descubra se pertence ao grupo A, B ou C. *FDR.com.br.*, 3 out. 2020. Disponível em <https://fdr.com.br/2020/10/03/classe-social-descubra-se-pertence-ao-grupo-b-ou-c/>. Acesso em: 4 jul. 2021.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM NOVO OLHAR
PARA OS ESTUDOS DA LÍNGUA A PARTIR DA
REALIDADE DE ESPINOSA-MG**

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)

patycpires@hotmail.com

Luana Aparecida Matos Leal Fernandes (IFNMG)

luamatosleal@gmail.com

Jemya Donato Pereira (UNIMONTES)

jemyadonato@hotmail.com

Vanessa Marques da Silva (UNIMONTES)

vanessa12m69@gmail.com

Sheila da Silva (UNIMONTES)

she4142@gmail.com

RESUMO

O português brasileiro – reflexo de uma sociedade heterogênea – é uma língua que está à mercê de fatores internos e externos, os quais permitem o surgimento de fenômenos da linguagem, relacionados à variação e à mudança do sistema linguístico. Diante disso, o presente trabalho tem como objeto de análise a Variação Linguística, a qual é inerente à realidade dos falantes brasileiros. Dessa forma, cientes de que o estudo da linguagem é fundamental para a aprendizagem do aluno e para sua formação enquanto cidadão, objetivamos (i) verificar como a variação e a mudança linguística são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (ii) identificar e analisar como esses fenômenos são propostos pelos livros didáticos *Tecendo Linguagens/Língua Portuguesa*, do Ensino Fundamental dos anos finais, adotados pelas Escolas Estaduais da cidade de Espinosa – Minas Gerais; (iii) Refletir como os professores desse município apresentam aos alunos a realidade heterogênea da língua, especificamente a diversidade linguística do português brasileiro. Para isso, selecionamos como *corpora* da pesquisa: a versão homologada da BNCC (BRASIL, 2017); a coleção do livro *Tecendo Linguagens/Língua Portuguesa* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018); e as entrevistas realizadas com os professores da Educação Básica do referido município. Para a realização desta investigação, apropriamo-nos dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, com respaldos em estudos realizados por (WEIRENRECH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e (LABOV, 2008 [1972]).

Palavras-chave:

BNCC. Variação linguística. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Brazilian Portuguese – a reflection of a heterogeneous society – is a language that is at the mercy of internal and external factors, which allow the emergence of language phenomena related to variation and change in the linguistic system. Therefore, this work has as its object of analysis the Linguistic Variation, which is inherent to the reality of Brazilian speakers. Thus, aware that the study of language is fundamental for the

student's learning and for his education as a citizen, we aim to (i) verify how linguistic variation and change are addressed in the Common National Curriculum Base (BNCC); (ii) identify and analyze how these phenomena are proposed by the textbooks *Weaving Linguagens/Language Portuguesa*, from the Elementary School of the final years, adopted by State Schools in the city of Espinosa – Minas Gerais; (iii) To reflect on how teachers in this municipality present students with the heterogeneous reality of the language, specifically the linguistic diversity of Brazilian Portuguese. For this, we selected as the research corpora: the approved version of the BNCC (BRASIL, 2017); the collection of the book *Weaving Linguagens/Language Portuguesa* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018); and the interviews carried out with teachers of Basic Education in that municipality. To carry out this investigation, we appropriated the theoretical assumptions of Sociolinguistics, supported by studies carried out by (WEIRENRECH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) and (LABOV, 2008 [1972]).

Keywords:

BNCC. Linguistic Variation. Portuguese language teaching.

1. Introdução

Ao longo dos anos, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa são levantadas e discutidas entre estudiosos da língua. Com o objetivo de implementar uma metodologia produtiva no ensino de Língua Portuguesa, propostas que visam a considerar o contexto de uso como fator determinante para a compreensão do funcionamento da língua têm sido sinalizadas em documentos normatizadores (PCNs e, atualmente, BNCC), em livros didáticos e em metodologias usadas pelos professores em sala de aula.

Diante disso, alinhados aos estudos da Sociolinguística Laboviana, os quais consideram a relação linguagem e sociedade como fator a ser considerado para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação do estudante, o presente trabalho tem como objeto de análise a variação linguística e objetiva compreender o estudo da língua a partir da realidade de Espinosa-MG. Para isso, verificamos, inicialmente, como a variação e a mudança linguística são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); em seguida, identificamos e analisamos como esses fenômenos são propostos pelos livros didáticos *Tecendo Linguagens/Língua Portuguesa* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), do Ensino Fundamental dos anos finais, adotados pelas Escolas Estaduais da cidade de Espinosa – Minas Gerais e, por fim, refletimos sobre a percepção e práticas pedagógicas usadas, pelos professores desse município, para apresentar aos alunos a realidade heterogênea do Português Brasileiro.

2. *Ensino e variação linguística*

Durante muito tempo, com o objetivo de desenvolver o que era considerado como uma boa leitura e uma boa escrita, o ensino de Língua Portuguesa se limitava apenas a um único caminho: apresentar as questões gramaticais e os conjuntos de regras disponibilizadas nos livros didáticos e nas gramáticas normativas. Essa metodologia ainda está presente nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto vem sendo questionada e discutida, pelos estudiosos da língua, por ser considerada – por muitos professores e instituições da Educação Básica – única estratégia no processo de aprendizagem do aluno e de sua formação enquanto cidadão.

Diante dessa realidade, os estudiosos da língua em uso destacam que o ensino da Língua Portuguesa restrito apenas ao uso da norma-padrão – sem contextualizá-la à realidade linguística brasileira – tende a desprestigiara variação linguística, de forma que – segundo Faraco (2020), passa a ser classificada como traço de inferioridade intelectual e social dos usuários que a utilizam. Em outras palavras, expor o padrão culto da língua como única variedade a ser usada reforça a intolerância linguística, gerando o preconceito e a discriminação – em relação à linguagem do outro –, que são evidenciados por “um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso ou uma língua (...)” (LEITE, 2008, p. 24-5).

Dessa maneira, os estudos da linguagem, que pretendem romper com a ideia de que a variação representa erro e desvio linguístico, propõem reconhecer a diversidade como característica linguística da fala dos falantes brasileiros. Sobre isso, Alkmim (2012) salienta que

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. Concretamente: o que chamamos de “língua portuguesa” engloba os diferentes modos de falar utilizado pelo conjunto de seus falantes do Brasil [...] (ALKMIM, 2012, p. 35)

Conforme Alkmim (2012), a língua portuguesa se constitui dos diferentes modos de falar do povo brasileiro, refletindo, assim, a realidade de um país miscigenado. Sob essa perspectiva, Labov (2008 [1972]) afirma que não é possível estudar a língua sem considerar sua relação com o sujeito, ou seja, não é possível desenvolver as competências linguísticas e discursivas sem considerar o falante e o contexto social a que pertence.

Posto isso, a proposta dos estudos sociolinguísticos sobre a variação linguística visa a romper a dicotomia do certo e do errado e promo-

ver a reflexão – por meio dos estudos da linguagem – de que as variedades da língua expõem a identidade dos indivíduos, revelando os aspectos históricos, socioeconômicos e culturais em que estão inseridos.

Oportuno ressaltarmos a importância de os professores reconhecerem a heterogeneidade da Língua Portuguesa Brasileira, uma vez que esse olhar permite lançar mão de uma perspectiva enraizada de que “(...) é errado todo uso da linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideais” (MENDONÇA, 2012, p. 275). A respeito disso, importante destacarmos que a perspectiva que visa ao reconhecimento e à valorização da diversidade da língua não consiste em excluir a norma de referência, pelo contrário, reconhece a importância de promover o ensino da norma-padrão relacionando-o ao português falado no país. Nesse sentido, ao compreender a diversidade linguística, o docente torna-se capaz de adotar uma postura reflexiva que possibilite promover práticas pedagógicas que direcionam a um “[...] ensino cada vez mais efetivo e menos segregador” (COELHO *et al.*, 2010, p. 7).

Vale salientarmos que, apesar das propostas nos documentos norteadores sobre as variedades da língua, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que as escolas brasileiras ainda não dão a devida atenção à diversidade linguística, e Bagno (2007; 2013) salienta que a variação da língua no ensino de Língua Portuguesa é invisibilizada ou silenciada, não sendo vista como prioridade na prática docente. Assim, percebemos que as propostas em sala de aula ainda mantêm a visão de que a gramática normativa seja o centro das aulas de Língua Portuguesa, expondo, dessa maneira, a dificuldade e o desafio de implementar uma nova metodologia de ensino que seja capaz de desenvolver nos discentes as habilidades linguísticas (leitura, interpretação e produção) e uma visão perceptiva, crítica e reflexiva.

3. Sociolinguística variacionista: um olhar para a variação linguística

Um novo olhar sobre os estudos da língua – lançado pela perspectiva Sociolinguística – considera os fenômenos da variação e da mudança linguística traços pertencentes à fala do indivíduo, a qual se materializa – em um processo discursivo - sob a influência dos fatores internos da língua, os quais se ocupam a semântica, a sintaxe, a morfologia e a fonologia, e dos fatores externos da língua, isto é, dos aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e situacionais em que os usuários da língua estão inseridos (Cf. WEIRENRECH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

Diante disso, destacamos que a proposta laboviana visa analisar, descrever e compreender os fenômenos linguísticos presentes na fala dos indivíduos em situações reais de uso. Essa percepção revela que a relação entre língua, indivíduo e sociedade é a premissa que protagoniza os estudos da Sociolinguística Variacionista.

Dessa maneira, a variação e mudança – motivadas por fatores linguísticos e por fatores extralinguísticos – expõem o caráter adaptativo e flexível do sistema linguístico, o qual é utilizado pelo homem em situações comunicativas naturais e espontâneas. Ancorados a essa percepção, reiteramos que os fenômenos da língua surgem das pressões de uso e, por isso, não podem ser compreendidos fora da vida social da comunidade em que ela se produz (CEZÁRIO; VOTRE, 2018).

4. Os corpora da pesquisa e os procedimentos metodológicos

Com o objetivo de compreendermos como a variação e mudança linguística são tratadas pelos professores de Língua Portuguesa da cidade de Espinosa-MG, consideramos, *a priori* analisar os documentos norteadores, BNCC (2017) e as propostas dos livros didáticos adotados pelo referido município; em seguida, buscamos refletir como os docentes que atuam na cidade de Espinosa compreendem, abordam e orientam a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.

Diante do que foi discorrido sobre os *corpora* da pesquisa, ressaltamos que a presente pesquisa é qualitativa e que as amostras em análise foram observadas sob as premissas teóricas da Sociolinguística Laboviana. Dessa maneira, nas próximas subseções, discorreremos, de maneira breve, sobre os documentos adotados para realização dos estudos.

5. BNCC e variação linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de âmbito nacional que serve como referência para a adequação e formulação de currículos das redes públicas e privadas. Orientada pelos “(...) princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), a Base propõe desenvolver habilidades e competências de aprendizagens ao longo da Educação Básica.

Diante de tal proposta, notamos a iniciativa de uma reformulação para o ensino, de modo que - segundo o próprio documento de referência- assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, a Base se constitui com o propósito de desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores que possibilitam o exercício da cidadania, preparando o estudante para mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Buscando compreender, portanto, como a variação da língua é percebida e apresentada no documento de referência, verificamos, inicialmente, as competências que norteiam a área de conhecimento Linguagens e o componente curricular: Língua Portuguesa.

Quadro 1.

Área de Linguagens: Língua Portuguesa
Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Fonte: Brasil (2017, p. 65).

Conforme o Quadro 1, notamos que o documento apresenta a relação entre língua e sociedade, uma vez que reconhece a linguagem como uma instituição que carrega traços históricos, sociais e culturais da sociedade. Nesse sentido, é possível notarmos o alinhamento da competência 1 ao que se propõe Labov (2008 [1972]): estudar a língua, considerando sua relação com os aspectos sociais.

Em diálogo com a competência da área de Linguagens, no Quadro 2, observamos as competências que devem ser desenvolvidas nos estudos de Língua Portuguesa:

Quadro 2.

Competências específicas de Língua Portuguesa
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Fonte: Brasil (2017, p. 87).

Alinhados às competências mencionadas, a seção intitulada: “Língua Portuguesa” destaca que é importante considerar a diversidade cultural, uma vez que se estima que

[...] mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2017, p. 70)

Nesse sentido, ressaltamos que, *a priori*, o documento – ancorados nas reflexões sociolinguísticas – lança um olhar para as variedades da língua, considerando-as como característica de uma sociedade miscigenada, destacando, inclusive, a diversidade como patrimônio linguístico e cultural da sociedade brasileira.

Perante o exposto, na sequência, na seção 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais da BNCC, analisamos como as habilidades relacionadas à variação linguística são evidenciadas.

Quadro 3.

Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – Todos os campos de atuação.	
Objeto de Conhecimento	Habilidades
Variação Linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Brasil (2017, p. 161).

Nesta seção, o objeto do conhecimento a ser trabalhado é a variação linguística, e as habilidades a serem desenvolvidas propõem, respectivamente, reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão, o preconceito linguístico e o uso consciente e reflexivo da norma – padrão (Cf. BNCC, 2017).

Notamos, a partir das habilidades mencionadas, que o assunto variação linguística aparece, inicialmente, associado (i) à língua falada, pressupondo que há fenômenos da variação apenas nessa modalidade comunicativa, (ii) ao ensino da norma-padrão, reduzindo os estudos da variação a uma análise comparativa entre variação e norma-padrão e (iii) ao preconceito linguístico. Posteriormente, a habilidade a ser desenvolvida pretende reconhecer a variação, abordando (iv) o uso consciente da norma-padrão preconizada nas gramáticas normativas. Assim, o objeto de estudo (variação linguística) deixa de ser tema principal para discus-

sões em sala de aula, dando espaço a análise comparativa entre norma-padrão e variedade linguística.

Diante disso, as habilidades propostas mostram que o espaço da variação atende o que está previsto na gramática normativa, contrastando, desse modo, as orientações presentes nas competências específicas da área de Linguagens e do componente de Língua Portuguesa, os quais determinam o reconhecimento e a compreensão dos fenômenos da língua como marca sócio-histórica e cultural da sociedade em que está inserido.

Em seguida, na seção dos anos finais, 8º e 9º anos, apresentamos as habilidades que se referem à variação linguística no português brasileiro. Oportuno destacarmos que a variação não aparece nas seções específicas do 6º e 7º ano e que a habilidade a ser analisada é específica do 9º ano.

Quadro 4.

Língua Portuguesa – 9º ano – Todos os campos de atuação.	
Objeto de conhecimento	Habilidades
Morfossintaxe	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
Coesão	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

Fonte: Brasil (2017, p. 189; 191).

A partir dos objetos de conhecimento tratados, observamos que as habilidades a serem desenvolvidas sugerem comparar as formas padrão e não-padrão da língua, ou seja, objetiva-se expor a diferença entre o formal e o coloquial, além disso, o documento delimita o coloquialismo à modalidade oral, sugerindo, assim, a classificação dicotômica, segundo Faraco (2020), de que o padrão se refere a escrita enquanto não padrão, a oralidade. Apesar de a Base mencionar que a variação linguística pode ser observada em todos os níveis, uma vez que é condicionada por fatores internos e externos do sistema linguístico, os objetos de conhecimentos e as habilidades propostas não dialogam com tal perspectiva, mostrando-nos que os estudos da língua ainda inclinam às perspectivas normativas.

Prosseguindo na análise dos objetos de conhecimento e das habilidades referentes à variação da língua, observamos o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5

Língua Portuguesa – 9º ano – Todos os campos de atuação.	
Objeto de conhecimento	Habilidades
Variação Linguística	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: BNCC (2017, p. 191).

Na mesma seção do 8º e 9º ano, propõe-se a variação linguística como um objeto de conhecimento, que objetiva – em sua habilidade – identificar estrangeirismos inseridos na língua portuguesa. Essa habilidade permite perceber os fenômenos que surgem a partir das palavras estrangeiras inseridas em nosso idioma e compreender que os empréstimos linguísticos motivam e, assim, fazem ou começam a fazer parte da variação, da mudança e da renovação da língua sem que o sistema linguístico seja violado.

Diante da análise realizada sobre a maneira que a Base aborda a variação linguística, notamos que, apesar de a variação linguística ser mencionada – nas seções: apresentação, competências específicas da área e do componente – como fenômeno inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural e identidade de uma sociedade heterogênea (Cf. BNCC, 2017), reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, ao longo do documento essa proposta não se concretiza.

6. Livros didáticos: atividades sobre a variação linguística

O livro didático é uma ferramenta de suma importância na prática pedagógica, uma vez que orienta e auxilia professores no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não ser o único, o livro didático, ainda, é o suporte mais utilizado em sala de aula, inclusive na Educação Básica de escolas públicas das redes Municipais e Estaduais.

Normalmente, esse suporte é elaborado de acordo com o que é previsto nos documentos de referência. Dessa maneira, propomo-nos verificar e analisar se os livros didáticos do Ensino Fundamental II adotados pelas Escolas Estaduais do município de Espinosa-MG abordam a variação linguística de acordo com as propostas do documento norteador.

Desse modo, observamos que no livro do 6º, a primeira abordagem sobre variação linguística está na unidade 2, do capítulo 3, da página 88. A atividade propõe apresentar as variedades linguísticas: formal e informal. Para isso, apresenta um enunciado, retirado de uma crônica, em que a concordância não está de acordo com as regras gramaticais: “A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.” A partir desse enunciado, são apresentados três questionamentos: (i) se a construção do enunciado está de acordo com a norma gramatical; (ii) se esse tipo de construção pode aparecer nas falas das pessoas quando se comunicam; e (iii) qual o motivo de um enunciado ser construído dessa forma. Para a primeira pergunta, a resposta é negativa, apresentando em seguida uma construção consoante a proposta normativa de concordância, o que evidencia a comparação entre o uso padrão em não padrão da língua, atendendo, assim, à habilidade (EF69LP55) prevista na Base.

Em relação à segunda questão, sugere-se que o professor acolha as respostas dos alunos. Para essa pergunta, há um box de orientação intitulado “Reflexão sobre o uso da língua: variedades linguísticas” que orienta o professor a explicar sobre as duas formas de construção linguística, a que se constrói de acordo com a norma-padrão da língua; e aquela que não atende às regras impostas pela gramática normativa. Apesar de haver orientação para que o professor exponha, para a terceira questão, que as variedades da língua estão atreladas às questões sociais e culturais de uma sociedade, a proposta de atividade implementada no livro, por si só, não leva o aluno a refletir, conforme previsto nas competências da área de Linguagens e de Língua Portuguesa, sobre a heterogeneidade da língua como marca de uma sociedade diversificada e perpetua a ideia da variação presente na modalidade falada, reconhecendo a escrita como uma forma padronizada do idioma e desconhecendo, assim, a correlação do uso da língua a contextos e gêneros específicos.

Outra questão sobre o fenômeno da língua, proposta na página 89, está relacionada à adequação linguística. Antes da questão, é disponibilizado um quadro que conceitua a linguagem formal e não formal. Após a definição comparativa, propõe-se, por meio de uma charge, identificar a linguagem empregada pelos personagens, em seguida, pergunta se a maneira de falar dos personagens são apropriadas para esse tipo de situação comunicativa. Há um box que orienta a atuação do docente para explorar a proposta de atividade, nele sugere a explicitação de que a linguagem é múltipla e variada, o que permite adequá-la

ao contexto em que o falante está inserido. Observamos que, apesar de os blocos destinados à orientação buscarem alinhar-se às propostas previstas pelos estudos sociolinguísticos e pelas competências previstas no documento norteador, as propostas de atividades tratam, apenas, em identificar a variação e compará-la à norma-padrão, o que reduz as possibilidades de refletir sobre a língua e seus fenômenos.

Na unidade 4, capítulo 7, nas páginas 199, 210 e 219, os autores propõem uma abordagem ao gênero textual “causo”. A atividade tem como ponto de partida, os textos: “Dois caboclos na enfermaria; “A-quele animal estranho” e o “Boi zebu e as formigas”, respectivamente. As questões relacionadas, nessas atividades, à variação da língua limitam-se à dimensão externa da língua, uma vez que aborda a variação regional (geográfica ou diatópica). De acordo com o livro, as habilidades desenvolvidas relacionadas à variação buscam reconhecer as variedades da língua falada e o preconceito linguístico (EF69LP55). Entretanto, algumas questões relacionam o humor – presente no gênero causo – à maneira de falar do personagem, gerando um estereótipo de que o falar caipira dos falantes rurais serve para provocar riso, uma vez que os falantes falam engraçado, o que pode promover, a depender da abordagem do professor sobre essa temática, a discriminação linguística em vez da reflexão sobre a diversidade da língua.

Por sua vez, na análise do livro do 7º ano, a primeira menção feita ao assunto variação linguística ocorre na unidade 3, capítulo 5, na página 176. Na seção “Linguagem do texto”, a atividade direcionada à variação aborda a variação regional a partir do conto: “Os dois pequenos e a bruxa”. Propõe-se, nessa atividade, identificar as marcas textuais que reconhecem que o texto foi escrito em português de Portugal, propondo expor as diferenças entre a língua portuguesa de Portugal e a do Brasil. Na unidade 4, capítulo 6, nas páginas 231 a 233, apesar de o objeto de conhecimento não ser a variação, a atividade disponibilizada menciona o uso da linguagem informal relacionada a identificar em que suporte a informalidade circula e o motivo de usar esse tipo de variedade dentro do gênero: carta de reclamação, mesmo com questões destinadas à informalidade, as habilidades a serem desenvolvidas não estão relacionadas ao uso da língua.

No livro do 8º ano, o objeto de conhecimento a ser trabalhado na unidade 2, capítulo 3, na página 87 refere-se ao gênero: Poema de cordel. Com o objetivo de apresentar as características desse gênero, é apresentado um quadro que aborda dois tipos de variação (geográfica e

social). Assim, apesar de mencionar dois tipos de variação, a habilidade não está relacionada à diversidade da língua.

Por fim, no livro do 9º ano, o objeto de conhecimento é a construção de uma crônica. Para essa proposta, apresentada na unidade 3, capítulo 6, página 178, propõe-se trabalhar o preconceito linguístico. Entretanto, vale dizermos que a atividade direciona apenas para a realização de uma pesquisa sobre a temática sugerida. Assim, oportuno destacarmos que, apesar de o assunto apresentado está associado aos fenômenos de variação da língua, as competências e habilidades a serem desenvolvidas não sugerem levar os alunos a refletirem sobre o preconceito linguístico e conscientizá-los a romper com a prática discriminatória, ou seja, as habilidades a serem desenvolvidas buscam exercitar a curiosidade intelectual, compreender e usar as tecnologias digitais de informação (Cf. BNCC, 2017).

Diante das análises, notamos que a variação linguística é considerada – em suas competências – de grande relevância, uma vez que se propõe “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2017, p. 65). Contudo, após a análise desses documentos norteadores, constatamos que o fenômeno linguístico em estudo ocupa pouco espaço dentro da organização das habilidades do documento oficial e do material didático, o que mostra a grande dificuldade e o desafio em apresentar os fenômenos da variação no ensino de Língua Portuguesa.

7. Entrevistas:

A atuação do professor em sala de aula é fundamental no processo de ensino–aprendizagem, visto que exerce a função de transmitir conhecimentos e promover uma formação autônoma, reflexiva e crítica. Dessa forma, o conhecimento e as práticas metodológicas adotadas pelo docente contribuem para uma educação formadora, garantindo, assim, o direito de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (Cf. BNCC, 2017).

Diante disso, destacamos, inclusive, que o ensino de Língua Portuguesa é essencial, uma vez que servirá de base nesse processo de formação do aluno. Assim, para refletir como os professores do município de Espinosa-MG apresentam aos alunos a Língua Portuguesa, es-

pecificamente, a realidade heterogênea da língua, elaboramos questionamentos para a entrevista escrita, a qual é constituída por sete (7) questões, dentre as sete (7), quatro (4) subjetivas (abertas) e três (3) objetivas (fechadas). Para tanto, as entrevistas foram enviadas a oito professores com formação em Letras/ Português, atuantes no Ensino Fundamental II em escolas públicas do referido município.

8. Processo de ensino aprendizagem: atuação e reflexão

Em relação à metodologia aplicada em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita compreensão e interpretação, 12,5% afirmaram – de maneira generalizada – utilizar “de vários recursos possíveis para oportunizar a aprendizagem do aluno”; 25% disseram fazer uso do livro didático, dos materiais impressos, dos objetos disponibilizados em sala e de alguns recursos tecnológicos; 62,5% destacaram que, além das ferramentas tecnológicas e das mídias digitais, fazem uso do Plano de Estudo Tutorado (PET)¹²⁷, dos livros didáticos e de diversos tipos de gêneros textuais; afirmaram, ainda, que desenvolvem projetos de leitura, expondo os textos literários.

Diante do exposto, inferimos que há professores que consideram os materiais didáticos e os instrumentos tecnológicos como base para desenvolver as habilidades mencionadas, enquanto outros desenvolvem métodos com base nas perspectivas sociointeracionista, mostrando utilizar o texto como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e compreensão textual.

Ao serem questionados sobre a eficácia da metodologia que se limitava à gramática normativa, para o desenvolvimento das habilidades, todos os professores afirmaram ser insuficientes os métodos que utilizam apenas de questões gramaticais para os estudos da língua. De acordo com a opinião dos professores, a respeito da gramática normativa não ser o único método para o ensino, notamos, a princípio, a provável mudança de postura dos docentes em relação à centralidade das regras e normas nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre a inserção e a ampliação dos estudos da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, todos os entrevistados concordaram sobre a importância de apresentar a variação linguística: 12,5% a-

¹²⁷ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma ferramenta do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

firmaram que é fundamental considerar a variação linguística, entretanto centralizam o uso padrão da língua ao afirmar, por exemplo, em uma das respostas, que “(...) o domínio da língua portuguesa é o cartão de visita de qualquer profissional. É a partir da maneira como a pessoa se comunica, não só pela escrita, mas também pela fala, que somos capazes de saber a qualidade da educação recebida”; 12,5% afirmaram que é de suma importância trabalhar a variação linguística, contudo, expõem, como em uma das interações, que “(...) a padronização seja imprescindível apenas na escrita”. 37,5% concordam que os estudos sobre a variação linguística em sala promovem a compreensão de uma sociedade complexa, que se constitui por diferentes grupos sociais, possibilitando, assim, um olhar menos preconceituoso sobre a diversidade linguística e 37,5% destacaram a importância da variação, uma vez que por meio dela promove-se, opinião reforçada em uma das respostas, “(...) uma reflexão sobre a língua, entendendo que ela é mutável e que seu uso depende do contexto em que está sendo utilizada”.

Diante disso, constatamos que, apesar de afirmarem sobre a importância da variação nos estudos de Língua Portuguesa, muitos professores associam os fenômenos linguísticos como “uso incorreto por grande parte dos falantes”. Além disso, apresentam, segundo Faraco (2020), uma visão dicotômica entre fala e escrita quando afirmam que a padronização é imprescindível apenas na escrita, julgando que a fala e a escrita estão relacionadas, respectivamente, à informalidade e à formalidade da língua. O termo: “incorreto” e a associação da escrita à formalidade e da fala à informalidade revelam que, ainda, há professores que não compreendem a língua como “(...) atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 157). Isso significa dizer que ainda há professores e instituições de ensino que relacionam o ensino do português à padronização da língua.

Referente às orientações sobre a diversidade da língua nos documentos de referência PCN e BNCC, 37,5% dos professores consideram insuficientes as abordagens presentes nesses documentos; enquanto 62,5% avaliam as propostas sobre os fenômenos linguísticos suficientes e esclarecedoras. Apesar de a BNCC mencionar - nas competências específicas da área da Linguagem e nas competências específicas de Língua Portuguesa – que os fenômenos linguísticos são passíveis de reflexão, uma vez que português brasileiro são traços de um contexto sócio-histórico-cultural e passível de reflexões (BNCC, 2017), as habilidades a serem desenvolvidas não atendem às competências propostas.

Com base, nesse resultado, notamos que a maioria dos professores tem conhecimento superficial sobre a proposta de ensinar a língua sob a perspectiva da Sociolinguística, o que o impede de compreender a heterogeneidade da língua é o reflexo de uma sociedade heterogênea.

Sobre as estratégias utilizadas para apresentar a diversidade linguística, 12, 5% dos docentes afirmaram utilizar livros adotados pela escola e outros suportes complementares, tais como: poema, piadas, músicas, filmes; enquanto 87,5 % declararam fazer uso dos livros didáticos adotados, de suportes complementares (poemas, piadas, músicas, filmes) e, também, das variedades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Diante disso, observamos que – para tratar sobre fenômenos inerentes à língua – a maioria dos docentes considera as distintas possibilidades em sala, entre essas, as variedades usadas pelos alunos, entretanto há, ainda, aqueles que não atentaram para a importância de ensinar a língua a partir do contexto de uso.

Ao serem perguntados a respeito das propostas de atividades referentes aos fenômenos da variação linguística presentes nos livros didáticos adotados: 12, 5% afirmaram que as atividades disponibilizadas nos livros didáticos são suficientes para que o professor possibilite ao aluno “reflexões sobre os fenômenos da mudança e da variação linguística”, enquanto 87,5% consideram insuficientes, o que demonstra que parte significativa desses professores compreende que, para promover a reflexão a respeito da língua, não se pode considerar, apenas, as propostas presentes nos livros didáticos adotados.

Por fim, ao serem questionados sobre a necessidade de apresentar a variação linguística nos estudos de língua, 100% dos professores afirmaram a necessidade, já que, segundo eles, a variação e mudança (i) possibilitam um ensino de língua voltado para a construção da cidadania, uma vez que a maneira de falar de um indivíduo constitui elementos essenciais para expor a identidade cultural de um povo e (ii) permitem que o aluno compreenda os processos de transformação da língua, considerando a cultura e o contexto em que estão inseridos.

Diante da análise realizada, é importante destacarmos que o ensino da gramática normativa ainda permanece como ponto central em documentos norteadores, na visão de ensino de professores e em suas metodologias para o ensino do Português, entretanto, é possível percebermos que – mesmo de maneira tênue – a heterogeneidade da língua vem sendo percebida, considerada pelos docentes e apresentada aos alunos.

9. *Considerações finais*

À luz dos estudos que consideram os fenômenos da variação e mudança linguística como traço inerente à língua, o presente trabalho, ancorado na teoria sociolinguística, mostrou, a partir da análise do documento oficial, BNCC, dos livros didáticos adotados pelas escolas estaduais da cidade de Espinosa-MG e das entrevistas com os professores do referido município, que a variação linguística vem sendo, ainda de maneira superficial, considerada no ensino de Língua Portuguesa.

Na Base Nacional Comum Curricular, verificamos que se propõe em suas competências um olhar reflexivo sobre a diversidade da língua e vislumbra reconhecer as variedades como marca de identidade de uma sociedade heterogênea, entretanto as habilidades propostas – a serem desenvolvidas – se constituem apenas em apresentar a variação com fins de comparar e estabelecer a diferença entre norma padrão e não padrão do português brasileiro. Assim, notamos a falta de diálogo entre as competências, as quais são consideradas como essenciais para a organização da base, e as habilidades, o que impede a construção de aprendizagens alinhadas à formação reflexiva, crítica e consciente relacionada à língua portuguesa, especificamente ao português brasileiro e seus fenômenos linguísticos, os quais são tão presentes na fala dos falantes brasileiros.

Referente às propostas de atividades sobre a variação linguística presentes no livro didático da coleção supracitada, adotada pelas escolas estaduais da cidade de Espinosa-MG, observamos que há um alinhamento entre as propostas de atividades e as habilidades da BNCC. Importante destacarmos que esse diálogo entre a Base e a coleção adotada está associado às habilidades e às atividades que se limitam, apenas, a reconhecer a variação geográfica, identificar a variedade usada e comparar o uso formal do não formal da língua portuguesa. Reiteramos que, apesar de os boxes darem suporte, ocasionalmente, à atuação do professor em consonância as competências sobre as diversidades da língua, a falta de harmonia entre as propostas de atividades presentes nos livros e as sugestões no boxe não permite a concretização de um olhar que contrapõe a estigmatização das variedades da língua como forma marginalizada e inferior.

Sob a ótica do professor do respectivo município a respeito de considerar os fenômenos da variação no ensino de Língua Portuguesa, constatamos que, apesar de considerarem a variação linguística ao contexto que o falante está inserido e a relação entre língua e sociedade, os docentes espinosenses ainda mostram ter um conhecimento superficial

sobre a proposta sociolinguística, a qual considera a língua como reflexo de uma sociedade heterogênea.

Diante do exposto, nesse trabalho específico, pudemos verificar como a variação é tratada nos documentos oficiais e pelos profissionais formados em Letras e constatamos que a variação é mencionada de maneira superficial, o que mostra um distanciamento entre a teoria sociolinguística e as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Dessa forma, por meio das constatações realizadas nesse estudo, aparecem outros novos desafios para nós que compreendemos a importância de que os fenômenos linguísticos sejam estudados e refletidos à luz da variação e mudança linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-46

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 agosto. 2021.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 141-55

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-303

OLIVEIRA, T. A.; ARAUJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Ibep, 2018.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Outra fonte:

BASES por uma pedagogia da variação linguística. Conferência apresentada por Carlos Alberto Faraco: Abralín, 2020. 1 vídeo (1h 9min 15s). Transmitido ao vivo 15 de maio de 2020 pelo Canal Abralín. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

**ZORA SELJAN E SUA “FESTA DO BOMFIM”:
UMA CONEXÃO DE AXÉ**

Taisa Maria Souza¹²⁸ (UNEB)

souzataisa655@gmail.com

Gildecide Oliveira Leite (UNEB)

gildecileite@gmail.com

RESUMO

O presente estudo é um dos frutos do subprojeto de Iniciação Científica “Oloïê Zora Seljan e sua ‘Festa do Bomfim’”. O referido subprojeto compõe o “Xangô, a corte de Orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas”, aprovado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), coordenado pelo Prof. Dr. Gildecide Oliveira Leite. O intuito do artigo é estabelecer discussões sobre literatura de axé por meio de passagens da obra “Festa do Bomfim”, publicada em 1958 pela dramaturga Zora Seljan, tendo por base conceitos discutidos por Gildecide Leite (2018) sobre a temática. É possível identificar na narrativa o quanto a autora é comprometida com o objeto pesquisado, assim como a propriedade que possui enquanto quem vê de dentro o que está expondo, respeitando a preservação do segredo, sendo considerada uma autora de axé. Assim, objetiva-se com esse estudo, construir uma análise no que tange a literatura de axé, através de trechos da obra, salientando essa conexão existente entre Zora Seljan e o universo da ancestralidade.

Palavras-chave:

Autora de axé. Zora Seljan. Festa do Bomfim.

ABSTRACT

The present study is one of the fruits of the subproject of scientific initiation “Oloïê Zora Seljan e sua ‘Festa do Bomfim’”. This subproject is part of “Xangô, a corte de Orixás, Inquices e Vodus: Experiências poéticas e narrativas”, approved by CNPQ (National Council for Scientific and Technological Development), coordinated by Prof. Dr. Gildecide Oliveira Leite, previously named “Xangô, conhecimento Nagô na Bahia: Uma experiência Afonjá”. The purpose of the article is to establish discussions about axé literature through passages from the work “Festa do Bomfim”, published in 1958 by playwright Zora Seljan, based on concepts discussed by Gildecide Leite (2018) on the theme. It is possible to identify in the narrative how committed the author is to the researched object, as well as the property she possesses as someone who sees what she is exposing from the inside, respecting the preservation of secrecy, being considered an axé author. Thus, the purpose of this study is to construct an analysis of the axé literature through excerpts from her work, high lighting the connection between Zora Seljan and the universe of ancestry.

Keywords:

Axé Author. Bomfim Festival. Zora Seljan.

¹²⁸ Agradeço do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

1. *Introdução*

O presente trabalho tem o intuito de analisar aspectos da literatura de axé presentes na obra “Festa do Bomfim”¹²⁹ de Zora Seljan, alicerçado em definições de Gildeci Leite (2018) acerca de tal literatura. A priori, serão executadas considerações sobre autores de axé, visto que Zora Seljan é considerada uma, além de frisar alguns aspectos da vida dessa dramaturga, que foi e ainda é ímpar no que tange à dramaturgia e o universo iorubano.

A obra a ser analisada foi publicada em 1958 e é composta por personagens pertencentes à mitologia afro-brasileira. Zora Seljan elencou elementos tais quais características, comportamentos, cultos e rituais dessas divindades, com propriedade para abarcar esses mitos, levando em consideração o compromisso com a verdade e o respeito com o sagrado. Assim, sendo adepta do candomblé, é possuidora de um olhar de dentro, explanando o que lhe é permitido, preservando o segredo.

2. *Zora Seljan: Autora de axé*

Em 07 de dezembro de 1918 nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, Zora Seljan. Dramaturga, cronista, jornalista, entre tantos outros ofícios, Zora Seljan apresenta os deuses e o universo mitológico afro-brasileiro em suas peças teatrais, deixando explícito o respeito pelo objeto pesquisado, sendo considerada com base nisso, uma autora de axé. Segundo, Leite (2018) “Autores e autoras de axé autorizados a verem os segredos, se autora ou autor de axé de fato, só falarão aquilo que foram autorizados a falar” (LEITE, 2018, p. 139). Assim, Seljan demonstrava esse respeito com a cultura e ancestralidade, com o olhar de quem é de dentro, adentrava a religião e deixava-se adentrar por ela, possibilitando aos leitores por meio de suas obras, o conhecimento acerca do panteão afro-brasileiro, explicitando somente o que lhe era permitido, visto que o segredo precisava e precisa permanecer resguardado.

O artigo da pesquisadora Priscila de Azevedo Souza Mesquita denominado “Zora Seljan e o Conjunto Folclórico Teatro de Oxumarê: um primeiro olhar sobre o arquivo pessoal de Zora Seljan” (2018) contém informações muito relevantes sobre a dramaturga, informações essas, coletadas no arquivo pessoal da mesma, localizado no Rio de Janeiro, e tam-

¹²⁹ Será preservada a grafia Bomfim, quando referir-se ao livro de Zora Seljan. Entretanto, ao fazer referência ao Senhor do Bonfim fora da peça de Zora Seljan será utilizada a grafia Bonfim, conforme site do santuário, www.https://santuariosenhordobonfim.com/.

bém em acervos, fundações e artigos. O trecho a seguir utilizado pela pesquisadora, declara a proximidade de Zora com a religião de matriz africana:

[...] Pierre Verger, meu pai pequeno, me apresentou à Mãe Senhora no Ilê do Opô Afonjá. Ganhei um posto na Casa de Xangô. Rodolfo Coelho Cavalcante e Cuica de Santo Amaro me elegeram rainha dos trovadores. [...] meus livros foram surgindo, 'Festa do Bonfim', 'Negrinha de Iemanjá' e tantos outros. (SELJAN, 1987 *apud* MESQUITA, 2018, p. 4)

Portanto, é possível perceber que a propriedade em explicar os elementos pertencentes à mitologia afro-brasileira era fruto não só de suas pesquisas, mas, de uma convivência enquanto iniciada no candomblé, no universo ancestral, o que torna ainda mais brilhante suas narrativas, compostas por orixás, características, rituais, danças. Sobre isso, nesse mesmo artigo, a pesquisadora Priscila Azevedo enfatiza por meio de outro trecho, a importância que Seljan concedia aos elementos como as danças e músicas, que iriam compor posteriormente a concretização da peça. As pessoas envolvidas deveriam ser familiarizadas com esses aspectos, para que a realização do espetáculo ocorresse de forma impecável. Assim, nota-se que a dramaturgia buscava unificar os seus conhecimentos acerca da mitologia e cultura afro-brasileira, com o universo teatral. O trecho a ser mencionado, corresponde à montagem da peça *Oxum Abalô* (1958):

A montagem complexa desta peça requer força criadora, cultura folclórica, sensibilidade musical, coreográfica e plástica. Dou indicações das músicas necessárias, das danças, das roupas e dos cenários. Sugiro livros e fontes, descrevo coreografia [...] mas a montagem exige um compositor entendido em músicas de candomblé para encarregar-se da parte musical, um coreógrafo que conheça as danças litúrgicas para realizar os balés, um figurinista que haja visto e estudado as roupas típicas dos orixás e tenha suficiente bom gosto para lhes dar um aspecto fulgurante sem cair no vulgar, um cenarista que tenha visão geral da 'mise-en-scène' e da coreografia. (SELJAN, 1978 *apud* MESQUITA, 2018, p. 5)

Mediante o exposto, percebe-se o quanto a autora exigia perfeição em seus trabalhos e como os elementos afro-brasileiros eram preponderantes na construção de suas peças tanto no papel, quanto ao transformar-se em papéis.

Sendo a autora de axé, dentre outros conceitos, aquela passível de explicar a cultura sem explicitar o segredo, em relação ao campo artístico, meio esse que Zora Seljan era inserida, Leite (2018) reitera que

Ao autor/autora de axé do campo artístico, não há limites para a recriação, assim o link com o verossímil poderia denunciar aquilo que se pretende

guardar na opacidade da arte. Para as mãos dos cientistas se limitarem a preservar o segredo pode parecer mais difícil, pois este, apesar de também intérprete como o artista, deve ser translúcido, transparente, inequívoco, ao contrário do opaco. A dificuldade ou o cumprimento do pacto do segredo existe no compromisso assumido individualmente. Cumprida a preservação do *awó*, segredo, que é ritualístico e espiritual, outras informações e até segredos serão confiados e será permitida a sua utilização. Um autor de *axé* ou autora de *axé* compreenderá esta dinâmica e saberá o que pode e o que não pode ser divulgado, apropriado, ressignificado. (LEITE, 2018, p. 139-40)

Com isso, fica evidente que mesmo diante as possibilidades que o universo artístico propõe à autora e a verossimilhança ter papel preponderante em suas obras, a opacidade da arte não permite a dissolução do segredo. O autor ou autora de *axé*, desde que se identifique enquanto tal, compreende que há uma responsabilidade e compromisso com a cultura estudada, e também percebe a forma que cada elemento será ressignificado, para que chegue, dessa maneira, ao domínio de todos.

3. *Festa do Bomfim: Uma literatura de axé*

A priori, é preciso salientar que os diferenciais dessa escritora são as peças teatrais cujas personagens são orixás, representando a cultura e o universo mitológico afro-brasileiro. Dentre as obras publicadas estão: *Festa do Bomfim* (1958), *Três mulheres de Xangô* (1958), *Os negrinhos* (1960), etc. Assim sendo, percebe-se que a autora possui um vínculo com a religião de matriz africana, o *candomblé*, e também grande propriedade para expressar sobre a temática em suas peças.

Em “*Festa do Bomfim*”, Zora Seljan retrata a relação existente entre a lenda de Oxalá e a lavagem do Bomfim, que acontece todos os anos na segunda quinta-feira do mês de janeiro, representando assim a religiosidade negra. A narrativa conta com personagens como Oxalá, Xangô, Oxum, Nanan, Exu e aborda o trajeto de sofrimentos de Oxalá que em busca da amada Nanan, enfrenta o destino em prol de seu perdão. Esta por sua vez, refugiou-se no reino de Xangô, pois estava furiosa com o deus da criação, que não havia dado a ela a maternidade que gostaria. Após todo sofrimento, Oxalá foi recuperado e lavado no adro da igreja com as águas que purificam os agravos.

Diante disso, nota-se que Seljan possuía grande propriedade para explanar sobre os mitos, inclusive, a peça abarca a fundamentação da festa do Bomfim de acordo com a lenda de Oxalá. Nesse contexto, é importante salientar a definição de mito delineada por Leite (2007)

O conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira. (LEITE, 2007, p. 96)

Portanto, diferentemente do que é posto no âmbito social, tendo em vista que, por vezes, o termo mito é utilizado como sinônimo de mentira, nesse contexto, deve ser compreendido enquanto verdade, pois faz parte da crença de grupos, comunidades, etc. Dessa forma, os mitos são bem delineados pela autora, que por meio das personagens, divindades iorubanas, explicita as características, costumes e comportamentos pertencentes à afro-brasilidade, evidenciando a riqueza de elementos que fazem parte da mitologia-afro-brasileira e conseqüentemente do candomblé, fortalecendo a importância de estudar e acima de tudo respeitar as matrizes africanas, denotando a sua vivência na religião, com um olhar de quem vê de dentro.

Através de falas das personagens, é possível perceber aspectos inerentes à mitologia e cultura afro-brasileira, os quais a dramaturga delimitou muito bem. A exemplo, um diálogo entre Oxalá e Xangô após o primeiro ser encontrado depois de sete anos preso injustamente, abarca os fatores mencionados, e também o motivo de quem é filho de Oxalá vestir-se de branco, sendo esse um elemento muito importante e impar para esta religião:

OXALÁ: Lembrando que sofri, doravante, aqueles que se dedicarem ao meu culto devem se vestir sempre de branco.

XANGÔ E AIRÁ: Assim seja!

OXALÁ: Estão proibidos de comer iguarias salgadas ou feitas no azeite. Não podem montar em cavalos, usar qualquer objeto feito com o couro dêsse animal ou provar de sua carne .

XANGÔ E AIRÁ: Assim seja!

OXALÁ: Dignificando meu longo cativo, devem cultivar a virtude da paciência, sofrer com altruísmo e perdoar os inimigos.

XANGÔ E AIRÁ: Assim seja!

OXALÁ: Agora, levantai-vos e dai-me o conforto de uma boa palestra, como se nada tivesse acontecido.

XANGÔ (*Senta-se perto de Oxalá*): Poderoso avô da colina, tu que acalmas a tempestade sorrindo, por que aceitaste calado tanto mártirio?

(*Airá conserva-se deitado*)

OXALÁ: Ifá preveniu: se me rebelasse, morreria! (SELJAN, 1956, p. 141-2)

Uma das vertentes que denota Zora Seljan enquanto autora de axé é a forma em que os papéis das orixás femininas são geridos. Nanan, “dona das águas profundas” (SELJAN, 1958, p. 16), Oxum “dona da água doce” (TAVARES, 2000, p. 51) e Iansan “senhora dos ventos”

(TAVARES, 2000, p. 93), são poderosas iabás inseridas num contexto de independência. Nanan, por exemplo, abandona o reino de Oxalá por não ter sido agraciada pelo Deus da criação com os filhos que almejava:

NANAN: A maternidade foi o espelho que não deu meu rosto.
OXUM: Já pensaste na alegria dos peixes se pudessem conceber passarinhos?
NANAN: Meus filhos não cantam de madrugada.
OXUM: Mas inspiram respeito.
NANAN: Ou medo.
OXUM: O respeito é a canoa do amor.
NANAN: Ah, Oxum, riso da fonte, tentas me consolar mas só quem já sofreu pode entender a dor alheia. Casei-me com Oxalá, o encarregado da procriação, para ter o gosto de dar a luz a um filho bonito. E o traidor me enganou duas vezes! Que a mãe terra me vingue! Que o céu o castigue! És moça e nunca sofreste. Como podes avaliar meu desespêro? (SELJAN, 1956, p. 49-50)

Noutro excerto, tal revolta é reforçada:

XANGÔ: Oxalá, teu espôso, doente de saudades, saiu do palácio para buscar-te.
NANAN: E' inútil, Xangô. Estou pronta para atender a todos os teus pedidos, menos a êste. Não irei, nem quero vê-lo e, se o prefere a mim, abandono agora mesmo esta casa e me jogo no meio do oceano.
XANGÔ: Pobre NANAN! Como estás apaixonada!
NANAN: E' meu feitio. Sou assim e não costume voltar atrás. (SELJAN, 1958, p. 77)

Dessa maneira, nota-se a determinação e independência deste orixá feminino, que abandonou os filhos e Oxalá para ter uma vida sem conturbações no reino de Xangô.

Oxum, sendo a esposa de Xangô, é uma iabá que, para além da beleza e sensualidade, possui grandes poderes. Segundo Tavares (2000), “Ela também é mediadora. Ela intermedeia as ações.” (TAVARES, 2000, p. 51). Assim, busca auxiliar o deus do trovão em todas as demandas do reino e mediar as situações que ali surgem, sendo considerada como Nanan e Iansan, insubmissa e independente.

Iansan, “Senhora dos ventos” (Cf. TAVARES, 2000), irmã de Oxum no enredo, é outra personagem que revela esse aspecto emancipador. É quem consegue falar com Ifá e descobrir o motivo de tanta desolação no reino de Xangô:

AIRÁ: Ifá tratou-a com enorme consideração. Quando nos despedimos, curvou-se novamente a seus pés dizendo-lhe: “Teu futuro é grandioso! Os vindouros te chamarão de ‘moça bonita guerreira’. Governarás dois impérios. Serás amada e temida. Ó poderosa! Ó empreendedora!”

XANGÔ: (*Entusiasmado*) Eparrei, Iansan! (SELJAN, 1958, p. 123)

Com base nisso, por mais que nada se tenha registrado acerca do feminismo de Zora Seljan, é possível identificar por meio dessas personagens femininas, esse fator revolucionário presente na escritora, principalmente pelo fato de ser uma das poucas mulheres a seguir a carreira de dramaturga, que na época, havia presença maior de homens. Quanto aos rituais e cultos explícitos na narrativa, levando em consideração o que à autora é permitido explanar, é evidenciado por ela no contexto inserido, de que maneira se realizam e qual o intuito desses. Assim, enquanto conhecedora desta religião de matriz africana e visando contribuir para a visibilidade da religiosidade negra rompendo e desconstruindo os estigmas, escreveu o seguinte:

2ª IAÔ (*Entrando*): Está chovendo sangue!

OXUM (*Assustada*): Então é coisa do céu.

NANAN: Que faremos?

XANGÔ: Chamai os escravos e os servos! Vamos ao templo levar nossas oferendas.

OXUM: Preparo flôres ou frutos?

XANGÔ: Chuva de sangue pede sacrifício de sangue.

OXUM: Quais os bichos que devem ser escolhidos para a matança?

XANGÔ: Um galo branco, para chamar o sol; um carneiro alvo, para as nuvens; e pombas claras, para amansar o tempo. (SELJAN, 1956, p. 67-8)

Segundo Prandi (1997),

O culto demanda sacrifício de sangue animal, oferta de alimento e vários ingredientes. A carne dos animais abatidos nos sacrifícios votivos é comida pelos membros da comunidade religiosa, enquanto o sangue e certas partes dos animais, como patas e cabeça, órgãos internos e costelas, são oferecidas aos orixás. Somente iniciados têm acesso a estas cerimônias, conduzidas em espaços privativos. (PRANDI, 1997, p. 10)

De acordo com o contexto, nota-se que as oferendas são específicas para aquela situação, visto que ocorreu chuva de sangue no reino de Xangô, então, os sacrifícios seriam feitos com o sangue dos bichos. Contudo, só os iniciados têm acesso a essas cerimônias, sendo esse mais um elemento, que abarca a experiência da dramaturga nessa religião negra.

Outro fator que denota essa vivência da autora é a explanação da virtude das águas. A lenda de Oxalá concretiza-se justamente quando as personagens da narrativa jogam água nessa divindade como maneira de limpá-lo de todos os males que o assolaram na estrada, visto que a água descarrega o corpo de tudo o que há de ruim. Nesse contexto, é determinado pela autora que “Assim como as águas do batismo lavam os pecados, a etnografia religiosa afro brasileira registra a virtude das águas, que

purificam os agravos e malfeitos, descarregando o corpo de ruindades” (SELJAN, 1958, p. 11). Além disso, as saudações presentes na narrativa, constituem essa interação da dramaturga com aquele meio, sendo mais uma demonstração de conhecimento e respeito para/com a religião, e também um pedido de licença para adentrar o universo da ancestralidade.

A organização utilizada pela autora na construção do enredo é de fato o modelo de peça teatral, que pode vir a ser concretizado, uma vez que, possui todos os direcionamentos, desde a caracterização dos espaços, até os gestos e movimentos feitos pelas personagens. Baseando-se nisso, é nítida a preocupação da dramaturga tanto com a estética da peça, quanto em ser fiel ao que lhe é permitido explanar em relação aos elementos pertencentes a sua religião. O fragmento a seguir evidencia isso:

O cortejo de Oxalá dá volta nos bastidores e torna a entrar em cena, aparecendo no 3º plano. A luz cai apenas sobre o cortejo, acompanhando-o durante a lenta travessia do adro. Os estropiados jogam-se no chão e fazem gestos de desespero. O cortejo sai. Então os sínos voltam a tocar e a igreja do Bonfim aparece, desta vez completamente iluminada. Os estropiados persignam-se e sobem a escada. Entram na igreja. Ao mesmo tempo a Babá e as filhas de santo (Ekéde e Iaós), chegam para a festa, equilibrando vasos de flores e carregando vassouras. Começam a lavar os degraus, repetindo o movimento de quando estavam fazendo de conta que jogavam água em Oxalá. Os sínos param. A Babá volta-se para a platéia e caminha até o 1º plano) [*sic*]. (SELJAN, 1958, p. 156-7)

Verifica-se, que durante toda construção da peça há esses direcionamentos para que tanto o leitor quanto as personagens que farão parte da realização, consigam compreender a importância de cada elemento colocado e para que faça mais sentido com base nos conhecimentos, que a escritora quer repassar acerca da cultura e mitologia afro-brasileira. Dessa maneira, é possível perceber o quanto elementos da vida de Seljan estão atrelados também à sua obra. Ainda que poucas informações são encontradas sobre ela, as que estão acessíveis, remetem a uma vida esplendorosa, de uma pesquisadora que muito contribuiu e ainda contribui, no que tange a mitologia e cultura afro-brasileira, para a visibilidade da religiosidade negra, e também no universo da dramaturgia. Suas peças, cujas personagens fazem parte de um universo mítico, possuem tamanho diferencial, uma vez que, poucas pessoas têm acesso, algumas regadas pela intolerância, outras, pela omissão. No entanto, um dos intuitos com suas obras mitológicas era justamente o conhecimento da cultura afro-brasileira, e essa desconstrução do preconceito e da visão errônea construída no decorrer do tempo em relação as religiões de matriz africana, em especial, o candomblé, a qual esta era adepta.

4. Considerações finais

Zora Seljan foi impar no que tange a dramaturgia da época. Era uma das poucas mulheres inserida naquele contexto e mesmo em uma sociedade machista, deu voz a suas personagens deixando impresso em suas peças aspectos pertencentes à sua vivência tanto pessoal quanto profissional.

Portanto, enquanto autora de axé, Zora Seljan demonstra todo respeito com o objeto pesquisado, explicitando o que a ela é permitido, guardando o que não convém demonstrar, fazendo com que por meio de seu enredo, as pessoas a conheçam e compreendam elementos fundamentais pertencentes a essa religião que é rica, vasta, mas infelizmente, ainda é alvo de muito preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços. *Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade* (Org.). Amargosa-BA: UFRB, 2007.

_____. *Pensamento Insurgente: direito à alteridade, comunicação e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018

MESQUITA, Priscila de Azevedo Souza. Zora Seljan e o Conjunto Folclórico Teatro de Oxumarê: um primeiro olhar sobre o arquivo pessoal de Zora Seljan. *Anais ABRACE*, v. 19, n. 1, 2018.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil. In: _____. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 1-50

SELJAN, Zora. *Festa do Bomfim*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

TAVARES, Ildásio. *Candomblés na Bahia*. Salvador: Palmares, 2000.

Outra fonte:

Basília Santuário Senhor do Bonfim. Disponível em: <https://santuário-senhordobonfim.com/>. Acesso em: 18 de março de 2021.