



SEBASTIÃO SALGADO · CULTURAGENIAL.COM

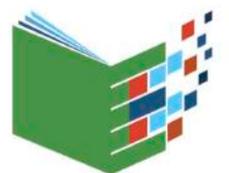
# LINGUAGEM E SOCIEDADE



V.14 N.23 (2018)



**LETRA MAGNA** 



Portal de Periódicos

## Linguagem e Sociedade v.14 n.23 (2018)

### SUMÁRIO

**“Meu Deus! Meu Deus! Está extinta a escravidão?”: Um estudo linguístico no samba-enredo**

Daniel da Rocha Silva

**Questões de agência: Uma análise a partir do programa PEC-G na UFPR**

Júlio Marques

**O status da definição: Uma análise diacrônica do lema amor em dicionários de português**

Rayne Mesquita de Rezende • Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa

**Aparência e realidade em ‘Mariana’ (1871), Machado de Assis**

Angiuli Copetti de Aguiar

**O programa PIBID enquanto uma comunidade de prática: Impactos para a formação docente**

Dayse Paulino de Ataíde • Gisele dos Santos da Silva

**Análise de gênero do caso da Newsletter “Bobagens Imperdíveis”: Comunidade discursiva**

Martha Solange Perrusi • Antonio Henrique Coutelo de Moraes • Karl Heinz Efken

**Identidade e raça: A construção do corpo coletivo negro em *Um Baile Bom***

Nívea Rohling • Juliano Sippel

**Metáforas de HIV/AIDS: O corpo utópico nos dizeres**

Renan Kenji Sales Hayashi

**Cruzamento vocabular: *Frame* de conversação e criatividade lexical**

José Carlos da Costa Júnior

**Estudo ortográfico de atas produzidas no centro de cultura brasileira**

Celciane Alves Vasconcelos • Raquel Terezinha Rodrigues • Stela de Castro Bichuette

**O eu e o outro no convívio escolas: Discursividades de violência em relação de docentes**

Carmen Brunelli de Moura • Enildo da Paixão Rodrigues • Marluce Pereira da Silva

**O discurso religioso reportado em memes: Tonalidades valorárias e relações dialógicas**

Raniere Marques de Melo

**Ditadura militar e memória discursiva: Uma análise a partir do gênero meme**

Jonas Eduardo Rocha • Maria de Lourdes Rossi Remenche

**Crenças sobre a contribuição da literatura para a formação do aluno**

Clarita Gonçalves de Camargo

**Enquadres de interação e o ensino de língua portuguesa na EJA**

Diego Borges de Carvalho • Rosineide Magalhães de Sousa

**A pertença do aluno à comunidade linguística da sala de aula: Um estudo enunciativo**

Arthur Marques de Oliveira • Silvana Silva

## SUMÁRIO

### **A dimensão valorativa do enunciado em *O Contador de Histórias***

Ester Maria de Figueiredo Souza • Jaquissom Aguiar Guimarães

### **Cenários educacionais contemporâneos em perspectiva dialógica**

Jozanes Assunção Nunes • Beth Brait

### **O problema do texto na linguística, na filologia e nas ciências humanas: Diálogos com Bakhtin**

Wilder Kleber Fernandes de Santana

### **Reviver a tradição, reinventar seus heróis: O discurso do folclore jovem e a cultura popular**

Nathan Bastos de Souza

### **As formas de tratamento nominais e pronominais em *Lope (2010)*: Temporalidade linguística**

Livya Lea de Oliveira Pereira • Leandra Cristina de Oliveira

### **Questões de linguagem: Os gêneros do discurso em perspectiva dialógica**

Wilder Kleber Fernandes de Santana

### **A identidade linguística do manezinho da ilha: Uma proposta de instrumento coleta de dados**

Ana Cláudia Eltermann • Cecília Augusta Vieira Pinto • Érica Marciano Oliveira Zibetti • Gésyka Mafra

### **Identidade: Zygmunt Bauman vs. Stuart Hall**

Ruth Negreiros da Silva

### **A construção do rótico em posição de coda na interfonologia português brasileiro e espanhol**

José Rodrigues de Mesquita Neto

### **O auto-olhar: A ironia em *Viagem à Roda de Mim Mesmo*, Machado de Assis**

Francisco Gesival Gurgel de Sales • Wiebke Röben de Alencar Xavier

### **Os usos cotidianos da escrita: Subsídios para a construção de projetos de letramento**

Arisberto Gomes de Souza • Maria do Socorro Oliveira

### **Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima**

Paulo Jeferson Pilar Araújo • Thaisy Bentes

### **A digitalização da literatura maranhense: O portal Maranhão**

Ana Paula Nunes de Sousa • Marcus Vinicius Sousa Correia • Emanuel Cesar Pires de Assis

### **Resistências: Um olhar discursivo-materialista sobre o conceito de lugar de fala**

Bianca Machado Quintino Damacena

### **Os memes de “Bela, recatada e do lar”: Uma prática social de resistência e multimodalidade**

Patricia Damasceno Fernandes • Elaine de Moraes Santos

### **Tetê e o lírio selvagem e a revista *Grifo*: 40 anos de memórias e interlocuções**

Alan Silus • Maria Leda Pinto

### **Metapoesia e intertextualidade: Aspectos da modernidade no poema *Revisitação*, J. P. Paes**

Aroldo Garcia dos Anjos • Aulus Mandagará Martins

### **Minha pátria é a língua portuguesa? Norma culta brasileira, nacionalismo e identidade**

Valéria Cunha dos Santos

## SUMÁRIO

### **Concepções de linguagem e seus efeitos no ensino da variação linguística e norma padrão**

Diogo de Campos Alves • Vanessa Regina Duarte Xavier

### **Novo ensino médio, quem conhece aprova: Uma novidade, conhecida ou não?**

Paulo Gerson Stefanello • Carlos Fabrício de Souza Ribeiro de Castro

### **Um passeio por Lisboa: Entre casas, cores e sensações**

Francisca Marciely Alves Dantas

### **A dimensão intercultural no ensino de espanhol: Teoria e prática no PIBID/Espanhol da UEL**

Valdirene Zorzo-Veloso • Cristiane Araujo • Marcia Claudino • Fabiane Daise • Angélica Borges

### **Legislação migratória e português como língua de acolhimento: Reflexões sobre políticas**

Eric Júnior Costa • Flávia Campos Silva

### **A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino de português brasileiro no PBMH**

Teurra Fernandes Vailatti • Francisco Javier Calvo del Olmo

### **Português e espanhol como línguas de integração no Mercosul e seu ensino na fronteira**

Clóvis Alencar Butzge

### **Letramento do professor indígena e formação da identidade profissional docente**

Dayveson Noberto da Costa Pereira

### **Gêneros textuais mediados por recursos digitais: Multiletramentos na Olimpíada de Português**

Taísa Biagiolli Zambon

### **Análise de ocorrências do item lexical *ainda* em situação de autoconfrontação**

Letícia Lemos Gritti • Anselmo Pereira Lima

### **Trajetos de sentidos verbais e não verbais em campanhas publicitárias contra AIDS**

Claudinei Marques dos Santos

### **Conflitos no ensino de língua portuguesa: Ensino de sujeito indeterminado em livros didáticos**

Cristina Lopomo Defendi • Wesley Cintra Lima

### **Situacionalidade e informatividade em foco no debate entre os candidatos à presidência**

Aline Rubiane Arnemann • Monize Pereira Albiero

### **Pensava que ele era homem, mas era uma mulher igual eu: Identidade de gênero e estilo**

Diogo Oliveira do Espírito Santo

### **Foucault vs. Pêcheux: O conceito de sujeito do discurso**

Tacia Rocha • Luana Vitoriano-Gonçalves • Flávia Cristina Silva Barbosa

### **Educação e disciplinarização: Uma análise discursiva da categorização do sujeito LGBT**

Samuel de Souza Matos

### **Entrevista com Eliane Gouvêa Lousada**

Thayne Costa dos Santos

### **Resenha de *Figurações do imaginário cinematográfico*, Alós, Felipe & Souto (2017)**

Nícollas Cayann

## “MEU DEUS! MEU DEUS! ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?”: UM ESTUDO LINGUÍSTICO NO SAMBA-ENREDO DA PARAÍSO DO TUIUTI

**Daniel da Rocha Silva**

Pós-graduando em Linguística Aplicada na Educação (Instituto Graduarte), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo discutir o surgimento e o significado de algumas palavras incomuns no cotidiano do português brasileiro presentes no samba-enredo da escola de samba carioca Paraíso do Tuiuti. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica, visto que parte de material científico já publicado por outros pesquisadores. Os fundamentos teóricos são constituídos por: Brasil (1988), Aragão (2011), Mendonça (2012), além de outras que agregam a esta produção. Considera-se que a influência africana na formação do português brasileiro deve ser mais discutida, inclusive nas salas de aula, no intuito de um maior reconhecimento da importância dos povos africanos na constituição dos costumes brasileiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escravidão. Africanismo. Linguística.

**ABSTRACT:** This work aims to discuss the emergence and the meaning of some unusual words in the daily life of the Brazilian Portuguese present in the samba-plot of the samba school of Rio de Janeiro Paraíso do Tuiuti. The methodology consists of a bibliographical research, since part of scientific material already published by other researchers. The theoretical foundations are: Brazil (1988), Aragão (2011), Mendonça (2012), and others that add to this production. It is considered that the influence african in the formation of Brazilian Portuguese should be more discussed, including in classrooms, in order to better recognize the importance of African peoples in the constitution of Brazilian customs.

**KEYWORDS:** Slavery. Africanism. Linguistics.

### INTRODUÇÃO

É sabido que o Brasil passou por um processo nefasto de escravidão, período este que é considerado o mais perverso da formação histórica do país. Os negros eram obrigados a vir ao Brasil e eram submetidos aos trabalhos forçados pelos senhores de engenho interessados cada vez mais em aumentar suas riquezas.

O tráfico de escravos foi acentuado durante os séculos XVI e XIX. Estima-se que nesse período vieram cerca de 5 milhões de africanos de diversos países para serem escravizados no Brasil, como bem afirma Castro (s.d.). Ainda, conforme a mesma autora, representavam duas

regiões africanas: a “banto” e a “oeste-africana ou sudanesa”, ambas dentro da chamada África Subsaariana. É diante da estatística supracitada que é possível afirmar a heterogeneidade linguística de seus falantes, até porque no continente africano há mais de 2.000 línguas faladas. Nesse sentido, trouxeram ao Brasil não apenas sua força física e seu trabalho árduo, mas também, e principalmente, seus costumes, dentre os quais, os linguísticos.

A influência dos léxicos africanos no Brasil é indiscutível, porém, pouco perceptível ao senso comum. É diante dessa problemática que este trabalho objetiva discutir a presença africana no português brasileiro; ainda, proporcionar um conhecimento acerca de palavras específicas presentes no samba-enredo da Paraíso do Tuiuti e promover uma maior discussão sobre o que se fala, de onde veio e porquê.

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti (G. R. E. S. P. T.) foi fundado em 5 de abril de 1952, com sede no Bairro São Cristóvão, zona norte do Rio de Janeiro – RJ. A escola nunca foi campeã do tradicional e retumbante carnaval carioca. No entanto, em 2018, alavancou aplausos do público e da crítica em decorrência de seu samba-enredo, o que viria a ser um vice-campeonato inédito em sua trajetória.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de discussões que ressaltem a permanência dos africanismos na linguagem brasileira, de suas ramificações às suas palavras completas que por aqui estão. Ainda, enaltecer o significado do povo africano na formação do Brasil. Portanto, é relevante por trazer um debate linguístico caracterizado pela heterogeneidade que constitui o português brasileiro. Nesse sentido, é pretendido também servir como base teórica para possíveis estudos que abordem tal questionamento.

Os principais fundamentos teóricos são: Aragão (2011) que faz uma abordagem acerca dos africanismos; Mendonça (2012) com o trabalho intitulado “A influência africana no português do Brasil”; Yeda Pessoa de Castro, considerada a referência de estudos acerca dos africanismos no Brasil, a pesquisadora agrega a esta discussão através do trabalho “A influência das línguas africanas no português brasileiro”, dentre outros que enriquecem ainda mais este debate.

Os escravos foram arrancados de suas origens e, ao chegar ao Brasil, representavam várias regiões africanas. Assim, em meio à essa diversidade, e com o contato linguístico com os povos nativos, surgem palavras típicas de países da África enquanto que outras se misturam à língua materna.

## AFRICANISMOS

Quando se fala em África e/ou em seu gentílico logo se pensa no processo de escravidão pelo qual foram submetidos. É diante e por conta dessa pútrida realidade que pouco se reconhece a herança cultural originária de seu povo. Desse modo, as pesquisas sobre este tema surgiram tardiamente, antes disso, não tinham caráter científico.

Os trabalhos sobre a influência dos falares africanos na língua portuguesa tiveram início no século XIX. Porém, poucos são os estudos e análises sobre a influência africana na cultura brasileira, a não ser em áreas específicas como a antropologia, a etnologia e, mais especificamente, o folclore, sobretudo em certas regiões do país, como a Bahia, por exemplo. (ARAGÃO, 2011, p. 7).

A demora em valorizar essa particularidade presente na nossa linguística deixou uma lacuna nessa ciência em específico, a partir do momento em que os registros se perderam no tempo porque os mesmos não foram eternizados pela escrita científica. Só a partir do século XX que começam a surgir produções de características científicas acerca dos africanismos.

Mas, o que são africanismos?

Conforme o Aurélio (2010, p. 23), significa: “Palavra ou loc. oriunda de língua africana”. Desse modo, é reiterado que temos um léxico com base na linguística africana, convém trabalhar em como essa influência permanente aconteceu. Data que foi no século XVI que começou o transporte de escravos da África para o Brasil, eram muitos e de diversos países. Como bem afirma Yeda Pessoa de Castro (s.d.), representavam as duas regiões da África Subsaariana, a banto e sudanesa. Assim,

A região banto compreende um grupo de 300 línguas muito semelhantes, faladas em 21 países: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul.

Entre elas, as de maior número de falantes no Brasil foram o quicongo, o quimbundo e o umbundo. O quicongo é falado na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo e no norte de Angola. O quimbundo é a língua da região central de Angola. O umbundo é falado no sul de Angola e em Zâmbia. (CASTRO, s.d., p. 3).

Diante desse acontecimento fica iminente que houve um processo de contato linguístico, ocasionando também uma heterogeneidade na língua falada dos nativos, até porque os mesmos precisavam se comunicar. Ao chegarem ao Brasil, os escravos, que eram negros, se

deparam com uma língua totalmente desconhecida por eles e falada por pessoas de costumes diferentes, os índios. A priori, os indígenas seriam escravizados, mas foram classificados pelos colonizadores como trabalhadores ruins, nas palavras de Puzzinato e Aguilera, o índio “[...] era considerado mau trabalhador por ser nômade e ter dificuldades para se adaptar e se fixar na lavoura” (s.d., p. 2). Com a aglomeração de todos esses povos surgiu o que é chamado de “aculturação”, que significa:

[...] (fatos que decorrem do contato dos homens que possuem culturas e línguas diferentes), pela qual cada indivíduo acaba absorvendo elementos culturais de seu meio, e daí ocorre, tipicamente, uma aprendizagem incidental, que pode envolver observação e imitação. (PUZZINATO e AGUILERA, s.d., p. 3).

Dentro dessa amplitude e genérica aculturação se encontram os africanismos, pois “A interferência lingüística é um dos aspectos da aculturação” (PUZZINATO e AGUILERA, s.d., p. 3). Sabe-se que é um fenômeno da linguagem que permeia todos os aspectos linguísticos que vão do fonológico ao léxico. No entanto, este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições lexicais africanas ao português brasileiro, pois considera-se que é no âmbito lexical onde está o maior legado das línguas africanas, além de ser mais perceptível até para o público leigo.

O tráfico negreiro veio a ser proibido no Brasil, mas em decorrência, principalmente, da pressão exercida pela Inglaterra que já havia abolido tal prática. Assim, conforme Brasil (1988), foi em 1807 que o país europeu extinguiu o comércio de escravos, mas a escravidão só veio a ser proibida necessariamente em 1833. É diante desse processo europeizado que começa a surgir o desejo de abolição da escravidão no Brasil, mas sempre com a retórica comercial, de interesse dos próprios ingleses. Nesse sentido, Brasil (1988, p. 30) afirma acerca do envolvimento de interesses: “Em troca do apoio à dinastia portuguesa de Bragança, o governo inglês obteve uma série de concessões econômicas e políticas, entre as quais a promessa de abolição gradual do trabalho escravo e a limitação do tráfico às colônias portuguesas na África”. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho escravo já caía em descrédito e já não tinha tanto rendimento de comércio como no início, até pelo fato de ter surgido grupos organizados de escravos lutando pelos seus direitos, dentre eles, o de liberdade. Sabe-se que o fim da escravidão nesses moldes passou por etapas, e o término do tráfico negreiro é uma delas:

A partir de 1822, a Inglaterra passou a pressionar diretamente o Brasil. Aproveitando-se da necessidade do governo brasileiro de reconhecimento da independência, a

habilidosa diplomacia inglesa patrocinou a assinatura, em 1825, do Tratado de Paz e Amizade, entre os reinos de Portugal e do Brasil. No ano seguinte, a Inglaterra firmaria com o Brasil uma Convenção reconhecendo a independência, mas estipulando o prazo de três anos após a sua ratificação (que ocorreu em 1827), para o encerramento do tráfico. Um artigo adicional à Convenção ampliava por quinze anos, a começar de 1830, o direito de visita aos navios brasileiros. Estes podiam ser apreendidos, caso tivessem equipamentos ou quaisquer vestígios de tráfico de escravos. (BRASIL, 1988, p. 30).

Do século XVI ao XIX foi constatada essa prática de traficar pessoas oriundas da África, ou seja, um tempo considerável para que haja mudanças de costumes entre esses povos, tanto dos que vinham quanto dos que aqui já estavam. Portanto, corrobora-se com Mendonça (2012, p. 80), ao constatar que “O negro influenciou sensivelmente a nossa língua popular. Um contato prolongado de duas línguas sempre produz em ambas fenômenos de osmose”, ou seja, aculturação.

O trabalho escravo foi proibido depois do tráfico negreiro. Aqui no Brasil, este movimento tornou-se cada vez mais necessário, ao ponto que em 1887 haviam fazendeiros que chegaram a libertar alguns de seus escravos, pois não estavam conseguindo impedir que os mesmos fugissem, como bem afirma Brasil (1988). É diante desses acontecimentos que o movimento de abolição vem a acontecer, tornando-se realidade em 13 de maio de 1988, com a chamada Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel. Porém, não foi unanimidade, haja vista os dois projetos da época, em que um abolia a escravidão com condições, defendido pelos conservadores, e o outro definitivamente, defendido pelos liberais. Assim, fica sabido que este último “[...] foi aprovado, com votos contrários apenas na Câmara dos Deputados” (BRASIL, 1988, p. 40).

Durante essas décadas, ficou consolidado a necessidade de adaptação dos africanos. Diante disso, os africanismos firmaram-se enquanto dialetos falados no português brasileiro, como se tal fosse. Por isso, torna-se necessário uma discussão desse contato linguístico com o surgimento de palavras que ficaram e permaneceram até os dias atuais. Cita-se, então, palavras como *fubá*, *mandinga*, *quilombo*, dentre tantos outros léxicos que contribuem significativamente para o enriquecimento do português do Brasil. Ressalta-se, ainda, que as palavras mencionadas fazem parte do uso cotidiano do povo, no entanto, não é de conhecimento de todos de onde as mesmas originaram-se. Dessa maneira, no próximo tópico, serão abordados alguns vocábulos que não são de uso comum e que, portanto, chamam a atenção enquanto suas origens e os seus significados.

## ANÁLISE DO CORPUS

Falar de léxico consiste em trazer vocábulos que estão na língua portuguesa enquanto palavra, sem se ater às modificações fonológicas. Embora essas duas teorias tenham como característica elementos culturais, não se pretende, com isso, averiguar quais sejam estes elementos. Por léxico, conforme o Aurélio, em sua terceira acepção, designa-se: “[...] O conjunto das palavras usadas numa língua, ou num texto, ou por um autor” (2010, p. 465).

Os africanismos subdividem-se em diversos falares, haja vista a quantidade de línguas que possui o continente africano, outrora caracteriza-se como mais uma problemática no que tange aos estudos científicos sobre tal questão. Mesmo assim, é possível chamar a atenção para a língua banto, que conforme Castro (s.d.) se caracteriza principalmente pela sua antiguidade, fato que revela uma maior influência no português do Brasil, ao ponto de substituir a palavra equivalente na língua portuguesa, como por exemplo: “bunda por nádegas” (CASTRO, s.d., p. 7). Dito isto, é sabido que no Brasil há influências de muitas delas, cita-se com maior precisão, as mais representativas pela sua quantidade:

[...] maior número de falantes no Brasil foram o quicongo, o quimbundo e o umbundo. O quicongo é falado na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo e no norte de Angola. O quimbundo é a língua da região central de Angola. O umbundo é falado no sul de Angola e em Zâmbia. (CASTRO, s.d., p. 3).

Ambas apresentam especificações que modificaram e/ou acrescentaram à língua denominada portuguesa. Nesse sentido, as mesmas se encaixam em três variadas conceituações, conforme Bonvini:

- a) Palavras de origem africana chegaram ao Brasil e mantiveram, integral ou parcialmente, seu som e seu sentido inicial de partida.
- b) Palavras de origem africana chegaram ao Brasil, mas desprovidas de seu sentido “africano” inicial, tendo adquirido, desde sua chegada, um sentido diferente e novo. Por isso seu sentido de origem, não tendo chegado ao Brasil, teria ficado do outro lado do Atlântico.
- c) O sentido inicial de partida, isto é, aquele atestado no continente africano, teria chegado ao Brasil, mas sem o vocábulo africano que lhe servia de suporte. Seria este último, desta vez como suporte, que teria ficado na África. (BONVINI, 2008, p. 122).

Dessa forma, em 2018, o samba-enredo da escola de samba carioca Paraíso do Tuiuti chamou a atenção do mundo, e não apenas pelo seu aporte crítico em relação ao caos político brasileiro, mas principalmente pelo esclarecimento de onde viemos. Com uma letra impávida,

dos compositores Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal<sup>1</sup>, nos fez diversos questionamentos sociais e históricos. A seguir, em destaque, estão algumas palavras desconhecidas do senso comum:

Irmão de olho claro ou da **Guiné**  
Qual será o valor? Pobre artigo de mercado  
Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor  
Tenho sangue avermelhado  
O mesmo que escorre da ferida  
Mostra que a vida se lamenta por nós dois  
Mas falta em seu peito um coração  
Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui **mandinga, cambinda, haussá**  
Fui um **Rei Egbá** preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se planta gente  
**Ê calunga! Ê é calunga!**  
**Preto Velho** me contou, **Preto Velho** me contou  
Onde mora a senhora liberdade  
Não tem ferro, nem feitor

Amparo do rosário ao **negro Benedito**  
Um grito feito pele de tambor  
Deu no noticiário, com lágrimas escrito  
Um rito, uma luta, um homem de cor  
E assim, quando a lei foi assinada  
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu  
Áurea feito o ouro da bandeira  
Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/paraiso-do-tuiuti-veja-a-letra-do-samba-enredo-para-o-carnaval-2018.ghtml> > Acesso em: 02 jul. 2018.

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social  
Não sou escravo de nenhum senhor  
Meu Paraíso é meu bastião  
Meu Tuiuti o quilombo da favela  
É sentinela da libertação<sup>2</sup>

Na primeira estrofe, chama a atenção a palavra “Guiné” para representar o país da costa oeste da África. A Guiné representou um importante polo de tráfico de escravos em decorrência de sua localização geográfica e por possuir o forte de Arguim, na ilha de mesmo nome. Conforme Mendonça (2012), foi da ilha de Arguim que saíram os primeiros escravos para Portugal, o que veio a se tornar uma prática sucessiva, pois “Pouco depois se iniciava a remessa direta de escravos para o Brasil e os primeiros negros da Guiné vieram em 1538 trazidos por um navio pertencente a Jorge Lopes Bixorda, arrendatário da colônia” (MENDONÇA, 2012, p. 46). A Guiné é um dos países mais pobres do mundo, onde “O Índice de Desenvolvimento (IDH) [...] está entre os 15 menores – 0,340. A maioria da população vive com pouco mais de 1 dólar por dia<sup>3</sup>” e, conforme o mesmo site, a economia está baseada principalmente na exploração de minérios. Ainda, o país está em uma ditadura desde 2008.

Por conseguinte, “mandinga” classifica uma das maiorias étnicas existente na própria Guiné. Portanto: “Indivíduo dos mandingas, raça de negros cruzada com elementos berbere-etiópicos (os mandingas eram considerados grandes mágicos ou feiticeiros). Língua muito falada na África ocidental<sup>4</sup>”. Este vocábulo ganhou uma adaptação semântica no Brasil por conta das características de seu povo na África, tanto que o Aurélio (2010, p. 485) diz: “[...] feitiçaria”, e é somente a isto que remete a palavra “mandinga” ao senso comum. É sabido, também, que no vocabulário dos capoeiristas este léxico tem sentido de surpresa quando os

---

<sup>2</sup> Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/paraiso-do-tuiuti-veja-a-letra-do-samba-enredo-para-o-carnaval-2018.ghtml> > Acesso em: 02 jul. 2018.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/guine.htm>> Acesso em: 10 ago. 2018.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mandinga/>> Acesso em: 10 ago. 2018.

mesmos surpreendem o adversário com um golpe. “Cambinda” e/ou “Cabinda”? Em comum, as duas não estão dicionarizadas no Aurélio. Cabinda é uma província que pertenceu à República do Congo, antigo reino, até por volta do século XVII. Atualmente, conta com 170 mil habitantes, tem na indústria, minérios e produção agrícola a sua principal fonte de renda. De lá vieram muitos escravos trazidos pelos portugueses para o Brasil. “Cambinda”, como se apresenta no texto dos compositores, pode estar se referindo a uma tradição religiosa dos africanos, conforme Mendonça (2012, p. 93), “Maria Cambinda era outra tradição africana, calunga carregada em cortejo pelos negros”. “Haussá” descreve “[...] povo negróide da Nigéria e proximidades do Sudão (África)<sup>5</sup>”, enquanto que “Egbá” corresponde às pessoas que residem também na Nigéria, só que no sudoeste deste país. Portanto, compreende-se que o samba-enredo aqui em destaque detalha alguns dos povos africanos que vieram à força por conta da escravidão e acabaram contribuindo com a formação lexical do Brasil.

Ainda na segunda estrofe, há a presença de palavras pouco utilizadas no cotidiano do povo brasileiro. O dicionário Aurélio (2010, p. 129) define “calunga” como: “[...] bonequinho”, no entanto, quanto à sua origem, significa: “ETIM .: M. Soares deriva do quimbundo kalunga, mar, nome que os negros aplicaram ao deus incognoscível dos missionários e para eles vago como a extensão do mar. Representavam-no por figuras e bonecos” (MENDONÇA, 2012, p. 135). “Preto velho” é uma expressão para designar seres espirituais da religião Umbanda, em sua maioria, representam espíritos de escravos que já morreram e que são invocados para passar sabedoria em momentos conflituosos<sup>6</sup>.

O “negro Benedito” é uma referência a um santo da religião católica, exaltado no samba por ser negro e filho de escravos, é conhecido como São Benedito, Negro ou o Santo Negro<sup>7</sup>. O São Benedito foi cultuado no Brasil primeiramente pelos escravos, pois até então era desconhecido dos devotos do país.

No próprio nome da escola de samba carioca há um nome que chama a atenção, “tuiuti”. Esta palavra pertence ao tupi e se origina de “tuim”, que, como bem afirma o Aurélio, significa: “[...] ave psitacídea pequenina, com cerca de 26g, que vive em bandos” (2010, p. 762). A escola é apelidada de “O Quilombo da favela”, o que demonstra sua aptidão por críticas sociais. “Quilombo” tem origem na língua africana quimbundo, já mencionada anteriormente,

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/haussa/> > Acesso em: 10 ago. 2018.

<sup>6</sup> Informações coletadas do site: < [www.girasdeumbanda.com.br](http://www.girasdeumbanda.com.br) > Acesso em: 15 ago. 2018.

<sup>7</sup> Informações coletadas do site: < <http://franciscanos.org.br/?p=59588> > Acesso em: 15 ago. 2018.

e deu nome às comunidades formadas por escravos que fugiam de seus senhores, tornando-se, mais tarde, um símbolo de resistência ao período escravocrata.

Diante do que foi citado, torna-se uma falácia creditar o nosso português genuinamente ao de Portugal. É considerado através de tais léxicos aqui mencionados, e diante de tantos outros, que a África é um berço do nosso vocabulário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário uma maior discussão acerca da formação do português brasileiro, para que este não seja creditado apenas aos nossos colonizadores. Ainda, incluir neste debate a contribuição significativa do tupi.

Sabe-se que, na África, há uma aglomeração de idiomas representados pelo seu povo, como bem afirma Mendonça (2012, p. 60): “Em todo o caso, o trabalho isolado, de alguns escritores, dignos de confiança, interpreta um pouco esse caos linguístico”, fato que, de certa forma, impossibilitou pesquisas mais aprofundadas para confirmar o dito no primeiro parágrafo. Contudo, não se nega a influência de vocábulos africanos na linguagem do povo brasileiro. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas não é suficiente para uma abrangência dessa magnitude, pois tratar do léxico africano no falar do brasileiro requer conhecimento apurado, muito em decorrência dessa heterogeneidade linguística com a qual fomos formados.

É oportuno ressaltar, ainda, o combate ao preconceito racial a partir do momento que se considera que falamos um dialeto que veio de lá. Nesse sentido, desmorona o conceito criado ao longo de décadas de que da África só herdamos os negros escravizados em senzalas.

Os livros didáticos devem abrir espaço para esta discussão, com proposições que incluam o aluno no debate consistente acerca dos africanismos, para que estes não corram o risco de se perderem na evolução temporal, visto que os estudos dos léxicos africanos na formação do português do Brasil ainda estão restritos aos centros universitários, sendo que ainda apresenta um número pequeno de estudiosos neste campo tão importante para a constituição do nosso falar.

## REFERÊNCIAS

**AS GIRAS DE PRETOS VELHOS.** Disponível em: <  
<http://www.girasdeumbanda.com.br/entidades/pretos-velhos/>> Acesso em: 15 ago. 2018.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. **Rev. de Letras** - Vol. 30 - 1/4 - jan. 2010/dez. 2011. Disponível em: <  
[http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/r130art01\\_Africanismos\\_no\\_portugues\\_do\\_Brasil.pd](http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/r130art01_Africanismos_no_portugues_do_Brasil.pd)> Acesso em: 12 jul. 2018.

BONVINI, Emílio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In: FIORIN, José L.; PETTER, Margarida. **África no Brasil: a formação da língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2008, p. 101-144.

BRASIL. Para uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988. 64 p. Disponível em: <  
[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2018.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A influência das línguas africanas no português brasileiro. Disponível em: < <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. Coordenação: Marina Baird Ferreira. 8. ed. ver. atual. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Guiné"; Brasil Escola. Disponível em <  
<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/guine.htm>>. Acesso em 10 de ago. 2018.

**HAUSSÁ.** Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/haussa/>> Acesso em: 10 ago. 2018.

**MANDINGA.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mandinga/>> Acesso em: 10 ago. 2018.

MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil. Brasília: FUNAG, 2012. 200 p.

**PARAÍSO DO TUIUTI:** veja a letra e ouça o samba-enredo do carnaval 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/paraiso-do-tuiuti-veja-a-letra-do-samba-enredo-para-o-carnaval-2018.ghtml>> Acesso em: 02 jul. 2018.

PUZZINATO, Ana Paula; AGUILERA, Vanderci de Andrade. A presença de africanismos na língua portuguesa do Brasil. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/afroatitudeanas/volume-1-2006/Ana%20Paula%20Puzzinato.pdf>>  
Acesso em: 12 jul. 2018.

**SÃO BENEDITO.** Disponível em: <<http://franciscanos.org.br/?p=59588>> Acesso em: 15 ago. 2018.

## QUESTÕES DE AGÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA PEC-G NA UFPR.

**Júlio Marques**

Mestrando em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Curitiba/PR/Brasil

**RESUMO:** No presente artigo propomos a discussão do conceito de tratado por ORTNER (2007), à luz de outros teóricos levantados por esta autora, estabelecendo um diálogo entre ele e as práticas adotadas junto ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no âmbito do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin/UFPR). Utilizaremos como base para análise o currículo do curso, sobretudo a primeira etapa, momento em que os alunos e alunas recém chegaram ao Brasil e iniciaram os estudos da língua portuguesa, delimitando a análise em materiais e experiências ocorridas no ano corrente. O objetivo principal destes alunos é a formação em português brasileiro para a realização do exame de proficiência (Celpe-Bras), almejando o ingresso em universidades brasileiras no ano posterior à realização da prova, sendo primordial o desenvolvimento da autonomia e da agência durante estes primeiros momentos de ensino-aprendizagem no nosso país.

**PALAVRAS CHAVE:** Agência; Ensino de PLE; PEC-G.

**ABSTRACT:** In the present article, we propose the discussion of the concept of a treaty by ORTNER (2007), in the light of other theorists raised by this author, establishing a dialogue between it and the practices adopted by the Program of Students-Agreement of Graduation (PEC-G) within the Language and Intercultural Center of the Federal University of Paraná (Celin/UFPR). We will use as basis for analysis the curriculum of the course, especially the first stage, when the students just arrived in Brazil and started studying the Portuguese language, delimiting the analysis in materials and experiences occurred in the current year. The main objective of these students is the training in Brazilian Portuguese for the proficiency exam (Celpe-Bras), aiming to enter Brazilian universities in the year after the test, being the development of autonomy and the agency during these first moments of teaching and learning in our country.

**KEYWORDS:** Agency; Teaching of PLE; PEC-G.

### INTRODUÇÃO

Sempre que iniciamos um trabalho de pesquisa existe uma motivação, um fator de “incômodo” que nos impulsiona a querer saber, a querer questionar, a querer modificar. Atuando no PEC-G, programa que apresentaremos em momento oportuno, a prática dentro e fora da sala de aula nos faz refletir sobre o processo de construção de aulas, de materiais e das práticas de formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o processo

de ensino-aprendizagem ao qual estamos expondo nossos alunos e ao qual nós também nos expomos, considerando o eterno aperfeiçoamento na construção dialógica do conhecimento. É importante salientar que a forma como se encara esse processo, da mesma forma que o posicionamento ante as situações trazidas pela prática docente, se faz a partir de um longo e contínuo processo formativo, onde bebemos de uma rica fortuna crítica, de diversas linhas e, portanto, com diversas perspectivas. Da mesma forma que os pontos aqui analisados e dos conceitos base aqui trazidos, a experiência da qual partimos também é socialmente construída e referenciada, partimos sempre dos sujeitos com os quais trabalhamos/dialogamos, para a abordagem/justificativa teórica.

As possibilidades de análise no campo da linguística aplicada sempre são e serão múltiplas. Pensando no tema por nós escolhido, é possível uma abordagem a partir da visão dos alunos, dos professores, da aplicação das aulas, da equipe pedagógica à frente do processo e, por fim, a partir do currículo proposto e das escolhas feitas a nível de planejamento. Optamos por esta última, cientes de que a inclinação por qualquer uma das outras seria igualmente rica e tendo em mente, também, o fato de que as categorias podem ser focadas, mas nunca se construirão isoladamente, sendo mencionadas vez ou outra na discussão, apesar de não figurarem em destaque na análise.

No processo de redação deste, temos em mente sempre a perspectiva do diálogo da teoria e da prática, como já mencionado, salientando que o ponto de vista aqui adotado está principalmente guiado pela visão do professor em sala de aula, mas também do pesquisador que transita por outros espaços acadêmico-formativos e, assim, se norteia pelo constante diálogo e pela constante relativização e questionamento de pontos de vista, acreditando no processo reflexivo como chave para mudanças dentro e fora do ambiente educacional, e como primordial para o fazer científico e docente na modernidade (GIDDENS, 2009 apud PENNA, 2012), possibilitando uma atuação com maior capacidade crítica e consciente do próprio estado (BOLSTANSKI, 2000 apud PENNA, 2012).

## **O PROGRAMA PEC-G**

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que também possui uma modalidade para a Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado no ano de 1965 e desde então atende alunos em um processo de cooperação entre Brasil e outros países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina e da África, mas ainda tendo, mesmo que em menor número,

participantes de outros continentes, como a Ásia, por exemplo. O objetivo principal deste programa é oferecer formação em instituições de ensino superior brasileiras, para que os egressos retornem para os seus países e contribuam para a melhoria da sua pátria nas diversas áreas de conhecimento - uma das premissas é que o estudante se forme e retorne ao país de origem, onde ele vai aguardar e receber seu diploma, podendo, na sequência, exercer sua profissão de formação ou tentar a seleção para cursos de pós-graduação dentro ou fora do programa.

O programa é gerido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, contando com a adesão das universidades brasileiras (públicas, em sua maioria, mas com a presença de algumas particulares, também), de esfera estadual ou federal. A adesão abarca não só a oferta de vagas nos cursos de graduação, mas ainda, em algumas instituições, a formação em língua portuguesa, com o objetivo de realizar o exame de proficiência em português brasileiro (Celpe-Bras), cuja certificação em nível intermediário (ou níveis acima deste) é a única exigência, depois do ingresso no programa, para usufruir da vaga na instituição de destino.

Atualmente um dos grandes desafios é a oferta de vagas para a formação em português como língua estrangeira (PLE), uma vez que o número de alunos que procura/precisa dessas vagas é muito maior do que o montante atendido. A UFPR oferta anualmente 18 vagas, sem distinção de país/língua de origem (algumas universidades optam por atender apenas hispanfalantes, por exemplo), pensando em uma formação não apenas na língua estrangeira, mas num ambiente multilinguístico e multicultural, para uma formação mais completa e mais rica no que tange às relações humanas e a construção identitária dos sujeitos.

O grupo atendido no ano corrente (2018), após alguns remanejamentos, é composto por 12 (doze) alunos, sendo eles provenientes de Honduras, Panamá e Cuba (hispanófonos), Gana (anglófonos) e Togo (francófonos) e este é um dado relevante para pensar o contexto em que o material didático é produzido e o seu processo de aplicação, sobretudo porque consideramos as experiências anteriores dos alunos, a sua formação e a trajetória até a chegada ao Brasil, o que, por si só, já gera um enorme leque de possibilidades de abordagem e análise. Para este trabalho não focaremos as especificidades do grupo, no sentido de comparar o processo de aprendizagem por origem ou língua, mas usamos esse fator para justificar ainda mais a necessidade de uma formação plural (não, claro, que em outros contextos ela não se faça necessária).

## **QUESTÕES DE AGÊNCIA**

Dentro do que foi exposto anteriormente, o programa PEC-G tem especificidades que demandam um processo de formação autônomo<sup>1</sup> tal que se torne possível pensar em contextos nos quais eles possam se tornar agentes do próprio processo de ensino-aprendizagem, pensando nas nuances de agência e nas relações de poder onde estes alunos e alunas estarão inseridos e na intenção que carrega cada tarefa proposta, além da intencionalidade envolvida no desempenho e na negociação dos meios e das dinâmicas para a execução plena das atividades correntes. Em ORTNER os agentes são vistos como:

... estando sempre envolvidos na multiplicidade de relações sociais em que estão enredados e jamais podendo agir fora dela. Assim sendo, assume-se que todos os atores sociais “têm” agência, mas a ideia de atores como sempre envolvidos com outros na operação dos jogos sérios visa a tornar praticamente impossível imaginar-se que o agente é livre ou que é um indivíduo que age sem restrições. (ORTNER, 2007, p.47)

No currículo proposto a ideia é que cada um seja protagonista do seu próprio processo, construindo com seus companheiros e professores, cada qual com um papel fundamental nessa equação, uma rede que alicerçará e ajudará a consolidar os conhecimentos em língua portuguesa, além da relativização e da multiplicidade de visões sobre temas variados, a partir da experiência de cada um dos envolvidos.

É importante destacar que ORTNER vê o conceito de agência de duas maneiras ou, mais precisamente, dentro de dois contextos, sendo um de relações que se dizem solidárias (familiares, amigos, etc), e outra onde o conceito está perpassado por relações de poder, de desigualdade e, diálogo nosso, de hierarquização. Ao classificar a primeira definição como um conceito burguês e idealista, é possível perceber que a autora se inclina a utilizar a segunda definição. Cabe mencionar que para ORTNER o contexto analisado deve se fazer presente na análise, utilizando-se das discussões de COMAROFF & COMAROFF, 1992. Um dos problemas apontados aqui é a análise de agência com enfoque exclusivo no indivíduo, deixando de lado o seu contexto, fundamental para uma análise melhor fundamentada.

---

<sup>1</sup> Não confundir com o conceito de letramento autônomo apresentado por Brian Street (STREET, 2014), na obra *Letramentos Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.

O leitor reconhecerá aqui o marco com que iniciei este trabalho, o marco da teoria da prática, na qual nem os “indivíduos” nem as “forças sociais” têm “precedência”, mas na qual há, contudo, uma relação dinâmica, forte e, às vezes, transformadora entre as práticas de pessoas reais e as estruturas da sociedade, da cultura e da história. (ORTNER, 2007, p.51)

É importante destacar o valioso levantamento e explanação feitos por ORTNER ao conceituar agência, trazendo as principais abordagens do termo, localizando-as em um *continuum*, onde as variações envolvem um ou mais aspectos, sendo classificadas pela autora entre “*soft*” e “*hard*”. Dentre os principais autores trazidos por ela estão DURANTI (2004), AHEARN (2001), a sua própria definição em ORTNER (1996), SEWELL (1992), TAYLOR (1985) e GIDDENS (1979), dentre as quais destacamos

... a propriedade das entidades (i) que têm algum grau de controle sobre seu próprio comportamento (ii), cujas ações no mundo afetam outras entidades’ e (iii) cujas ações são objeto de avaliação. (DURANTI, 2004, p. 453 apud ORTNER, 2007, p.52).

Um aspecto relevante nas conclusões da autora é que a agência é sempre cultural e historicamente construída, variando de acordo com a situação e o local em que o sujeito se encontra, demonstrando também o seu caráter de fenômeno socialmente construído, além de uma ser fortemente marcada por relações de poder. Outro ponto fundamental é, além de considerar as relações de poder que regem o nosso entorno, considerar a intencionalidade por trás de cada processo em que o aluno é agente ou cada processo desencadeado pela proposta didática inicial e que tem determinado objetivo específico (uma proposta em que o aluno tenha, por exemplo, que conhecer lojas e pesquisar preços de itens que outro estudante tenha listado como primordiais e urgentes para os seus primeiros dias e para o início da adaptação na nova cidade, por exemplo. A intenção inicial é que eles consigam pensar nas prioridades pessoais, ainda em sala, mas que busquem, a partir das necessidades dos outros, reavaliar essa hierarquização das prioridades, além de conhecer as possibilidades de aquisição no novo território, se situando socialmente e a partir das relações com brasileiros desconhecidos, entrando em uma nova dinâmica de relações).

Um agente com intencionalidade, por exemplo, é muito diferente de um agente sem intencionalidade. (...) A interação não envolve necessariamente a intencionalidade ou

o uso da língua, ou seja, um agente não precisa ter intenção ou usar a língua para interagir com outro agente. (...) A agência não é uma característica permanente ou intrínseca de uma pessoa ou objeto; a agência é um atributo temporário concedido a alguém ou a alguma coisa. (LEFFA, 2011, p. 276-277)

Sobre intencionalidade, ainda, ORTNER destaca que:

... em agência, intencionalidade poderia incluir enredos, planos e esquemas altamente conscientes; metas, objetivos e ideais um pouco mais nebulosos; e, finalmente, desejos, vontades e necessidades que podem variar de profundamente encobertos a bastante conscientes. Em suma, intencionalidade como conceito quer incluir todos as maneiras como a ação aponta, cognitiva e emocionalmente, para algum propósito. (ORTNER, 2007, p.52)

Mesmo com a presença de uma intenção, a ação dos indivíduos sempre vai ser condicionada por determinantes estruturais. Por mais que as propostas de tarefas a serem executadas sejam diversificadas, elas sempre estão também atreladas a esta estrutura, condicionada por fatores do contexto social em que as ações terão o seu desenrolar.

A noção de que as ações dos indivíduos são, em grande medida, fruto de determinantes estruturais – inculcadas na forma de sistemas de disposições – e de que estas ações reproduzem as estruturas, mesmo que os atores não tenham consciência disso, aproxima o indivíduo da “teoria da prática” de Bourdieu... (PENNA, 2012, p. 194)

Apesar de nem sempre estar clara a intenção contida nos materiais trabalhados, há uma preocupação constante em preparar o aluno não só para o exame, mas também para a inserção em um ambiente universitário, que negocia significados em uma língua diferente, que tem padrões diferentes e que oferece, além de uma série de dificuldades, uma enorme gama de possibilidades, às quais eles podem acessar, participar e protagonizar.

### **CURRÍCULO, TAREFAS E AGÊNCIA**

Ao tocarmos no conceito de intencionalidade atrelado às práticas docentes e à noção de agência, vemos, claramente, o diálogo entre o que postula a autora e o que rege o currículo proposto para o presente programa. Apesar de não estarem totalmente conscientes dos

objetivos, as propostas estruturadas pelos professores orientam os aprendizes de forma que eles possam executar determinadas ações e possam desenvolver e explorar determinadas habilidades a partir de atividades em contextos reais de uso da língua, onde a comunicação precise acontecer sem o intermédio direto dos docentes e, ainda, onde se desenvolvam relações que suscitem experiências perpassadas emocional e cognitivamente, objetivando experiências que sejam significativas e conhecimentos que se tornem efetivos no processo individual em construção.

Voltando à perspectiva de agência como forma de poder, a execução das tarefas propostas apresenta essa particularidade. Abaixo temos um exemplo, retirado de uma das aulas que fala sobre alimentação e compras.

<p>6) Na sua opinião, quais as coisas essenciais na vida de uma pessoa? Do que <b>você</b> precisa diariamente? Que coisas são indispensáveis?</p>
--

Imagem 01.

Em uma sequência de questões feitas oralmente ou de forma escrita, o desfecho é a questão proposta acima. A partir do que os alunos apontaram como sendo essenciais, propusemos que eles saíssem pela região central da cidade, onde se localiza o seu local de estudo e de moradia, para a maioria. Na dinâmica proposta, eles foram divididos em quatro grupos, através de sorteio, para pesquisar não as próprias necessidades, mas as apontadas pelos colegas. A pesquisa envolvia locais de compra, faixa de preços, opinião a respeito de atendimento, qualidade dos produtos, etc. Na aula posterior, retomamos os dados levantados por eles e discutimos sobre a execução, se havia sido fácil esse trânsito por uma cidade desconhecida, se eles tiveram problemas por serem estrangeiros e sobre as táticas usadas para a atividade, uma vez que possuíam, na ocasião, vocabulário bastante limitado em língua portuguesa. A aula foi iniciada com uma tirinha que continha uma situação em que uma criança pedia várias coisas para o pai e a retomada se deu, após essa atividade de aquecimento, a partir de um relato mais aberto deles, contando a experiência, mas também mais direcionado, a partir das perguntas que vemos na imagem abaixo.



#### Retomando

Na semana passada fizemos uma lista das nossas necessidades básicas.

- 1) O que você acha das necessidades do menino da tirinha? Quando você era criança, quais eram as suas necessidades? Se pareciam com as dele?
- 2) E o que você achou da conclusão da história? Você concorda?
- 3) Lembrando das listas que fizemos, suas necessidades básicas são as mesmas necessidades dos colegas? O que é parecido? O que é diferente?
- 4) Como foi a procura por esses itens na região central? Você conseguiu encontrar tudo?
- 5) O que você achou dos preços? São parecidos com os do seu país?
- 6) Teve algum item que você não encontrou ou teve dificuldade para encontrar?
- 7) É possível manter o mesmo padrão de vida que você tinha no seu país? Por quê?

Imagem 02.

De forma geral, os enunciados não direcionam a parte de divisão dos trabalhos, nem a forma como eles devem se organizar, isso parte de um processo dentro dos próprios grupos, onde cada um passa a desempenhar um papel de acordo com seu perfil, com suas experiências, com suas práticas, desenvolvendo uma relação que, em alguma medida, pode ser encarada como uma divisão hierárquica. Ainda assim, importante considerar que mesmo os que aparentam estar em uma posição de “menor destaque” dentro da dinâmica desenvolvida ou que seja menos ativo nas decisões, têm a sua função e assumem a agência, seja na forma de uma resistência abertamente marcada, seja na forma de uma resistência mais velada, mas ainda assim presente.

Em seu uso provavelmente mais comum, o termo ‘agência’ pode ser praticamente sinônimo das formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas. Agência, neste sentido, é pertinente tanto no caso da dominação quanto no da resistência. As pessoas em posições de poder ‘têm’ – legitimamente ou não – o que poderia ser considerado ‘muita agência’, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativa, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira como os acontecimentos se desenrolam. Portanto, resistência também é uma forma de ‘agência de poder’ (ORTNER, 2007, p.64)

Uma questão que nos faz refletir é até que ponto os sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem são autônomos, até que ponto eles podem exercer a agência, pensando nas relações que se criam nos próprios grupos de trabalho. Até que ponto as relações desenvolvidas neste contexto podem determinar o lugar que cada um vai ocupar e estratificar

o grupo, sobretudo nos momentos mais práticos, em que a execução se dá na interação fora da sala de aula e com pessoas que estão alheias ao processo educacional pelo qual eles estão passando. É certo que no momento de desempenhar esses papéis nem sempre a intenção é levar a essa estratificação, mas ao mesmo tempo, isso acaba se dando de uma forma muito natural, porque é desta forma que as coisas acontecem na sociedade como um todo, mesmo que impulsionados pelo simples desejo de concluir de forma mais eficiente, de forma mais rápida ou qualquer outra justificativa neste sentido.

Na atualidade esta parece ser uma questão óbvia, mas muitas vezes vemos que, na prática, não é bem assim e, por isso, nos parece importante salientar. O aluno não é um mero recipiente, tampouco o professor o único detentor do conhecimento, nem são estas as únicas vozes contidas dentro das atividades didáticas, uma vez que tudo é construído de forma dialógica (BAKHTIN, 1992). A construção baseada na responsividade de cada ato, as reações que um indivíduo suscita no outro, são, sem dúvidas, a chave para o êxito desse tipo de trabalho e a resposta nessa busca por novas possibilidades de construir aulas mais interessantes e estimulantes para nossos cada vez mais inquietos – felizmente – alunos, para que desfrutem e se posicionem diante daquilo que se apresenta:

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto. (FARACO, 2009, p. 25)

Pensar na produção de materiais didáticos e na sua aplicação é um tema muito mais complexo nesse tipo de metodologia, onde trabalhamos pautados em temas e, a partir destes, em documentos autênticos, pois as sequências didáticas se diferem muito das trabalhadas tradicionalmente em escolas de língua, em livros editorados, o que pode ser um problema até que o aluno se habitue a esse tipo de proposta. Pensamos aqui as sequências didáticas (SD) a partir da discussão feita por CRISTOVÃO (2009), que tem como referencial teórico BRONCKART, SCHNEUWLY e DOLZ, dentro do marco do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao qual tivemos acesso a partir das discussões feitas pela escritora acima referida e por LOUSADA (2010). No quadro teórico do ISD a linguagem é considerada como elemento organizador dos processos sócio-cognitivos, sobretudo pensando na conduta ativa do indivíduo

e no seu pensamento consciente e reflexivo, sempre tendo em vista esses processos como um produto da socialização.

Pensando no currículo base deste curso/para este grupo, ele está estruturado de forma a se organizar em torno de temas que são recorrentes no exame Celpe-Bras, pensando no contato do aluno com insumo de diversas áreas, que não necessariamente são sua área de interesse e de futura formação, mas que são base para a boa realização da prova que garantirá o seu ingresso em uma instituição de ensino superior brasileira. Obviamente os temas, pela atualidade e relevância na sociedade atual, sempre farão parte de um repertório que tentamos criar, de forma que as reflexões feitas neste ambiente possam ser úteis em outros contextos, independente do destino final dos discentes. Dentro desta perspectiva, além de trazer temas como meio ambiente, trabalho, comportamento, educação, etc, tentamos planejar propostas de atividades e tarefas que suscitem uma reflexão mais complexa, tornando-se algo que vai figurar como recurso para a realização do exame, mas também como parte da bagagem que este aluno vai carregar ao longo da sua estadia no Brasil e pelo resto da sua vida, enquanto profissional. Destacamos do programa o primeiro trecho, contido na tabela abaixo.

Unidade	Temática	Contextualização
1- Conhecendo	Alimentação e compras	Apresentação, discussão sobre noções básicas de alimentação e compras, objetivando as aquisições iniciais em um novo local de residência.
2- Quem sou eu?	Descrição	Características físicas e psicológicas, do eu e do outro. Reflexão sobre o povo brasileiro, os estereótipos conhecidos antes da vinda e também as novas percepções, a partir das primeiras semanas em Curitiba.
3- Regularizando	Formulários e questões burocráticas/institucionais	Formulários referentes a regularização junto à Polícia Federal, solicitação de RNE, agendamento on line.
4- Em movimento	Meios de transporte e locomoção	Conhecer a dinâmica da cidade, tipos de meios de transporte, possibilidades de locomoção e facilidade de acesso a determinados pontos da cidade. Confecção de cartão para uso do transporte público.
5- Conhecendo lugares	Pontos turísticos e de interesse	Conhecimento geral dos principais pontos de interesse da cidade. Visita e interação em locais específicos, com deslocamento até o local feito de ônibus.
6- Saúde	Atendimento	Cadastro no sistema único de saúde. Conhecimento sobre as formas de atendimento, os tipos de unidades de saúde, localização e procedimentos.

Tabela 01.

A construção parte de uma avaliação inicial do que são as necessidades básicas e urgentes para os alunos recém-chegados. A partir disso as temáticas são desenvolvidas e buscamos sempre pensar nas possibilidades práticas dos temas trabalhados, propondo aos alunos a oportunidade real de interação fora do ambiente formal de ensino e em contextos onde estas situações ocorrem efetivamente, sem simulações.

O maior objetivo das atividades é preparar estes alunos que, como já mencionado, têm um perfil bastante específico, para o ingresso na universidade, de forma a conseguir sozinho se localizar e interagir na nova instituição, no novo ambiente, na nova dinâmica de vida. As

atividades são propostas pensando na interação dos alunos em eventos específicos, norteados por comandos iniciais, mas com desdobramentos vários, não passíveis de controle por parte do professor, por exemplo, por se tratar de um evento, como pontuado por LEFFA que afirma que “a interação é tanto um processo, entendida como um conceito abstrato, como um evento, entendida como a instanciação concreta de um processo.” (LEFFA, 2011, p. 292).

Os documentos trabalhados em sala partem de uma compreensão geral, onde o aluno é introduzido ao tema, a partir do diálogo com a vivência deles – o que valoriza o conhecimento prévio do aluno, fazendo com que ele se insira em uma zona de conforto na qual ele se sente mais capaz de dialogar, uma vez que os temas são por ele conhecidos, de alguma forma, proporcionando um processo de aprendizagem mais fluido e significativo - e/ou com temas das aulas anteriores, seguindo para a identificação do GD, desde seus aspectos formais até o tipo de conteúdo ali apresentado, através de um primeiro exercício com cabeçalhos e entradas de sites ou outros veículos de informação, fazendo dessa aproximação imagética um primeiro elemento de exposição ao que virá na sequência. É importante ressaltar que o aluno é estimulado todo o tempo a confiar na intuição e nos palpites que tem a partir do repertório linguístico que ele desenvolveu ao longo da vida.

Em vários momentos tocamos nos ecos trazidos para dentro da sala de aula, a partir das vozes, dos conhecimentos, dos constructos vindos de outras experiências. Isso que chamamos de “eco” é tratado por BAKHTIN (1992) dentro dos estudos do Círculo com a apropriação de conceitos da física. Em vários de seus textos podemos encontrar referências ao reflexo e à refração verbal ideológica, pensando na perspectiva de que tudo que fazemos/dizemos não só reflete coisas que já tenhamos estudado, lido, vivido, mas também construímos, a partir dos nossos constructos que refratam, que reverberam, em outras esferas sociais nas quais estamos imersos e que, de várias maneiras, ajudamos a construir – novamente tratando das questões dialógicas. Não é possível que um professor escolha algum material para trabalhar e queira construir significados a eles de forma conjunta com os alunos sem ter em conta os processos desencadeados por esse trabalho, sem ter em conta como o aluno vai ressignificar aquelas informações – mesmo que não de forma precisa, mas levando em conta algumas possibilidades, ao menos – e como vai aplicá-las a outras situações e contextos aos quais nem sequer teremos acesso, como professores. Da mesma forma, seguindo essa linha, toda a vivência dos alunos vai refratar em sala quando os temas são apresentados: nenhum deles vai receber e significar as informações da mesma forma que o companheiro ao seu lado, porque eles têm experiências distintas e isso será um fio a mais nessa grande rede de conhecimento que se estabelece como

fruto desse processo, levando consigo a contribuição de todos os envolvidos e tendo em conta esta pluralidade de vozes e de sentidos resultantes – e iniciantes, às vezes, tendo em conta que todos os construtos (re)surgidos seguirão reverberando e sendo ressignificados diante de cada nova exibição/discussão/construção:

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elemento constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto O discurso no romance) com que atribuímos sentido ao mundo. (FARACO, 2009, p. 52)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente artigo fizemos um trabalho ensaístico, no sentido de que o que realmente importa no processo é levantar questionamentos, antes de afirmar e apresentar certezas. Dentro de sala de aula, a autorreflexão e a autocrítica são fundamentais para a melhoria nas condições de ensino, dentro das possibilidades, nas práticas e, ainda, na performance dos envolvidos. Poder olhar para o próprio trabalho de forma reflexiva é um dos pontos cruciais em linguística aplicada, ao nosso ver - da mesma forma que buscamos sempre tornar significativo e aplicável o conhecimento compartilhado com os alunos, se faz igualmente importante significar e encontrar aplicabilidade no que se estuda/analisa, para que o processo não se limite ao fazer acadêmico, mas também refrate no cotidiano e, conseqüentemente, o altere, a partir dos novos horizontes alcançados com a pesquisa e das nossas possibilidades apresentadas no processo de autoconhecimento prático.

Cabe ressaltar, ainda, que a análise aqui proposta é apenas um recorte e que se orienta a um objetivo específico e a um direcionamento teórico, mas que as possibilidades dentro desse mesmo escopo são inúmeras, as quais, por razões de tempo e especificidade, não puderam ser abordadas diretamente neste trabalho, mas que foram considerados no processo reflexivo.

Para finalizar, trazemos a última citação de um dos textos base deste trabalho, que nortearam o nosso discurso e que reafirmaram o nosso direcionamento à construção coletiva, compartilhada e dialógica do processo de aprendizagem:

Mas os indivíduos/pessoas/sujeitos sempre estão inseridos em teias de relações, de afeto ou de solidariedade, de poder ou de rivalidade, ou, muitas vezes, em alguma mescla dos dois. Seja qual for a “agência” que pareçam “ter” como indivíduos, na verdade se trata de algo que é sempre negociado interativamente. Neste sentido, nunca são agentes livres, não apenas no sentido de que não têm liberdade para formular e atingir suas próprias metas em um vazio social, mas também no sentido de que não têm capacidade de controlar completamente essas relações para seus próprios fins. Como seres sociais – fato verdadeiro e inescapável –, só podem atuar dentro de muitas teias de relações que compõem seus mundos sociais. (ORTNER, 2007, p.74)

É graças à teia de relações em que estamos inseridos que construímos tudo o que se apresenta e se discute aqui, bem como o que é levado para a sala de aula e usamos como ferramenta dentro do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. **Language and agency**. Annu. Rev. Anthropol. 2001. 30:109–37.

Disponível em:

[http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn\\_language\\_and\\_agency.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf) Acesso em: 03 de julho de 2018.

ANDRADE, P. **Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu**.

Estudos de Sociologia, Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n.

2, p. 97-118. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235400/28390> Acesso em: 03 de julho de 2018.

BAKHTIN, M.; **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino de língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

CASTRO, A.L.; PAOLIELLO, R. M. **Cultura, poder e subjetivação.** Perspectivas, São Paulo, v. 43, p. 7-15, jan./jun. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/6610/4856>

Acesso em: 03 de julho de 2018.

CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** In: ABREU-TARDELLI, L.S: CRISTOVÃO, V.L.L (Orgs.) Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

DURANTI, A. **Agency in Language.** In: A Companion to Linguistic Anthropology.

Blackwell Editing, 2006, p. 451-473. Disponível em:

[http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/duranti\\_2001\\_01perf\\_agency.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/duranti_2001_01perf_agency.pdf) Acesso em 02 de julho de 2018.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J. **Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 275-295.

ORTNER, S. **Poder e Projetos: reflexões sobre a agência.** In: GROSSI, Miriam et al. (Org.). Conferências e Diálogos. Saberes e Práticas Antropológicas. Brasília: ABA/ Nova Letra, 2007. P. 45-80. Disponível em:

<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2018.

PENNA, C. **Reflexividade e agência na teoria sociológica contemporânea.** Ciências sociais Unisinos. V. 48 n.3:192-204, setembro/dezembro 2012. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/2348](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/2348) Acesso em 12 de julho de 2018.

## **O STATUS DA DEFINIÇÃO: UMA ANÁLISE DIACRÔNICA DO LEMA AMOR EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Rayne Mesquita de Rezende**

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP, Brasil.

**Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP, Brasil.

**RESUMO:** Objetivamos executar uma análise diacrônica dos tipos de definições apresentadas nos dicionários monolíngues semasiológicos de língua portuguesa, para as unidades lexicais que designam conceitos abstratos. Para tanto, destacamos sete acervos lexicográficos, considerando, um recorte temporal que abarca desde o século XVIII, período em que veio a lume a primeira obra considerada como dicionário, o Vocabulário Portuguez e Latino (BLUTEAU, 1712-1728) até a atualidade (século XXI) representada aqui, pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009) e o Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (GEIGER, 2011). No encaço de tal proposição selecionamos o campo semântico dos sentimentos, e dentre esses, o lema amor, que será analisado sob a luz dos pressupostos teóricos da Metalexigrafia, conforme o postulado por Biderman (1984, 2001, 2003), Bosque (1994), Porto-Dapena (2002), entre outros autores que se dedicam ao estudo científico da Lexicografia nas modalidades prática e teórica.

**Palavras-chave:** Tipologia definicional. Análise diacrônica. Amor.

**ABSTRACT:** We intend to perform a diachronic analysis of the types of definitions presented in the monolingual semasiological dictionaries of Portuguese language, for the lexical units that design abstract concepts. Therefore, We highlight seven lexicographic collections, considering, a temporal cut that covers from the eighteenth century, period in which it came to light the first work considered as dictionary, the Portuguese and Latin Vocabulary (BLUTEAU, 1712-1728) until today (XXI century) represented here, by Electronic Dictionary Houaiss of portuguese language (HOUAISS; VILLAR, 2009) and the New Aulete Contemporary Dictionary of the Portuguese Language (GEIGER, 2011). In pursuit of such a proposition We select the semantic field of feelings, and among these, the lemma love, that will be analyzed in the light of theoretical assumptions of Metalexigraphy, according to the postulate by Biderman (1984, 2001, 2003), Bosque (1994), Porto-Dapena (2002), among other authors who dedicate themselves to the scientific study of Lexicography in practical and theoretical modalities.

**Key words:** Definitive Typology. Diachronic Analysis. Love.

### **NOTAS INTRODUTÓRIAS**

A proposta de investigação deste trabalho surgiu, com a observação de um dos aspectos da definição lexicográfica que sempre nos chamou a atenção: como definir os

conceitos cujos referentes não podem ser vistos, tocados, ou descritos por meio da listagem de suas características físicas tais como, cor, tamanho, formato, espessura etc.? Se a definição de um objeto passível de uma descrição, que permita ao consulente remontar à uma fotografia linguística do signo em sua totalidade, por vezes, já resulta em uma árdua tarefa para o lexicógrafo, definir uma unidade lexical que denomine um conceito abstrato (BIDERMAN, 1984) terá certamente, um elevado grau de dificuldade.

Segundo Bosque<sup>1</sup> (1982, p.114, tradução nossa; grifos do autor), Bloomfield (1933) destaca a “[...] quase impossibilidade de definir com precisão palavras como **amor** ou **ódio**”, ideia da qual, Haiman (1980) partilha e acrescenta que, tal problemática, origina-se na “[...] equação total entre a semântica e o conhecimento de mundo”. Neste sentido, entendemos que algumas unidades do léxico exigem no seu processo definicional, a inserção de aspectos extralinguísticos, visto que, sua descrição, só será viável mediante à alusão daquilo que o referente designa (coisa).

Frente ao exposto, somadas as nossas reflexões teóricas e observações depreendemos que é no campo semântico<sup>2</sup> dos sentimentos, que se faz mais visível esta constatação, e por esse motivo, elegemos como objeto de análise uma de suas unidades – o lexema **amor**, substantivo masculino de étimo latino *amōrem* (CUNHA, 2010. p.34) – que indubitavelmente é o mais atualizado no discurso cotidiano. O **amor** está presente nas letras de canções, nos textos de cunho religioso, nas gírias, assume por vezes a função de hipocorístico, nas expressões e locuções, nos adágios e provérbios...

Seu significado, inspira grandes escritores da Literatura, que a partir do conceito de amor, criam estórias e enredos em prosa e verso que atravessam gerações, como os belos romances de José de Alencar, ou o mais famoso e memorável soneto de Luís Vaz de Camões: “O amor é fogo que arde sem se ver”. Serve ainda, de inspiração para autores de novelas, na composição da trama e de seu nome. Não raro, vemos a lexia **amor**, em seus títulos.

Esta breve incursão sobre a amplitude das atualizações constantes do lexema amor, nas modalidades oral e escrita, em diversos gêneros textuais (desde o conjunto dos manuscritos

---

<sup>1</sup> “Bloomfield se refiere em *Language* a la casi imposibilidad de definir con precisión palabras como *amor* u *odio* (*love* and *hate*, en sus ejemplos). Haiman cree que ello no es más que la consecuencia de la “total equation between semantics and knowledge of the world” (BOSQUE, 1982, p.114, grifos do autor).

<sup>2</sup> Em sentido *lato*, nos valem do termo **campo semântico** como um “conjunto de unidades lexicais que partilham propriedades semânticas e configuram um universo extensional delimitável” (LOPES; RIO-TORTO, 2007, p. 85).

da bíblia sagrada à uma conversa banal nas redes sociais da internet...) auxiliou-nos na delimitação do recorte temporal de nossa proposta: fazer uma investigação diacrônica do lema **amor** nos principais dicionários de língua portuguesa.

Fundamentamos em Dubois *et al.* (2006, p.181) a compreensão de um estudo diacrônico como “[...]a investigação dos fatos linguísticos considerados na sua evolução através do tempo”. O autor afirma ainda que, “Nessa perspectiva todo estudo diacrônico é uma explicação histórica do sistema sincrônico, e os fatos diacrônicos são as mudanças sofridas pela língua”. Destarte, o próximo passo para a composição de nosso *corpus* foram as leituras teóricas sobre a história da Lexicografia da língua portuguesa, posto que, para um estudo diacrônico, o conhecimento do percurso da língua, e neste caso, de suas tentativas de registro nos dicionários ao longo do tempo faz-se indispensável para a obtenção de resultados cientificamente precisos.

Sob o aporte das três cronologias sobre publicações de dicionários – **A Ciência da Lexicografia** (BIDERMAN,1984), **Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade** (BIDERMAN, 2003) e Hebert A. Welker (2004) no texto **Uma visão cronológica**, um dos capítulos da introdução à Lexicografia escrita pelo autor – e em conjunto com alguns quesitos práticos para a feitura deste artigo elencamos, a seguir, os sete dicionários<sup>3</sup> selecionados como fonte de investigação. O recorte diacrônico perpassa por quatro séculos – do XVIII ao XXI, e dentro deste período procuramos equiponderar, de acordo com o factível, os períodos de tempo entendidos aqui, como as sincronias entre a publicação de uma obra e outra, conforme o esquema abaixo:

- 
- 1.Vocabulario Portuguez & Latino (BLUTEAU, 1712-1728) > 2. Dicionario da Língua Portuguesa (SILVA, 1813) = 101 anos (o lema amor, consta no volume 1 da obra, publicado em 1712);
  2. Dicionario da Língua Portuguesa (SILVA, 1813) > 3. Novo Diccionário da Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1913) = 100 anos;
  3. Novo Diccionário da Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1913) > 4. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguêsa (LIMA; BARROSO, 1943) = 29 anos
  4. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguêsa (LIMA; BARROSO, 1943) > 5. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1975) = 34 anos;
  5. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1975) > 6. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009) = 34 anos
  5. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1975) > 7. Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (GEISER, 2011) = 36 anos.
- 

**Tabela 1** – Elaborada pelas autoras, com base no referencial teórico supramencionado (BIDERMAN, 1984;2003), (WELKER, 2004).

---

<sup>3</sup> As grafias dos títulos das obras, bem como, as dos verbetes foram reproduzidas conforme constam nas versões originais de cada acervo lexicográfico.

À primeira vista, parece haver uma dissonância no espaço temporal, uma vez que, entre a publicação das três primeiras obras, a distância é de um século, enquanto que nas quatro últimas, a distância média é de trinta anos. Convém esclarecer, que o fato decorre, por dois motivos de diferentes esferas: (i) a teórica, e (ii) a operacional, relativa às possibilidades de consulta aos dicionários.

Desse modo, ainda que identificadas nos textos teóricos, por exemplo, a existência da primeira edição do **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa** de Caldas Aulete (1881), não o acrescentamos entre os componentes do *corpus* devido à impossibilidade de acesso ao material, pois trata-se de uma edição muito rara. Pelo mesmo motivo, foi que, optamos por utilizar a segunda edição do **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, de Figueiredo (1913) em detrimento da primeira lançada no ano de 1899.

Ocorrido inverso tivemos no caso do **Dicionário da Língua Brasileira**, de Silva Pinto (1832), o primeiro dicionário a ser impresso no Brasil na “Typographia de Silva”, em Ouro Preto-MG, disponível para consulta e *download*, no site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin / Brasileira USP, que decidimos não acrescentar entre as obras investigadas, já que não fora mencionado em nosso aporte teórico. A inserção de dois dicionários contemporâneos, o Houaiss (2009) e o Aulete (2011), por sua vez, se justifica no intento de verificarmos em linhas gerais, as formas de definição utilizadas atualmente, o que nos auxiliará em certa medida, na conclusão da proposta desta pesquisa.

Feitas as expedições acerca de nosso objetivo, materiais e métodos dos quais servimo-nos, no próximo tópico, discorreremos brevemente sobre a macro e a microestrutura de cada um dos acervos seguida das reproduções dos verbetes do lema **amor**, e por fim, os resultados oriundos das análises.

## **A MACRO E A MICROESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS**

Assim como na secção anterior, neste tópico, para a descrição da macro e da microestrutura dos componentes de nosso *corpus*, baseamo-nos na literatura metalexigráfica aliada à observação dos dicionários, concorde à disponibilidade destes para consulta. Ademais, retomamos alguns excertos de nossa dissertação de mestrado, produto final da pesquisa **Configurações da Linguagem em Goiás: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés**

**metalexigráfico** realizada de 2014 à 2016, no âmbito do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, da UFG/ Regional Catalão.

A concepção dos termos **macroestrutura** e **microestrutura** adotada advém das premissas de Haensch (1982). Para o autor, a **macroestrutura** engendra a ordenação linguística dos verbetes do dicionário (onomasiológica ou semasiológica) e as três partes em que está subdividido o dicionário: a **parte introdutória**, o **corpo do dicionário** e os **anexos**. O corpo do dicionário, será, portanto, a lista dos verbetes elencados e definidos segundo a proposta lexicográfica.

Por **microestrutura**, compreendemos, a lista dos artigos lexicográficos que constituem o corpo dos dicionários e das demais tipologias de obras lexicográficas. Os artigos lexicográficos, também denominados como verbetes são as unidades mais pequenas de um objeto lexicográfico e são subdivididos em duas partes principais: o **lema**, parte enunciativa que será descrita e a **parte definitória**, que traz as descrições etimológicas, gramaticais e semântica do lema a ser descrito (HAENSCH, 1982).

Assentes nos conceitos acima, para a demonstração dos dados referentes aos sete acervos lexicográficos consultados listamos abaixo, sucessivamente: o nome do dicionário; as características da macroestrutura; as características da microestrutura. Veja-se:

### **1. Vocabulario Portuguez & Latino (BLUTEAU, 1712-1728):**

- a. Macroestrutura: Composto por oito volumes e dois suplementos, em sua parte introdutória, no volume I, traz uma dedicatória para o rei D. João V, seguida de textos de diferentes gêneros (liras, cartas, sonetos etc.) e autores em reconhecimento ao trabalho do padre Raphael Bluteau. Logo após, constam, as licenças de publicação da obra obtidas pela ordem religiosa dos Teatinos, da qual Bluteau fazia parte e do Santo Ofício. Adiante, no “Prólogo do autor” Bluteau faz uma exaltação das qualidades de seu dicionário, além de uma espécie de desabafo, dirigido aos que de certa forma, contribuíram para o seu exílio no Convento de Alcobaça. Na sequência, o autor descreve as etapas de seu labor lexicográfico e a composição do *corpus*, por meio de um catálogo em ordem alfabética dos nomes dos autores de acordo a matéria de que tratavam. Por último, na introdução da obra, consta a lista de abreviaturas, e algumas informações sobre os autores latinos citados na obra (MURAKAWA, 2006).

- b. Microestrutura: Os elementos que compõe o verbete, estão dispostos nesta ordem: o lema, a definição sem a enumeração das acepções; a linguagem especial a que pertencia a palavra naquela época; a forma latina correspondente; depois, os exemplos em português acompanhados da referência bibliográfica e do correspondente latino. Em alguns casos, Bluteau inicia a redação do verbete com informações etimológicas, ou então com dados enciclopédicos completam a definição. Após a definição e exemplos, temos valores polissêmicos do lema e seu correspondente em latim e alguns verbetes contém adágios portugueses. O vocabulário de Bluteau registra também topônimos, o que confere ao seu dicionário características enciclopédicas (MURAKAWA, 2006).

## **2. Dicionario da Língua Portuguesa (SILVA, 1813):**

- a. Macroestrutura: A segunda edição do dicionário de Morais Silva (1813) em dois volumes, contempla na introdução, dados sobre o objetivos do autor, começando pela preocupação com o tamanho da obra e sua relação custo/benefício. As características tipológicas do Morais, aproximam-no de um dicionário de uso. Com aproximadamente 50.000 entradas, o dicionário traz em suas definições uma descrição linguística, deixando à parte as descrições demasiadamente enciclopédicas. Registra a norma culta do português do século XVIII, com base mormente, nos escritores do século XVII, embora, em menor proporção, utilize registros escritos dos séculos XV e XVI. Comtempla também, os níveis de fala ou registro (chulo, familiar, vulgar etc.), termos técnicos e variantes regionais. (MURAKAWA, 2006).
- b. Microestrutura: O verbete, apresenta a seguinte ordem: lema/entrada; a classe gramatical; as acepções não enumeradas; os exemplos de cada acepção acompanhados da referência bibliográfica completa. Nos casos em que são pertinentes, figura a indicação dos níveis de registro, variação regional, ou tecnicismos. Neste dicionário não constam as etimologias das entradas. (MURAKAWA, 2006).

## **3. Novo Dicionário da Língua Portuguesa 2ª ed. (FIGUEIREDO,1913):**

- a. Macroestrutura: A parte introdutória deste dicionário, que funciona como uma proposta lexicográfica inicia-se com o “Preâmbulo”, em que Figueiredo destaca que a obra está na segunda edição revista e aumentada. Seguem-se a “Razão da obra”,

no qual o autor faz diversas críticas aos dicionários gerais de língua portuguesa que antecederam o seu. Depois, temos em “Os materiais da obra”, as informações sobre a bibliografia utilizada para a composição do *corpus*. Na sequência, o autor discorre sobre a feitura do dicionário no tópico “Processo da obra”. Figuram aqui como subtópicos: “A ortographia”; “A pronúncia”; “A accentuação gráfica”; “A etymologia” e “A grammática”. A introdução da obra, conta ainda com uma “Chave de Sinaes e Abreviaturas”. Constam nas últimas páginas do dicionário dois apêndices. O primeiro, o “Appendice Geográfico”, no qual Figueiredo (1913) discute sobre a ausência de uma norma oficial que padronize segundo as regras da ortografia da língua portuguesa de seu tempo, a escrita dos topônimos portugueses, que vinham sendo alteradas na pronúncia e na grafia por conta da influência estrangeira, principalmente a francesa. Depois, o “Appendice Onomástico” – uma lista de nomes próprios de pessoas com seus significados e origem.

- b. Microestrutura: A estrutura do verbete contempla o lema/entrada; a classificação gramatical; as acepções, que não são enumeradas. Quando existentes, as marcas de uso e os exemplos aparecem em itálico após dois pontos (:). A etimologia está no final do verbete.

#### **4. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 3ª ed. (LIMA; BARROSO, 1943):**

- a. Macroestrutura: Aurélio B. de H. Ferreira, autor do “Prefácio” e um dos colaboradores deste acervo apresenta na referida seção, uma síntese da história da Lexicografia brasileira até a década de 1940, acompanhada de algumas explicações sobre o que traz o dicionário, deixando entrever alguns pontos de sua proposta lexicográfica. Figura também, na parte introdutória, a lista de “Abreviaturas e sinais”, seguida das “Instruções para a organização do vocabulário ortográfico da língua portuguesa”. Não é mencionada a quantidade de verbetes registrada no corpo do dicionário. Este dicionário traz ainda, sob o título de “Apêndice”, uma “Lista de palavras e expressões estrangeiras frequentemente utilizadas” escrita por Paulo Rónai. Grande parte das expressões são latinas.
- b. Microestrutura: A estrutura dos verbetes encerra: o lema; a categoria gramatical; as marcas de uso, em alguns casos a variação ortográfica de cada lema e a definição. As acepções não são enumeradas e as definições não são exemplificadas nem abonadas.

#### **5. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1975):**

- a. Macroestrutura: Observamos, em sua parte introdutória, um prefácio escrito por Ferreira, que faz as vezes de proposta lexicográfica, abordando, em linhas gerais, as diretrizes de composição do dicionário. A quantidade de verbetes registrados não é informada. Ainda na introdução constam o “Formulário Ortográfico”, a “Nomenclatura Gramatical Brasileira” e, por último, a lista das “Abreviaturas, siglas e sinais convencionais usadas neste dicionário”. Ao final do dicionário, Ferreira (1975) apresenta a bibliografia utilizada na composição do *corpus*.
- b. Microestrutura: Cada verbete compõe-se de: lema, etimologia, em alguns casos, categorização gramatical, marcas de uso (quando o lema possui), acepções enumeradas e para certos lemas, exemplos e/ou abonações. Este dicionário não traz nenhum tipo de anexo depois de sua parte principal/corpo.

#### **6. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009):**

- a. Macroestrutura: Na parte introdutória, o “Prefácio” traz a quantidade de entradas, que é de cerca de 146.000, além da informação de que esta edição de 2009, publicada pela Editora Objetiva, adota a microestrutura do Grande Houaiss publicado em 2001, com uma redução da quantidade de entradas, situando-se entre o Grande Houaiss e o Minidicionário, lançado também em 2001. A secção “Detalhamento dos verbetes e outras informações” é dividida em onze grandes campos – entrada, campo da ortoépia e da pronúncia, campo da datação, campo do conteúdo ou das definições, campo da gramática, campo da etimologia, campo dos sinônimos, campo dos antônimos, campo dos coletivos, campo dos homônimos e dos parônimos e campo das vozes de animais, contendo, cada qual, a descrição dos parâmetros adotados para a organização dos verbetes. Como último informe nesta secção consta um pequeno quadro, com a ordenação de todas as partes do verbete, intitulado “Ordem completa dos elementos de um verbete”. A “Chave do dicionário” demonstra, em uma espécie de reprodução ampliada de um verbete, com as partes que este pode conter, conforme as particularidades de cada qual.
- b. Microestrutura: Esta é ordem completa dos elementos que podem conter verbete, de acordo com as necessidades de descrição de cada lema, o que quer dizer que, nem todos os verbetes apresentaram necessariamente todas estas informações: 1 entrada; 2 ortoépia/ pronúncia; 3 língua/ marca registrada; 4 classe gramatical; 5 datação; 6

acepções numeradas; 7 regências; 8 derivação semântica e acepção restritiva; 9 rubrica temática; 10 regionalismo; 11 nível de uso; 12 estatística de emprego; 13 registro diacrônico + plural com sentido próprio; 14 locuções; 15 gramática; 16 etimologia; 17 sinonímia; 18 antonímia; 19 coletivos; 20 homonímia; 21 paronímia; 22 vozes de animais.

### **7. Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (Organizado por GEIGER, 2011):**

- a. Macroestrutura: Sua parte introdutória contém o “Prefácio”, a “Proposta Lexicográfica”, informando, a quantidade de verbetes –cerca de 75.000, o total aproximado de acepções de 200.000, a classificação tipológica do acervo como um dicionário médio, e o público-alvo ao qual se destina: estudantes do ensino médio, nível pré-universitário, universitário, além dos usuários da língua de modo geral. Na sequência, temos um “Breve guia para o estudante”, com a definição dos termos da Lexicografia, que compõem um dicionário, quais sejam, o verbete, o lema, as acepções, as rubricas a definição e as achegas enciclopédicas. Em seguida, a secção “Como usar este dicionário – um guia completo” traz como subtópico a forma como estão organizados os verbetes. Logo após, temos, a lista das “Abreviações usadas no dicionário”. A próxima secção é “Uma pequena gramática”, que aborda os conteúdos basilares para a compreensão da gramática da língua portuguesa, sob uma perspectiva descritiva, e por fim, os “Paradigmas de conjugação” – 61 quadros com modelos de conjugação dos principais verbos da língua. O último elemento da parte introdutória é a tabela com os postos da “Hierarquia Militar Brasileira”. Consta como apêndice nas páginas finais do dicionário, uma lista com os “Gentílicos Brasileiros”.
- b. Microestrutura: O tópico “Estrutura” demonstra como os componentes do verbete estão organizados, concorde as necessidade as de descrição de cada lema, o que significa que nem todos os verbetes apresentaram obrigatoriamente estes elementos: 1. Entrada; 2. Separação silábica; 3. Homógrafo; 4. Elemento de composição; 5. Estrangeirismo; 6. Marca de símbolo ou sigla; 7. Ortoépia; 8. Classe gramatical; 9. Número de acepção; 10. Definição; 11. Indicação de contexto; 12. Sinônimo; 13. Exemplo, abonação; 14. Regência Verbal; 15. Preposição; 16. Achega de definição; 17. Remissiva; 18. Nota; 19. Achega gramatical; 20. Achega de verbete (etimologia,

homonímia, paronímia); 21. Locução ou expressão idiomática; 22. Acheга enciclopédica.

Acreditamos que as descrições genéricas dois eixos centrais que compõem um dicionário contribuem para o entendimento das análises posteriores, posto que, a forma como cada qual está estruturado, em certa medida, já aponta para os possíveis resultados. Todavia, o centro de nossa atenção está na **microestrutura** – conjunto dos artigos lexicográficos, que são um texto ou discurso da caráter metalinguístico formado pela junção de informações sob diversos aspectos da língua.

Sobre o registro e organização dessas informações, que perpassam os níveis gramaticais lexicais e discursivos da língua, tornando a **definição** a mais difícil das atividades lexicográficas (PORTO-DAPENA, 2002) discorreremos *et. seq.*

## **NAS TRAMAS DA DEFINIÇÃO: TIPOLOGIAS E MODELO ANALÍTICO**

Na esfera dos estudos metalexográficos, quando o assunto é a definição são decorrentes as variações terminológicas de suas tipologias, de acordo com cada vertente teórica e autor, fato que, embora constitua um campo vasto para discussão, não é o escopo deste trabalho. Desta feita, tomamos de empréstimo os pressupostos teóricos de Porto-Dapena (2002) como suporte para a avaliação da definição em cada dos verbetes da unidade lexical **amor** dos dicionários selecionados para a realização do cotejo em uma perspectiva diacrônica, concorde ao nosso propósito.

Antes de adentrarmos na tipologia das definições, é de suma importância a reflexão sobre o instrumento de que a definição se serve – a linguagem – que atua concomitantemente para a sua realização e como o fator particularizante do dicionário, no que infere ao gênero textual. O processo de comunicação evidencia algumas funções típicas da linguagem. Das funções listadas por Jakobson<sup>4</sup> (*apud* BIDERMAN, 2001) é a metalinguística que se reporta ao código quando, durante a transmissão de uma mensagem, o emissor busca recursos linguísticos para explicar os dados do código linguístico que não foi compreendido pelo receptor.

Biderman (2001) salienta que é por meio da metalinguagem que ampliamos nosso conhecimento de mundo, através das descrições de conceitos linguísticos e extralinguísticos

---

<sup>4</sup> O modelo proposto por Jakobson sistematiza seis funções: 1ª) função emotiva; 2ª) função conotativa; 3ª) função fática; 4ª) função metalinguística; 5ª) função poética; e 6ª) função referencial (BIDERMAN, 2001, p. 31-35).

que enriquecem a nossa competência lexical. Não por acaso, os dicionários que têm justamente o propósito de registrar os signos e elucidar seus significados e sentidos “[...] utilizam a metalinguagem como veículo de informação sobre o valor semântico de uma palavra e sobre seu uso linguístico” (BIDERMAN, 2001, p. 35).

Na prática lexicográfica, a função metalinguística apontada por R. Jakobson (1963), converte-se na principal das funções que podem ser desempenhadas pela linguagem, pois é a metalinguagem empregada na composição de todas as definições, obviamente, com algumas diferenças fundamentais. Porto-Dapena (2002) assevera que a metalinguagem, na esfera lexicográfica adquire duas feições:

- ❖ a **metalíngua do conteúdo**, que descreve o conceito do *definiendum* sendo nos dicionários, a empregada com mais frequência. Neste caso (quando a definição for elaborada de forma correta) haverá a equivalência semântica entre o *definiendum* e o *definiens*;
- ❖ a **metalíngua do signo**, conforme a sua denominação descreve os valores da palavras-entrada como signos. Este tipo de metalíngua, via de regra é aplicado nas definições de unidades lexicais gramaticais destituídas de significação fora de um contexto de uso. Ocorrerá com a sua aplicação, a equivalência semiológica entre o *definiendum* e o *definiens*.

De igual maneira, não podemos deixar de lado os princípios que regem a definição, interpretados aqui, como a soma dos objetivos do acervo lexicográfico e da metalíngua empregada. Ordenados segundo o seu grau de importância, temos: o princípio da **equivalência**; princípio da **comutabilidade** ou **substituição**; princípio da **identidade categorial** ou **funcional**; princípio da **análise**; princípio da **autossuficiência**; e princípio da **transparência**.

Na sucessão dos trâmites para a composição da definição, no que infere à sua forma e conteúdo, após a determinação da metalíngua e dada a devida atenção aos princípios regentes, as taxonomias dos tipos da definição concluem as etapas para a feitura das acepções. Em meio a uma diversidade de terminologias ofertadas pelas diversas vertentes da (Meta)Lexicografia, que via de regra, diferem tão somente na designação, porém são idênticas na sua essência recopilamos as taxes organizadas por Porto-Dapena (2002).

A distinção basilar e mais importante será entre os dois grandes grupos: o da **definição enciclopédica/real**, que descreve as coisas, ou seja, o **conceito** do *definiendum*, e o da **definição lexicográfica/(meta)linguística**, que explica o *definiendum* enquanto unidade do léxico.

Dentro desses dois grupos maiores surgem os subtipos, por conta da necessidade de adequação da explicação a ser feita segundo as exigências da unidade lexical definida, a saber:

**Definição enciclopédica/real** – subtipos:

- definição descritiva;
- definição teleológica e genética;
- definição ostensiva/ mostrativa

**Definição lexicográfica/(meta)linguística** – subtipos:

- definição conceptual;
- definição funcional/explicativa (esta, por sua vez, segmenta-se em três subdivisões: funcional morfossintática; funcional contextual e funcional pragmática);
- definição híbrida (enciclopédica + lexicográfica)
- definição sinonímica (apresenta subdivisões: sinonímica simples; sinonímica complexa/cumulativa; parassinonímica; mista; pseudoperifrástica);
- definição perifrástica (subdivide-se em três grupos menores: \*perifrástica substancial; perifrástica relacional, perifrástica morfossemântica);
  - a definição perifrástica substancial, também apresenta algumas subclassificações: a perifrástica substancial inclusiva positiva (hiperonímica); perifrástica substancial inclusiva negativa; perifrástica exclusiva/antonímica; perifrástica participativa/metonímica ; a perifrástica aproximativa/analógica.

A quantidade de tipos de definições e as minúcias que as distinguem, denota a dificuldade de elaboração do *definiens*, bem como a dificuldade de caracterização ao observarmos uma definição. Além disso, por vezes podemos encontrar traços de diferentes taxonomias em uma única definição, ora porque essa mescla atende à uma exigência da unidade definida, ou ainda, por um equívoco do lexicógrafo.

Expusemos as imbricações que devem ser levadas em conta para a construção de uma definição, para posteriormente tomá-las como modelo de análise. Passamos assim, da explanação da fundamentação teórica para a sua aplicação na prática. Para tanto, fizemos a transcrição *ipsis litteris* de uma parcela dos verbetes dos sete dicionários, das quais, optamos por não reproduzir listas extensas de sinônimos, expressões fixas/fraseologismos e exemplos, pois constatamos que não seriam partes imprescindíveis, já que a observação de seu registro ou

ausência não configuram o nosso foco de investigação, e a sua transcrição<sup>5</sup> tornaria este texto demasiadamente extenso. Ademais, no tópico “A macro e a microestrutura dos dicionários”, fizemos a descrição da ordenação completa dos elementos do verbete.

Reproduzimos abaixo, os verbetes enumerados conforme a data de publicação dos dicionários, assim como no exposto anteriormente. A sequência numérica, tem ainda uma segunda finalidade: para evitarmos a repetição dos nomes dos dicionários, doravante, aludiremos a cada um deles pelo número que lhes foi atribuído:

### 1. Vocabulário Portuguez & Latino

AMOR. Desde o throno de Deos até a mais ínfima creatura, tudo no mundo he amor. Em Deos consideraõ os Theologos o amor essencialmente, & pessoalmente. Este amor divino, considerado essencialmête he o acto da vontade, com o qual as três divinas pessoas se amaõ; considerado nocionalmente he, aspiração activa, com o qual o Pay, & o Filho, amado, produzem o Espirito Santo; considerado pessoalmente he o termo produzido do pay, & do filho, que se amaõ; & este termo he o Espirito Santo. No homem o amor (geralmente falando) he uma inclinação da vontade para o que lhe parece bem, ou por via do entendimento, que o assim julga, ou pelas potencias, & sentidos externos, que assim representaõ. Destas duas fontes de amor se derivaõ outros muitos amores, a saber, [...] (BLUTEAU, 1712, p.345).

### 2. Dicionario da Lingua Portueza.

AMÔR, s. m. Sentimento, com que o coração propende para o que lhe parece amável, fazendo disso o objeto de suas afeições, e desejos. [...] (MORAIS SILVA, 1813, p. 124).

### 3. Novo Dicionário da Língua Portuguesa.

amor *m.* \* Conjunto de fenómenos cerebraes e affectivos, que constituem o instinto sexual. Afeição profunda de alguém a individuo de sexo differente. Objecto dessa afeição: [...]. Affecto a pessôas ou coisas: [...]. Paixão. Enthusiasmo. \* *Ant.* Favor, graça mercê. \* *Fam. Loc. prepos.* *Por amor de*, por causa de: fugiu logo, *por amor de evitar a policia.* (Lat. *amor*). (FIGUEIREDO, 1913, p.111).

### 4. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguêsa.

**Amor (ô)**, *s. m.* Afeição profunda; objeto de dessa afeição; conjunto de fenômenos cerebrais e afetivos que constituem o instinto sexual; afeto a pessoas ou coisas, paixão; entusiasmo; Cupido; [...] (LIMA; BARROSO, 1943, p. 72).

### 5. Novo Dicionário da Língua Portuguesa.

**Amor (ô)**. [Do lat. *amore*] *S. m.* **1.** Sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem, ou de alguma coisa: [...]. **2.** Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa; devoção, culto; adoração: [...]. **3.** Inclinação ditada por laços de família: [...]. **4.** Inclinação forte por pessoa de outro sexo, geralmente de caráter sexual, mas que apresenta grande variedade de comportamentos e reações [...]. **5.** *P. ext.* Atração física e natural entre animais de sexos opostos: [...]. **6.** Amor (4)

---

<sup>5</sup> Os pontos entre os colchetes – [...] – sinalizam que houve supressão dos exemplos, abonações e grande quantidade de sinônimos presentes nas obras lexicográficas, bem como em algum dos acervos, dos nomes de autores de onde foram retiradas os exemplos, sinônimos e expressões sintagmáticas/fraseologismos.

passageiro e sem consequência; capricho:[...]. **7.** Aventura amorosa; amores (3): [...]. **8.** Sentimento equivalente ao amor no caso do homossexualismo. **9.** Afeição, amizade, carinho, simpatia, ternura. **10.** Inclinação ou apego profundo a algum valor ou a alguma coisa que proporcione prazer; entusiasmo, paixão:[...]. **11.** Muito cuidado, zelo, carinho: [...]. **12.** O objeto do amor (1 a 9). **13.** *Mit.* Cupido. [...]. (FERREIRA, 1975, p.87).

#### **6. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.**

**amor** \ô\ *s.m.* (1275) **1** forte afeição por outra pessoa, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais. **2** atração baseada no desejo sexual. **3** *p.ext.* relação amorosa; caso, namoro [...]. **4** *p.ext.* atração sexual natural entre espécies animais. **5** afeição baseada em admiração, benevolência ou interesses comuns; forte amizade [...]. **6** *p.met.* a pessoa ou a coisa amada (tb. us. no pl.) [...]. **7** devoção, adoração [...]. **8** *fig.* devoção de uma pessoa ou um grupo de pessoas por um ideal concreto ou abstrato [...]. **9** *p.met.* o objeto de tal interesse ou veneração [...]. **10** demonstração de zelo, de dedicação [...]. **11** *MIT* divindade que personifica o amor, como Cupido (Eros para os gregos). **12** *MIT* cada uma das divindades infantis subordinadas a Vênus e a Cupido. □ **amores** *s.m.pl.* **13** *ANGIOS SP* m.q. *carrapicho* (*Desmodium discolor*). **14** *ANGIOS* m.q. *bardana-menor* (*Arctium minus*) [...].

#### **7. Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.**

**amor** (a. *mor*) [ô] *sm.* **1** Sentimento que faz alguém quere o bem de outrem ou de alguma coisa [...]. **2** Afeto profundo, devoção de uma pessoa a outra [...]. **3** Sentimento terno e calorosa de uma pessoa por outra, inclusive de natureza física e sexual: [...]. **4** Relação amorosa [...]. **5** O ato sexual [...]. **6** Inclinação, apego ao que desperta prazer ou empatia [...]. **7** *Rel.* sentimento de devoção a Deus; **VENERAÇÃO**. **8** O ente objeto do amor: [...]. **9** Cuidado, zelo, dedicação: [...]. **10** *Mit.* Cupido. [F. Do lat. *amor, oris*] (GEIGER, p. 100).

Da observação dos verbetes sob as diretrizes para a elaboração da definição postuladas por Porto-Dapena (2002) constatamos que no quesito **metalinguagem empregada**, todas as definições (da nº1 até a nº 7) foram executadas na **metalíngua do conteúdo**, porque fazem uma explicação do que é o **significado / conceito** designado pelo significante **amor**, apresentando assim, o seu equivalente semântico.

Quanto aos **princípios da definição**, apenas na definição do verbe n°1 não identificamos a o princípio da equivalência que, prima pela identidade completa de valores semânticos em extensão e compreensão. A forma como Bluteau (1712) construiu as acepções, especialmente a primeira, não possibilita a permuta do significante pelo significado, já que transparece antes de mais nada, o conhecimento extralinguístico do autor como alguém que identifica o conceito do *definiendum* **amor** sob a ótica religiosa.

O restante das definições analisadas nos verbetes dos nº 2 ao nº 7 encerram todas as propriedades essenciais contempladas pelos cinco princípios fundamentais (equivalência; comutabilidade ou substituição; identidade categorial ou funcional; princípio da análise;

princípio da autossuficiência), com exceção apenas do princípio da transparência, que está voltado para os dicionários terminológicos, o que não procede em nenhum destes casos.

No que tange às tipologias definicionais, detectamos três tipos, sintetizados na tabela a seguir:

Verbetes/ N <sup>os</sup>	Tipo de definição
N <sup>o</sup> 1	<b>Definição enciclopédica</b> , cujo carácter principal, é a “descrição pormenorizada da realidade representada” (PORTO-DAPENA, 2002, p. 278) pelo <i>definiendum</i> amor.
N <sup>o</sup> 2, n <sup>o</sup> 5, n <sup>o</sup> 7	As três definições são do tipo <b>linguística perifrástica substancial inclusiva positiva</b> , que é constituída pelo gênero próximo (o arquilexema/ hiperônimo sentimento) e uma diferença específica/hipônimo, que distingue pelos traços semânticos particulares de o significado dos demais que podem ser abarcado pelo hiperônimo (PORTO-DAPENA, 2002).
N <sup>o</sup> 3, n <sup>o</sup> 4, n <sup>o</sup> 6	O conjunto das acepções, leva-nos a classificar estas definições como <b>enciclopédicas descritivas</b> , que segundo Porto-Dapena (2002, p. 280) “mais do que definições propriamente ditas, as quais responderiam a pergunta “o que é o definido”? indicam as propriedades ou características deste ou o que é o mesmo que responder a pergunta “como é o definido”?”

**Tabela 2** – Elaborada pelas autoras, com a finalidade de demonstrar os resultados alcançados a partir da observação dos verbetes transcritos e avaliados sob o aporte teórico apresentado por Porto-Dapena (2002).

Feitas as análises em conformidade como os paradigmas propostos por Porto-Dapena (2002), retornamos ao fulcro deste trabalho, externado em nosso objetivo: fazer uma análise diacrônica dos tipos de definições apresentadas nos dicionários monolíngues semasiológicos de língua portuguesa para as unidades lexicais que designam conceitos abstratos, e entre essas o lexema **amor**. Ao longo de todo o processo para a composição deste texto atentamos para quais seriam as possíveis mudanças, ou quais fatores permaneceram no decurso dos anos no *modus definiendi*.

Então, chegamos à conclusão de que a questão diacrônica, não é o fator determinante como havíamos hipotetizado ser, no rol da elaboração da definição. Obviamente, com o passar dos séculos surgiram novos recursos, que colaboram no trabalho com a redação dos dicionários, como as valiosas ferramentas da Linguística de *Corpus* e da Linguística Computacional, através da inserção dos microcomputadores e programas para a composição dos bancos de dados, dos quais serão extraídas a macro e a microestrutura dos acervos lexicográficos tornando tal labor mais dinâmico e amplo, sem contudo exercer a influência que cogitamos.

Neste ponto, chegamos a outro fator que reforça nossa constatação: ao observarmos a microestrutura e tipologia definicional dos dicionários n<sup>o</sup> 6 e n<sup>o</sup>7, obras contemporâneas do século XXI, (a distância entre as publicações é de apenas dois anos) percebemos que, graças à

utilização dos *corpora* informatizados houve um aumento significativo de acepções, bem como dos elementos componentes do verbete. Entretanto, as diferenças entre o *modus definiendi* de ambas certificam que a temporalidade, não consiste no quesito primacial para a construção da definição. Caso fosse, não identificaríamos a simetria por exemplo, das tipologias definicionais de nº2 e nº7 (ambas classificadas como do tipo linguística perifrástica substancial inclusiva positiva/ gênero próximo e diferença específica) redigidas com o espaço de quase dois séculos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de fazer uma análise diacrônica em um recorte temporal que abrange do século XVIII ao XXI, dos tipos de definição presentes nos dicionários de língua portuguesa para o significante amor, unidade lexical de conceito abstrato.

Ao contrário da suposição inicial, de que diacronia poderia ter influência significativa nas formas de elaboração das definições dos dicionários selecionados – o **Vocabulário Portuguez & Latino** (BLUTEAU, 1712-1728), o **Diccionario da Língua Portuguesa** (SILVA, 1813), o **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (FIGUEIREDO, 1913), o **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguêsa** (LIMA; BARROSO, 1943), o **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (FERREIRA, 1975), o **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa** (HOUAISS; VILLAR, 2009) e o **Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa** (GEISER, 2011) – chegamos à conclusão de que o fator temporalidade interfere, acima de tudo, nas questões instrumentais composição dos produtos lexicográficos.

Se a refutação de nossa hipótese, foi em primeiro momento, insatisfatória, posteriormente, nos servirá de impulso para investigação historiográfica da Metalexigrafia, com o fito de verificar em que momento esta ciência passou a sistematizar a classificação dos tipológica de seus produtos nas esferas macro e microestrutural e por conseguinte, quais as implicações dessa sistematização na prática lexicográfica.

Destarte, encerramos nossas considerações finais com a frase “Os verbetes do dicionário são como lâmpadas que ascendemos quando está escuro e não vemos nada ou vemos apenas sombras” (SILVA, 2011. p. 5), que resume perfeitamente as intrincadas relações entre o linguístico e o extralinguístico a serem consideradas no momento do labor lexicográfico, especialmente na construção das acepções e definições.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Júlio Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Edição organizada por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. **Alfa**. São Paulo, 28 (supl.), n. 42, p. 1-26, 1984.

\_\_\_\_\_. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**. São Paulo, n. 47, v. 1, p. 53-69, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teoria Lingüística**: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario Portuguez & Latino**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>. Acesso em 30 set. 2016.

BOSQUE, Ignacio. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba**. Madrid, n.9, p. 105-123, 1982.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 5. reimpr. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2015.

DAPENA, José Álvaro Porto. **Manual de Técnica Lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros S.A., 2002.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. 10. reimpr. 1. ed. de 1978. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Lisboa: Liv. Ed. Tavares Cardoso & Irmão, 1913. Disponível em: [www.dicionario-aberto.net/dict.pdf](http://www.dicionario-aberto.net/dict.pdf). Acesso em: 30 set. 2016.

HAENSCH, Günther *et al.* (Org.). **La Lexicografía** – de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

LIMA, Hidelbrando; BARROSO, Gustavo (Org). **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 9. ed. rev. e aum. São Paulo: Editora Civilização Brasileira S/A, 1943.

LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. **Semântica**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007. (Coleção Essencial sobre Língua Portuguesa).

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. **António de Morais Silva**: Lexicógrafo da Língua Portuguesa. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Dicionário da Língua Brasileira**. Ouro Preto-MG: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/3>. Acesso em: 30 set. 2016.

REZENDE, Rayne Mesquita de. **Configurações da linguagem em Goiás**: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés metalexigráfico. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão, Catalão, 2016.

SILVA, António de Morais. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813, 2v. <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/2>. Acesso em: 30 set. 2016.

SILVA, Deonísio. Prefácio. In: GEIGER, Paulo (Org.) AULETE, Júlio Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários** – uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

## APARÊNCIA E REALIDADE EM ‘MARIANA’ (1871), DE MACHADO DE ASSIS

**Angiuli Copetti de Aguiar**

Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria, RS, Brasil

**RESUMO:** O conto ‘Mariana’ (1871) de Machado de Assis, embora não sendo explicitamente abolicionista, não obstante tece uma aguda crítica à sociedade escravocrata brasileira do século XIX. A crítica de Machado, em um primeiro momento, dirige-se ao tratamento que Coutinho, protagonista, confere à escrava Mariana, a qual tem por ele um amor não correspondido. No entanto, uma leitura mais aprofundada do conto revela uma exploração dos mecanismos menos evidentes através dos quais o racismo de Coutinho (e de sua família) age para assegurar a complacência inconsciente de Mariana à sua condição. Entre eles destaca-se a encenação de uma aparência de benevolência dirigida aos escravos da família, em contraste com a realidade trágica de sua condição. Assim, desejamos analisar em nosso artigo a relação entre aparência e realidade no conto, em especial como esses são operados por Coutinho e sua família a fim de perpetuar o *status quo*. Procedemos através de uma análise temática, explorando nos diversos níveis narrativos como relacionam-se os temas da aparência e da realidade, e da análise das personagens centrais, Mariana e Coutinho, especialmente das relações (de amor e escravidão) estabelecidas entre ambos. Concluímos observando que a dicotomia aparência/realidade possui um papel central na tragédia de Mariana, seu sofrimento pelo amor impossível e derradeiro suicídio. Mariana encontra-se dividida entre esses opostos: é tratada como membro da família que a possui ao mesmo tempo em que é instada a nunca esquecer seu lugar subalterno. Mariana, portanto, vive uma situação paradoxal, para a qual vê como única saída o suicídio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto. Crítica Social. Escravidão.

**ABSTRACT:** Machado de Assis’s short story ‘Mariana’ (1871), though not explicitly abolitionist, nevertheless weaves a sharp social critique of the nineteenth-century Brazilian slave-owning society. Machado’s criticism is at first directed at Coutinho’s (the protagonist) treatment of the slave Mariana, who holds for him an unrequited love. However, a deeper reading of the story reveals an exploration of the less evident mechanisms through which Coutinho’s racism, and his family’s, acts in order to secure Mariana’s unconscious complacency toward her condition. Among them stands out the staging of an appearance of benevolence directed toward the family’s slaves in contrast to their tragic reality. Thus, we intended to analyze in our essay the relationship between appearance and reality in the story, especially how these are operated by Coutinho and his family in order to perpetuate the *status quo*. We proceeded with a thematic analysis, exploring through the various narrative levels how the themes of appearance and reality relate to each other, and with an analysis of the main characters, Mariana and Coutinho, particularly of the relationships (of love and slavery) established between them. We concluded by observing that the dichotomy appearance/reality plays a central role in the tragedy of Mariana, her suffering and suicide. Mariana finds herself divided between these opposites: she is treated like a member of the family that owns her, at the same time that she is urged never to forget her subordinate place. Mariana therefore, lives a paradoxical situation, to which the only way out she sees is suicide.

**KEY-WORDS:** Short Story. Social Criticism. Slavery

## INTRODUÇÃO

O conto ‘Mariana’, de Machado de Assis, foi publicado pela primeira vez em 1871, o mesmo ano em que entrou em vigência a Lei do Ventre Livre, segundo a qual era, a partir daquele ano, concedida alforria às crianças nascidas de mulheres escravas no Brasil. Salvo a data e algumas alusões às ‘mudanças’ (mais arquitetônicas que sociais) pelas quais passou o Rio de Janeiro, nenhuma relação concreta se pode estabelecer entre o conto de Machado e a lei promulgada alguns meses após sua publicação. No entanto, o conto ‘Mariana’ encontra-se profundamente arraigado em seu contexto socio-histórico e em diálogo com as discussões da causa abolicionista. Nele, Machado tece não apenas uma aguda crítica ao sistema escravocrata brasileiro como também à retórica hipócrita de certo idealismo romântico pseudo-abolicionista. É nessa esteira, portanto, que desejamos analisar o conto de Machado: a relação entre a realidade da condição dos escravos, sintetizada na figura de Mariana, e o descaso das classes abastadas pela realidade social que perpetuam, contentando-se, por outro lado, com a frágil aparência de humanitarismo que dispensam aos escravos, a qual, antes de proporcionar real mudança, torna mais cruel sua situação, pois, como ocorre com Mariana, é-se esperado que o escravo suporte seu fardo com gratidão.

## SINOPSE

A trama central do conto é a história do amor não-correspondido que Mariana, uma escrava mulata, sentiu por seu senhor, Coutinho, o qual, quinze anos após o ocorrido, relata a história a Macedo, o narrador do conto. Há, de fato, duas narrativas: uma no presente, narrada por Macedo, que conta de sua volta da Europa ao Brasil e seu reencontro com velhos amigos, e a narração de Coutinho, que relata a tragédia de Mariana. A narrativa de Macedo serve duas funções: como moldura ela contextualiza o relato de Coutinho dentro da narrativa e do contexto histórico-social; já como ponto de contraste, ela põe em oposição, através de subversão irônica, o presente e o passado, o *pathos* do suicídio de Mariana e a leviandade com que o grupo de homens ouvindo a história, e seu próprio narrador, logo a esquece.

O conto abre com Macedo declarando que voltava agora da Europa após uma ausência de 15 anos. Ele conta como encontrou muita coisa mudada: amigos haviam morrido, casado,

enviuvado; alguns tornaram-se homens públicos. Todos desiludidos e cansados; apenas ele permanecia ‘moço’. Fica espantado com as mudanças do Rio de Janeiro, mas apenas nota as mudanças estruturais da cidade, seus novos prédios, hotéis, jardins, etc. Macedo encontra-se com Coutinho, velho amigo, e vão então almoçar, junto com mais dois amigos, todos abastados. Durante o almoço, contam do que se passou em suas vidas: Macedo fala de suas viagens; Coutinho, do caso de Mariana, que se apaixonara por ele e que, por ser-lhe interdito esse amor, acaba por se suicidar.

Mariana, conta Coutinho, era uma escrava mulata que fora criada quase como filha da casa; era gentil, inteligente e bela. Recebeu boa educação, aprendeu francês e a coser, e todos gostavam dela. À mesma época que Coutinho noiva de sua prima, Amélia, Mariana apaixonou-se por ele e, por ter consciência da impossibilidade do seu amor, e por Coutinho achar-se noivo, cai em profunda tristeza. Coutinho, vendo-a assim, tanto interroga-a que ela confessa andar triste devido a um amor impossível. Josefa, irmã do protagonista, supõe então que ela estaria apaixonada por ele, o que Coutinho declara uma insolência. Próximo ao casamento, Mariana adoece, mas volta a ficar bem a mando de Coutinho. Pouco depois, foge da casa. Coutinho encontra-a perto da casa da noiva, e ela termina por confessar que era ele quem ela amava. Amélia, por ouvir de Coutinho o relato desse evento (e por ele se mostrar tão interessado nele), começa a ter ciúmes e a destratar Mariana, para o espanto de todos.

Quatro dias antes do casamento, Mariana foge novamente. Coutinho vai atrás dela (para o transtorno de Amélia) mas não a encontra. No dia seguinte encontra-a num hotel e tenta levá-la para casa a força. Ela, não podendo aguentar viver amando-o sem tê-lo, nem voltar a ser cativa, suicida-se, tomando veneno. Amélia, então, por ciúmes, rompe o noivado. Aqui finda o relato de Coutinho, e o conto termina com os quatro amigos indo para a Rua do Ouvidor examinar “os pés das damas que desciam dos carros” (ASSIS, 1994, p. 783).

## **APARÊNCIA E REALIDADE**

A narração de Macedo, que abre o conto, apresenta de forma direta a temática que desejamos explorar, isto é, a discrepância entre aparência e realidade como marca da desconexão e descaso das classes abastadas com a realidade social, especialmente em relação à população escrava. Macedo inicia sua narrativa dizendo-nos que voltara da Europa após quinze anos de viagem, e que encontrara muita coisa mudada em seus amigos e no Rio de

Janeiro. Sobre seus amigos, que casaram, enviuvaram, entraram na esfera pública, “pesavam quinze anos de desilusões e cansaço” (Ibid., p. 771). Macedo, por outro lado, que se ausentara da vida social e pública do Brasil por quinze anos, “vinha tão moço como fora” (Ibid., p. 771), não em idade, como diz, mas no coração. O segredo para tal conservação, ele próprio o revela, consiste em sua atenção seletiva, que se demora sobre as aparências belas e ignora a realidade fatural que a subjaz: “Não há decepções possíveis para um viajante, que apenas vê de passagem o lado belo da natureza humana e não ganha tempo de conhecer-lhe o lado feio” (Ibid., p. 771).

Essa filosofia de vida Macedo carrega consigo para o Rio de Janeiro, o qual achou mudado, “e mudado para melhor” (Ibid., p. 771). Mas a mudança que Macedo nota nada tem a ver a realidade social da cidade, nada que diga respeito a qualquer mudança na condição dos escravos, potencial fruto do movimento emancipacionista que teve início uma década antes. O que nota é a mudança arquitetural da cidade: “O jardim do Rocio, o *boulevard* Carceller, cinco ou seis hotéis novos, novos prédios, grande movimento comercial e popular, tudo isso fez em meu espírito uma agradável impressão” (Ibid., p. 771). Dessa asserção, tornada irônica pelo contexto da narrativa e do momento da publicação do conto, podemos interpretar duas críticas, ambas corroboradas pelo texto: ou Macedo, como representante da sua classe, pouco caso faz das mudanças sociais que começam a vigorar no momento em que retorna ao Brasil, preferindo ater-se às aparências agradáveis da cidade, ou as mudanças promovidas pelo movimento abolicionista nada efetivaram de fato, permanecendo apenas ‘aparência’ de progresso humano e retórica vazia (algo que se verá em Coutinho).

Ainda outros dois momentos na narração de Macedo evidenciam esse par temático. No primeiro, ao comentar acerca do hotel em que se hospeda, Macedo diz-nos que em sua frente há uma casa de modas e um escritório de jornal, e que “a casa de modas faz mais negócio que o jornal. Não admira; poucos lêem, mas todos se vestem” (Ibid., p. 771). Segundo sua constatação, portanto, a sociedade brasileira é caracterizada por um maior número daqueles que tratam de trajar uma boa aparência às vistas da sociedade do que daqueles que buscam conhecer o que transcorre nela. No segundo momento, ao encontrarem-se para um almoço, Macedo e seus amigos põem-se a relatar o que ocorreu em suas vidas durante os quinze anos passados. Macedo conta de sua viagem, todas as belas cidades e paisagens pelas quais passou. Um amigo, o negociante “tudo quanto sofrera antes de alcançar a posição atual. Deu-me notícia de que estava casado, e tinha uma filha de dez anos no colégio” (Ibid., p. 772). Por outro lado, “O escrivão achou-se um tanto envergonhado quando lhe tocou a vez de dizer a sua vida; todos nós

tivemos a delicadeza de não insistir nesse ponto” (Ibid., p. 772). Podemos perceber, portanto, que entre esse grupo de amigos, narra-se o que há de belo na vida e cala-se quanto ao feio.

A história que Coutinho narra ao grupo é, ao contrário, verdadeiramente trágica. É-o, porém, se a entendermos como o relato da morte de Mariana. Para Coutinho, no entanto, ela é a respeito de seu amor por ele, ele é o centro da narrativa, pois para ele Mariana é apenas a mulher que mais o amou na vida: “Antes e depois amei e fui amado muitas vezes; mas nem depois nem antes, e por nenhuma mulher fui amado jamais como fui [...] por uma cria da casa [Mariana]” (Ibid., p. 773). Para Coutinho, portanto, a sua não é uma história de amor, mas de ‘ser amado’; o que permanece é a aparência agradável da vaidade alimentada por aquele amor não correspondido, não a realidade do trágico desfecho que ocasionou.

Coutinho, em sua relação com Mariana, encarna como nenhum outro personagem a discrepância entre aparência e realidade, evidenciando, em suas ações, a lacuna que há entre seu (e de sua família) discurso humanista para com os escravos e a desumanidade de seus valores em prática. Isso fica aparente logo no início de seu relato, ao descrever Mariana como:

uma gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa, e recebendo de minha mãe os mesmos afagos que ela dispensava às outras filhas. Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre, e até minhas irmãs tinham certa afeição fraternal. Mariana possuía a inteligência da sua situação, e não abusava dos cuidados com que era tratada. Compreendia bem que na situação em que se achava só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora (Ibid., p. 773).

Mariana era para Coutinho “como filha da casa”, “como pessoa livre”, um ‘quase’ que faz mais acentuar a divisão entre senhor e escrava. Ela é especialmente descrita como “gentil” e como possuindo “a inteligência da sua situação”, isto é, ela conhecia o lugar que, como escrava, deveria ocupar e os limites de convívio social os quais não deveria ultrapassar. Mariana é gentil pois aparenta compreender seu espaço e aceitá-lo passivamente, até mesmo com gratidão, e é tão bem considerada por Coutinho pois permite à família encenar a si mesmo a aparência de um gesto humanitário em seu tratamento ‘bondoso’ para com ela, o que dispensa reconhecerem a realidade de sua condição como escrava (condição a qual Coutinho a faz recordar, sem consciência da contradição dos tratamentos, toda a vez que Mariana foge ao seu comportamento esperado).

Evidencia-se ainda mais profundamente a ‘cegueira’ de Coutinho ao este descrever os atributos, primeiramente mentais, depois físicos de Mariana. Quanto a sua educação, Coutinho

aponta que fora mais completa “do que outras mulheres em igual caso” (Ibid., p. 773), isto é, do que outras escravas. Mariana aprendeu a costurar, a ler e escrever e até mesmo francês; ela, concede Coutinho, “tinha inteligência natural” (Ibid., p. 773), o que facilitou seu aprendizado. Porém, ele também logo acrescenta que “[o] desenvolvimento do seu espírito não prejudicava o desenvolvimento de seus encantos” (Ibid., p. 773), como se o contrário fosse uma possibilidade indesejada à qual se arriscaria a mulher que persegue o desenvolvimento de suas faculdades mentais, algo fora de seu elemento ‘natural’, a beleza corporal, ou seja, pura aparência, segundo a visão patriarcal de Coutinho. De fato, Coutinho demora-se mais longa e minuciosamente, e com um discurso mais entusiasmado, ao descrever os atributos físicos de Mariana:

Mariana aos 18 anos era o tipo mais completo da sua raça. Sentia-se-lhe o fogo através da tez morena do rosto, fogo inquieto e vivaz que lhe rompia dos olhos negros e rasgados. Tinha os cabelos naturalmente encaracolados e curtos. Talhe esbelto e elegante, colo voluptuoso, pé pequeno e mãos de senhora. É impossível que eu esteja a idealizar esta criatura que no entanto me desapareceu dos olhos; mas não estarei muito longe da verdade (Ibid., p. 773).

Coutinho, em sua descrição, preocupa-se em acentuar a bela aparência de Mariana, e nisto vê resumir-se todo o seu ser. Sua observação final, porém, trai com ironia a concepção que tem dela: “não estarei muito longe da verdade”, assegura seus amigos, enquanto que vimos a saber por sua narrativa que sempre esteve longe dela, nunca de fato compreendeu o amor de Mariana, mesmo tantos anos após o ocorrido. Tal estreita visão transparece no descaso de Coutinho a certo conselho de seu tio. Este lhe diz “Por que diabo está tua mãe guardando aqui em casa esta flor peregrina? A rapariga precisa de tomar ar” (Ibid., p. 773), notando que Mariana, especial como era (“apreciada por todos quantos iam a nossa casa, homens e senhoras” [Ibid., p. 773]), necessitava de liberdade para florescer plenamente. Coutinho, porém, é incapaz de compreender essa observação (“esta preocupação do tio nunca me passou pela cabeça” [Ibid., p. 774]), e a razão disto remonta à condição particular de Mariana: “acostumado a ver Mariana bem tratada parecia-me ver nela uma pessoa da família, e além disso, ser-me-ia doloroso contribuir para causar tristeza a minha mãe” (Ibid., p. 774). O tratamento virtualmente bondoso que Mariana recebe, assim, prende-a na aparência de liberdade, entre a liberdade efetiva, que seu senhor julga dispensável, e a realidade de sua condição cativa, que permanece mascarada.

Quando Mariana apaixonou-se por Coutinho, e quando este busca desvendar a mudança de seu comportamento e arrancar-lhe o segredo da pessoa que ela ama, a lacuna entre as palavras e as ações de Coutinho se mostra tanto mais distante. Primeiramente, ao pressioná-la para que revele o motivo de sua mudança de humor, Coutinho assegura-a de que “tu és estimada por todos cá de casa. Se gostas de alguém poderás ser feliz com ele porque ninguém te oporá obstáculos aos teus desejos” (Ibid., p. 775-776); esta garantia, no entanto, permanece apenas palavras, pois é ele próprio, Coutinho, quem opõe um obstáculo à realização do amor de Mariana, julgando-o mesmo inconcebível. Mariana responde afirmando que “Não se trata de amores, que eu não posso ter amores. Sou uma simples escrava” (Ibid., p. 776), e Coutinho, “Escrava, é verdade, mas escrava quase senhora. És tratada aqui como filha da casa. Esqueces esses benefícios?” (Ibid., p. 776). Coutinho lembra-a de que ela possui uma posição especial, é “quase senhora”, e vê nisso um privilégio. Mariana, porém, reconhece nessa situação o oposto: “Não os esqueço [os benefícios]; mas tenho grande pena em havê-los recebido” (Ibid., p. 776). Ela sabe que a realidade de sua condição não é melhorada pelo semblante de um tratamento mais humano; antes, justamente por ser colocada nessa posição, entre escrava e senhora, sua condição torna-se mais penosa, pois, próxima a Coutinho, passou a amá-lo, mas sendo ainda escrava, isto lhe é impedido. Coutinho, por sua vez, ao ouvir as palavras sinceras de Mariana, como parecia desejar ouvir, chama-a de “insolente” (Ibid., p. 776), revelando com isso a verdade que, apesar de quase, Mariana não é nenhuma senhora. Isso, entretanto, ela sabe: “eu sei o que sou” (Ibid., p. 776), diz em seguida, retornando à “humildade natural” (Ibid., p. 776), segundo o protagonista, de sua condição de escrava. Este é o paradoxo de Mariana; como Coutinho diz a seguir, “compreendi que alguma grande preocupação teria feito com que Mariana esquecesse por instantes a sua condição” (Ibid., p. 776): é-se esperado, pelo tratamento dispensado, que ela esqueça sua condição, mas ao mesmo tempo espera-se dela que não a esqueça jamais.

Percebemos, assim, que Coutinho é um homem de retórica vazia. Certo de que Mariana amava a alguém, declara:

Parecia-me evidente que ela sentia alguma coisa por alguém, e ao mesmo tempo que o sentia, certa elevação e nobreza. Tais sentimentos contrastavam com a fatalidade da sua condição social. Que seria uma paixão daquela pobre escrava educada com mimos de senhora? Refleti longamente nisto tudo, e concebi um projeto romântico: obter a confissão franca de Mariana e, no caso em que se tratasse de um amor que a pudesse tornar feliz, pedir a minha mãe a liberdade da escrava (Ibid., p. 776).

Seu projeto é romântico, tanto quanto seu discurso e seu teor abolicionista: mas é isto apenas, retórica ‘romântica’, não ‘realista’ (mais para Alencar que Machado), que se emociona com a imagem de uma escrava nobremente apaixonada, mas que não se comove com o sofrimento de sua condição imposta. Além disso, ao ouvir de Josefa que ela provavelmente estaria apaixonada por ele, Coutinho reverte todo o seu discurso humanitário e acha-se ultrajado pela arrogância de tal sentimento em uma escrava (‘quase senhora’): “Que seja eu o querido de Mariana? perguntei-lhe com um riso de mofa e incredulidade. Estás louca, Josefa. Pois ela atrever-se-ia!...” (Ibid., p. 777). Mas a despeito do desprazer com que cogita a ideia de que Mariana o ame, ainda assim Coutinho se deleita com o sentimento que lhe é devotado, e passa a interessar-se por ela simplesmente como forma de saciar-lhe a vaidade:

apesar de não competir de modo nenhum os sentimentos de Mariana, entrei a olhar para ela com outros olhos. A rapariga tornara-se interessante para mim, e qualquer que seja a condição de uma mulher, há sempre dentro de nós um fundo de vaidade que se lisonjeia com a afeição que ela nos vote (Ibid., p. 777-778).

E ainda, com a frialdade de seu egoísmo, diz em outro momento, “A situação da pobre rapariga interessara-me bastante, o que era natural, sendo eu a causa indireta daquela dor profunda” (Ibid., p. 779).

Quando Mariana foge, porém, são esquecidas todas as aparências humanitárias e a família recorda qual é a sua real condição. Coutinho declara, “devemos fazer esforços para capturá-la, e uma vez restituída à casa, colocá-la na situação verdadeira do cativo” (Ibid., p. 778), e, logo à frente, “eu não fazia romance; ia simplesmente em cata de uma fugitiva” (Ibid., p. 778). Ao encontrá-la, até mesmo reverte-lhe o estatuto de ‘quase senhora’: “são os resultados da educação que minha mãe te deu. Já te supões senhora e livre. Pois enganas-te” (Ibid., p. 778). A contradição entre aparência e realidade atinge o paroxismo quando Coutinho encontra Mariana e descreve perfeitamente sua condição paradoxal: “por que saíste de casa, onde eras tão bem tratada, e donde não tinhas o direito de sair, porque és cativa?” (Ibid., p. 778). Mariana, por mais irreconciliáveis que sejam as duas facetas de sua condição, não deve esquecer que é bem tratada, nem que é cativa, deve aparentar gratidão mesmo diante da realidade de sua situação ingrata.

Após relatar a segunda fuga de Mariana e seu suicídio, Coutinho conclui sua história:

Tal foi, meus amigos, este incidente da minha vida. Creio que posso dizer ainda hoje que todas as mulheres de quem tenho sido amado, nenhuma me amou mais do que aquela. Sem alimentar-se de nenhuma esperança, entregou-se alegremente ao fogo do martírio; amor obscuro, silencioso, desesperado, inspirando o riso ou a indignação, mas no fundo, amor imenso e profundo, sincero e inalterável (Ibid., p. 783).

A despeito da patente vaidade que motiva sua descrição do amor de Mariana, Coutinho ainda é capaz de, por um instante, reconhecer sua grandeza e a tragédia da morte daquela que o amou tão profundamente. Mas o desfecho do conto, com o retorno da voz de Macedo, desmantela com ironia, e com a vitória da aparência agradável sobre a realidade desconfortante, qualquer semblante de humanidade que Coutinho possa ter afinal atingido:

Coutinho concluiu assim a sua narração, que foi ouvida com tristeza por todos nós. Mas daí a pouco saíamos pela Rua do Ouvidor fora, examinando os pés das damas que desciam dos carros, e fazendo a esse respeito mil reflexões mais ou menos engraçadas e oportunas. Duas horas de conversa tinha-nos restituído a mocidade (Ibid., p. 783).

A tragédia da escrava foi por um instante capaz de tocar os corações daqueles quatro homens, mas sem efeito duradouro. A leviandade prevalece e logo esquecem o lado feio do mundo, recorrendo a prazeres vazios que lhes apagam todas as marcas de tristeza e lhes restituem a aparência da mocidade.

## CONCLUSÃO

Em ‘Mariana’, conto e personagem, vêm a lume as contradições da sociedade brasileira do século XIX, presa ainda, por um lado, à sua herança escravagista e, por outro, desejosa de absorver (e exibir) as transformações progressistas do século. A crueldade sobre a qual se baseia essa sociedade é, para isso, velada sob aparências de humanitarismo, ‘para inglês ver’, mas permanece ainda inalterada em sua essência. Mariana, concluímos, se encontra no cruzamento dessa contradição, como o fato de ser mulata tão bem simboliza: está entre branca e negra, entre livre e cativa, sem ser (e sem ter a permissão de ser) completamente um ou outro, e sem ter meio de solucionar o paradoxo que encarna, para o qual resta apenas o suicídio.

## 4. Bibliografia

ASSIS, Machado de. 'Mariana'. In: \_\_\_\_\_. *Machado de Assis: obra completa*. Vol. II. (Org. Afrânio Coutinho). Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1994, pp. 771-783.

## **O PROGRAMA PIBID ENQUANTO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**Dayse Paulino de Ataíde**

Mestra em Letras - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba - Paraná – Brasil.

**Gisele dos Santos da Silva**

Doutoranda em Letras - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba -Paraná – Brasil.

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem envolvido muitos estudantes de licenciaturas de diversas áreas do conhecimento, proporcionando a esses acadêmicos a oportunidade de vivenciar a realidade escolar da rede pública de ensino brasileira. Nesse sentido, este trabalho procurou observar como professores ex-bolsistas do PIBID percebem as influências de sua experiência no programa no exercício de sua profissão atualmente. Na metodologia, utilizamos como instrumentos um questionário e depoimentos sobre a participação desses professores no programa. Posto isso, partimos da concepção do PIBID como uma Comunidade de Prática, tendo em vista que se configura como um espaço de discussões, análises, reflexões e planejamentos em torno das aulas ministradas por esses ex-participantes. Para fundamentar a pesquisa, consideramos os posicionamentos de Wenger (2008) sobre o conceito de Comunidade de Prática o qual ainda traz como formas de pertencimento as noções de alinhamento, imaginação e engajamento, que julgamos primordiais para desenvolvermos as questões levantadas neste estudo. Em suma, verificamos por meio de depoimentos dos docentes quais aspectos e situações permitem conceber o PIBID enquanto uma Comunidade de Prática e como o programa pode corroborar a formação docente dos participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. PIBID. Comunidade de prática.

**ABSTRACT:** The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) has been involving several pre-service teachers of different licentiate degree courses since it was created. Also, this program has been providing undergraduate students the opportunity to experience the Brazilian public school routine. Thus, this research aimed to observe how some former teachers in training (PIBID) graduated in Languages Course at UTFPR (Federal University of Technology - Paraná - Curitiba) use to perceive influences of their participation on the program in their career. In order to respond that, we applied questionnaires and asked participants to write a testimony about their participation in PIBID as teachers in training. Therefore, we considered the program as a Community of Practice, since it can be understood as a place of discussion, analysis, reflection and planning regarding lessons which were conducted by former scholarship students. For this reason, the theoretical approach of this research was Wenger (2008) considerations about the idea of Community of Practice, which introduces as ways of belonging the notions of alignment, engagement and imagination, important conceptions to carry out this study. To summarize, we discuss through testimonies which aspects and situations allow us to

concebe PIBID as a Community of Practice and in which way the program has impacted these teachers.

**KEYWORDS:** Teacher training. PIBID. Community of practice.

## INTRODUÇÃO

Iniciado em 2008, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem chamado a atenção de pesquisadores e acadêmicos de diversas áreas, tendo em vista que é um programa que permite que licenciandos oriundos de vários cursos (Letras, Matemática, Química, Física, Biologia, entre outros) entrem em contato com a prática docente na escola pública desde os anos iniciais da sua formação.

Por esse motivo, os projetos do PIBID têm impactado a carreira tantos dos alunos-bolsistas quanto dos outros profissionais envolvidos. Esses participantes se reúnem e discutem de acordo com calendário estipulado pelos coordenadores do subprojeto, mas é importante ressaltar que esses encontros são regulares e contam com a presença dos alunos-bolsistas, do coordenador do subprojeto, além dos supervisores, os professores das escolas que recebem os bolsistas. Por ter esse caráter conjunto, o programa pode também ser entendido como uma Comunidade de Prática (doravante CP), um termo cunhado por Wenger (2008) para se referir a “grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de interações regulares” (GIMENEZ, 2012, p.20).

Desse modo, nesse trabalho, levantamos noções que nos levam a conceber o PIBID como uma CP. Para reforçar a discussão, convidamos um grupo de professores já graduados, ex-bolsistas do programa, a responder como os projetos dos quais eles participaram influenciaram na sua profissão. Para tanto, 10 professores (português ou inglês) responderam um questionário. Desses respondentes, 4 também relataram em um depoimento sobre sua experiência no programa. Sobre o último instrumento, pedimos aos profissionais que utilizassem um roteiro contendo 7 perguntas para elaborar seu texto.

A fim de cumprir nossos objetivos, organizamos este artigo em 4 seções. Na primeira, exploramos, em síntese, os subprojetos do PIBID vinculados ao curso de Letras - Português e Inglês

da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Vale ressaltar que levamos em consideração os projetos existentes na época em que os professores faziam parte do programa. Sabe-se que esses subprojetos são executados por um período definido em edital e podem ser reformulados quando conveniente. Na segunda, tratamos do PIBID enquanto uma CP, investigando algumas razões que nos levaram a entender o programa dessa forma. Aproveitamos a ocasião para abordar as formas de pertencimento aos CPs, elaboradas por Wenger (1998). Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para levantar as informações obtidas com os instrumentos, analisadas na última seção.

### **O PROGRAMA PIBID NA UTFPR: SUBPROJETOS NO CURSO DE LETRAS**

Em qualquer curso de licenciatura, é fundamental oferecer oportunidades para que os futuros professores exerçam a profissão para a qual estão sendo formados. Enquanto o curso de Letras - Português e Inglês da UTFPR possui matriculados, os estudantes fazem o estágio curricular obrigatório a partir do 5º período<sup>1</sup>. Apesar de o estágio oferecer o contato dos acadêmicos com a realidade docente, os alunos ficam responsáveis por poucas regências, necessitando de outras práticas, especialmente na escola pública, para onde o PIBID se volta.

De acordo com Gimenez (2012) “essas experiências, que implicam em engajamento em contextos escolares, apresentam o potencial de provocar revisões da própria noção de conhecimento. Programas como o PIBID representam uma dessas possibilidades” (p.18). Em resumo, o PIBID é um programa do Governo Federal que visa oferecer bolsas aos acadêmicos das licenciaturas de universidades públicas. Essas instituições realizam parcerias com escolas públicas municipais e estaduais, que recebem os bolsistas regularmente para desenvolver uma série de atividades. Conforme a página eletrônica do MEC, esse programa nasceu para aumentar a comunicação entre as universidades e escolas de educação básica, assim como para melhorar o

---

<sup>1</sup> A partir do primeiro semestre de 2016, o curso de Letras - Português e Inglês deixou de ser ofertado. No momento, os candidatos podem optar por Letras - Português ou Letras - Inglês. Porém, nesse estudo, vamos considerar a dupla licenciatura, pois todos os respondentes receberam esse título.

IDEB nacional, pois o PIBID possibilita a pesquisa e a discussão para implementação de novas estratégias que revertam esse cenário<sup>2</sup>.

Na UTFPR, o curso de Letras contém alguns subprojetos. Dentre eles, destacamos o de português, inglês (subdividido em dois) e o interdisciplinar. Em todos os casos, os bolsistas devem dedicar 20 horas semanais às atividades do programa, constituídas por reuniões com os coordenadores do subprojeto, a elaboração de materiais e atividades, as observações em sala de aula e as regências na escola. Os bolsistas podem participar de cada projeto por até 2 anos.

No subprojeto de português, os trabalhos estavam voltados para a abordagem dos gêneros textuais no ensino de português, assim como para os letramentos na escola e a língua em uso, conforme declara um dos respondentes. Nesse sentido, os alunos-bolsistas elaboravam projetos para serem aplicados em uma turma de Ensino Fundamental II ou Médio. De acordo com uma das informantes, nas reuniões com a coordenação, os bolsistas discutiam também noções teóricas, como o livro “Português no ensino médio e formação do professor”, organizado por Bunzen e Mendonça (2007), obra que traz textos sobre o trabalho com gêneros textuais, literatura em língua materna, oralidade, escrita, análise linguística, entre outros.

Em relação ao PIBID - Inglês, até 2015, os bolsistas eram divididos em dois grupos. No primeiro deles, os alunos-bolsistas desenvolveram projetos que se encaminhavam para o ensino da língua inglesa através de textos literários, selecionados pelos próprios acadêmicos em consonância com o contexto escolar e com as reuniões com a coordenação (docente universitário) e supervisão dos projetos (docente municipal ou estadual). No outro, os projetos estavam direcionados para questões de análise linguística, em que os bolsistas se preocuparam em criar materiais didáticos que possibilitassem o uso da língua em diversos contextos.

Enfim, a universidade também tem (o projeto ainda está em vigência) o subprojeto interdisciplinar, em que alguns cursos trabalham em conjunto em torno de uma realidade escolar. Na teoria, alunos bolsistas de Letras - Português e Inglês e outros cursos elaboram um trabalho articulado, tal como prevê um dos objetivos do programa:

---

<sup>2</sup> De acordo com o site do INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>), os índices observados para o EF e EM estão longe das metas. Por exemplo, a meta para a escola pública está em 4,9 (2021), mas ainda não alcançamos sequer a média 4,0.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (GIMENEZ, 2012, p.22).

Em outras palavras, o PIBID preconiza o trabalho sob uma perspectiva interdisciplinar, os projetos devem contemplar os conteúdos necessários para a formação integral dos educandos, uma vez que os conhecimentos adquiridos na Educação Básica não devem ser compartimentalizados, mas integrados em um todo significativo. Ou seja, mesmo que tenha apenas um grupo que receba o título de “PIBID interdisciplinar”, todos os projetos devem conter essa característica. Na seção seguinte, exploraremos aspectos que permitem que entendamos o PIBID enquanto uma CP.

## **O PIBID ENQUANTO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Em cursos acadêmicos, grupos de pesquisas, estudos ou trabalho que se reúnem em torno de interesses em comum são bastante recorrentes. Nesse sentido, é possível definir o PIBID como um programa de formação inicial de professores que decide, debate e levanta questões que envolvem o cotidiano da escola pública, contribuindo “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação *dos* docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2008).

Considerando que no PIBID os participantes se encontram regularmente para cumprir os objetivos dispostos em edital, é possível afirmar que o programa se configura em uma comunidade de prática.

Em Wenger (1998) [uma CP] se identifica um fenômeno social universal que é sustentado pelo engajamento mútuo em um empreendimento visto principalmente sob o ponto de vista das implicações para identidade social, mediante o uso de conceitos como trajetórias, multifiliações e trabalhos fronteiriços (GIMENEZ, 2012, p.23, inserções nossas).

Dessa forma, uma CP precisa que os seus participantes estejam envolvidos com a comunidade da qual participam e contribuam para que ela se mantenha. Nessa linha, o programa poderia não sobreviver como uma CP se seus participantes não cumprirem com os objetivos do programa. No que diz respeito ao PIBID, existe o risco dos bolsistas conceberem a escola como

um “campo de estágio” apenas e seus coordenadores e supervisores como professores do estágio. Por esse motivo, é indispensável que todos saibam quais são os objetivos do programa, seu papel e impactos para a formação docente.

O PIBID enquanto CP permite que o aluno realmente entenda e interaja mais efetivamente com o contexto da escola pública, algo que geralmente ele não encontra nos estágios curriculares. Nessa disciplina obrigatória, os estagiários passam um tempo em sala assistindo às aulas de professores regentes, elaboram projetos em duplas e aplicam em seguida na turma observada nas escolas ou na própria universidade - no caso dos alunos da UTFPR, que oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O problema é que os licenciandos passam uma parte maior em sala de aula preparando os projetos e observando aulas do professor titular do que na regência, ou seja, a prática fica restrita a 2 horas/aula para cada estagiário, um tempo inadequado para ter um conhecimento e envolvimento maior com o complexo cotidiano escolar. Ademais, apesar de o estágio obrigatório ter como objetivo inserir os alunos na sua futura atividade profissional, aliado à fundamentação teórica estudada durante o curso, ele não deixa de ser uma disciplina que agrega experiência ao currículo acadêmico, mas insuficiente para a formação de um futuro professor. Assim,

Longe de ver as escolas como apenas “campos de estágio”, a formação de professores entendida como participação em comunidades de prática coloca os futuros professores em contato direto com a realidade educacional, cria maior simetria entre as instituições e proporciona oportunidades de integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p.93).

Além disso, no estágio obrigatório o envolvimento do professor titular com o estagiário acaba sendo muito pequeno, assim como a atuação do professor-estagiário é bastante individualista, não contribuindo para que haja um ambiente de interação e troca entre os sujeitos envolvidos naquela prática, não podendo, portanto, ser compreendido como uma CP. De acordo com Wenger (2008), a ideia de prática denota não apenas o sentido de ação, mas sim uma ação não-individual que tem seu significado construído de acordo com o contexto sócio-histórico em que ocorre. Assim, a prática será sempre social. E, no caso dos estágios obrigatórios, essa visão da CP como prática social deixa a desejar.

Por outro lado, no PIBID, o contato do aluno-professor com a escola é mais frequente, assim como a interação com os professores das escolas públicas e os professores coordenadores do projeto. O PIBID, então, abre espaço para uma prática mais engajada e situada, que precisa da participação e interesse de todos para que haja aprendizado. Assim, como uma CP, o programa se caracteriza como um lugar de discussões teóricas, decisões, planejamentos, práticas e, acima de tudo, um ambiente de constante reificação dos temas de interesse. Para que o PIBID aconteça, todos os sujeitos envolvidos devem participar ativamente das atividades do grupo, compartilhando interesses e perspectivas semelhantes.

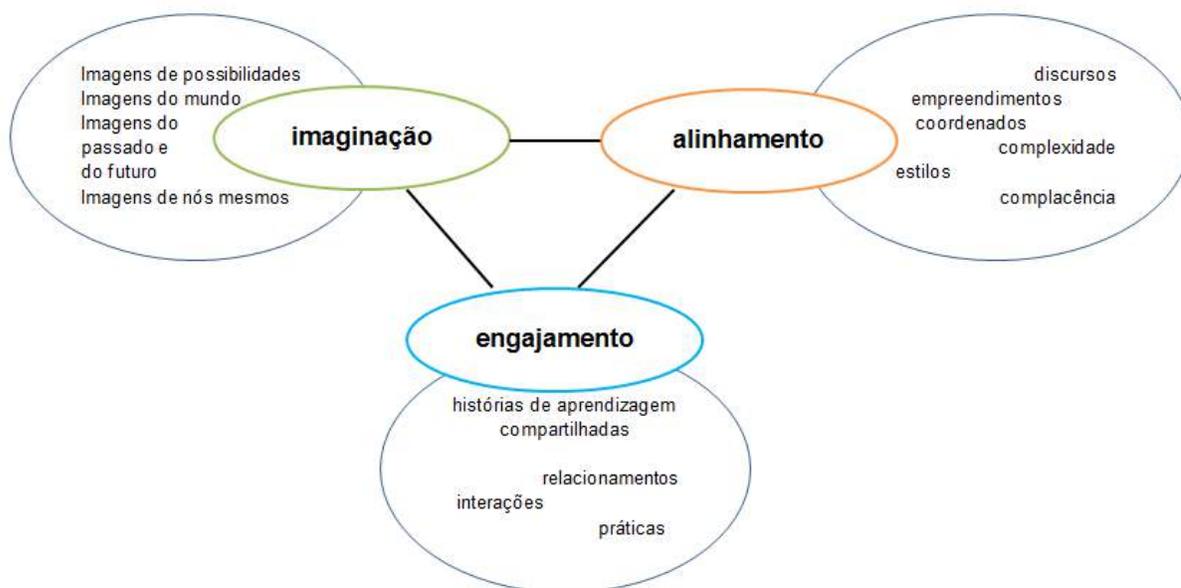
Posto isso, vale ressaltar que o que acontece em uma CP acaba influenciando na formação da identidade de cada membro desse grupo, uma vez que, como afirma Norton (2013), a identidade está ligada à maneira como um indivíduo percebe e se relaciona com o mundo, e à forma que esse relacionamento acontece num determinado tempo e espaço, ou seja, o modo como o sujeito se percebe na CP ou mesmo como ele se imagina enquanto participante de uma CP corrobora sua identidade. Por isso, pode-se dizer que a participação em um CP afeta diretamente na construção da identidade da pessoa e, portanto, o PIBID pode influenciar bastante na identidade dos professores ex-bolsistas, ao mesmo tempo em que pode refletir na prática atual destes docentes. Independentemente do grau de envolvimento, do investimento ou da forma de participação dos sujeitos, suas identidades sofrerão influências de suas práticas. Neste estudo, então, buscamos verificar como o PIBID enquanto uma CP influenciou/influencia na carreira docente de alguns ex-bolsistas do programa. Na seção seguinte, detalhamos algumas formas de pertencimento do sujeito em uma CP.

## **MODOS DE PERTENCIMENTO**

Como apresentado anteriormente, uma comunidade de prática conta principalmente com uma posição colaborativa de seus participantes, assim como é necessário que haja um ponto consensual entre todos do grupo. Além disso, Wenger (2008) acrescenta aos estudos das CPs a noção de que existem diferentes modos de pertencimento enquanto membro de uma CP, pois cada

sujeito pode participar do grupo de maneiras distintas. Três modos de pertencimento, então, são abordados: o engajamento, a imaginação e o alinhamento.

Wenger (2008, p. 173-174) define: 1º) engajamento como “um ativo envolvimento em processos mútuos de produção de significados”; 2º) imaginação como “a criação de representações do mundo e a percepção de conexões através do tempo e do espaço a partir da extrapolação de nossas próprias experiências”; e 3º) alinhamento como “a coordenação de nossas energias e atividades para se relacionar com estruturas maiores e para contribuir com maiores empreendimentos” (tradução nossa). A figura a seguir resume o que cada uma dessas formas engloba:



**FIGURA 1** - Modos de pertencimento

FONTE: WENGER, 2008. (Tradução nossa)

Apesar dos três modos de pertencimento poderem ocorrer articuladamente, não são interdependentes entre si. Dependendo da situação, o sujeito pode se valer mais da imaginação sobre uma CP, mas não se mostrar muito engajado com as ideias e as ações do grupo.

Dentre as três formas supracitadas, talvez a mais recorrente seja a imaginação, uma vez que muitas das nossas ações e representações podem passar por um processo de imaginação, ou seja,

podemos imaginar como seria participar de determinada CP, ou como iremos proceder em certa situação dentro da CP. Em outras palavras, a imaginação é uma forma de enxergarmos o mundo, indo além do espaço físico e temporal. Mas nada exige ou impede que haja mais engajamento ou alinhamento por parte de um participante de uma CP.

Revisitadas estas três ideias, no decorrer da análise investigamos quais os modos de pertencimento que aparecem nos discursos dos professores enquanto ex-bolsistas do PIBID, tendo em vista a concepção do programa como uma CP.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que está voltada para a verificação de fenômenos sociais e procura-se compreender um processo que acontece em um contexto específico que, neste caso, parte da análise de questionário e narrativas em forma de depoimentos para perquirir a influência de um programa institucional na formação de professores, não tendo como base um grande número de amostragens, mas sim o impacto social decorrente desse projeto, por isso sendo considerada como uma pesquisa de qualidade *soft* (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2012, p. 21).

Neste estudo não há um local específico que sirva contexto nem são realizadas observações. O fator comum entre os sujeitos da pesquisa é a participação destes do PIBID enquanto graduandos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR. Ainda assim, alguns participantes foram bolsistas do PIBID de Línguas Inglesa e outros foram bolsistas do PIBID de Línguas Portuguesa.

Por ter como foco a interpretação de questionário e depoimentos, esta análise também assume caráter interpretativista, já que tem como base a interpretação dada às respostas dos professores para as questões dos instrumentos utilizados. Este viés tem como meta interpretar e compreender ações e situações sociais de acordo com os significados a estes atribuídos pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2008), pois acredita-se que qualquer tipo de dado em si não tem significação, mas ganham sentido conforme a interpretação dentro do contexto social em que ocorrem. Portanto, na pesquisa qualitativa-interpretativista o que permite que a análise seja

validada é a interação do pesquisador com a situação ou o fenômeno social estudado durante certo período.

Sendo assim, neste trabalho primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica para investigar possíveis entendimentos sobre o conceito de comunidade de prática e as formas de pertencimento em uma CP. Para defini-los, consideramos principalmente o estudo de Wenger (2008), no qual o autor faz uma minuciosa discussão sobre a noção de comunidade de prática, bem como aborda em certo momento três possíveis formas de pertencimento do sujeito dentro de uma CP: imaginação, engajamento e alinhamento.

Em seguida, preparamos um questionário para um levantamento inicial das experiências dos ex-bolsistas do PIBID. Esse instrumento foi utilizado por abranger melhor o universo de pesquisa em menor tempo, além de obtermos uma grande quantidade de dados em poucos minutos, um aspecto positivo para todos os envolvidos na pesquisa (DÖRNYEI, 2003). O questionário utilizado foi dividido em duas partes. Na primeira, solicitamos algumas informações relacionadas à formação acadêmica e atuação profissional; e na segunda, informações relacionadas à participação no programa e as atividades rotineiras do grupo. Em suma, com este instrumento, buscamos observar como a prática docente dos participantes pode ter sido influenciada pelo programa.

Em seguida, elaboramos um roteiro para a criação de um depoimento, cujo objetivo era complementar as perguntas do questionário. Optamos por esse instrumento por razões similares da ferramenta anterior, conseguimos alcançar os respondentes com mais facilidade, uma vez que eles enviaram seus textos pelo ambiente virtual. Nesse sentido, vale esclarecer que diante da inviabilidade de nos reunirmos com os ex-bolsistas, vimos no depoimento uma oportunidade para levantarmos um material empírico consistente para o que pretendemos com este artigo.

## **ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS**

Nesta seção, analisamos os questionários e depoimentos de ex-bolsistas do PIBID, pois em uma pesquisa como essa, consideramos essencial disponibilizar um espaço para que os participantes se posicionem em relação à sua experiência no programa. A princípio, 10 professores responderam ao questionário, disponibilizado em ambiente virtual, para os ex-bolsistas da UTFPR,

instituição na qual todos os sujeitos da pesquisa se graduaram em Letras - Português e Inglês. Após recebermos as respostas, elaboramos um roteiro para que os participantes fizessem seus depoimentos. Os dados analisados a seguir são um conjunto das respostas obtidas a partir dos dois instrumentos.

Dentre os respondentes, alguns ingressaram em cursos de pós-graduação, sendo que um está cursando Mestrado em Educação; três possuem especialização, um deles é especialista em Educação com ênfase em Neuropedagogia e dois se especializaram no ensino de línguas estrangeiras modernas; e dois estão cursando a especialização voltada para o ensino.

Em relação à experiência do grupo como professores, todos se declaram atuantes na profissão. A tabela abaixo apresenta o tempo de atuação, a disciplina lecionada e a rede de ensino onde os professores lecionam.

	Tempo de atuação	Disciplina ensinada	Rede de ensino em que atua
1	5 anos	Inglês	Particular
2	5 anos	Português e PFOL	Particular
3	4 anos	Português e inglês	Particular e reforço
4	4 anos	Português, Inglês e PFOL	-
5	4 anos	Inglês	Particular
6	4 anos	Inglês	Instituto de idiomas
7	3 anos	Português	Pública
8	3 anos	Inglês	Pública
9	2 anos	Inglês	Pública
10	1 ano	Inglês	Particular

A partir desse material, podemos apontar vários fatores relacionados à prática docente. Em primeiro lugar, a maioria dos respondentes da pesquisa se identifica com a carreira, visto que a maioria já é atuante nesse mercado há mais de 3 anos. Além disso, mesmo que a maioria desses profissionais não esteja trabalhando na escola pública<sup>3</sup> (30% trabalha na escola pública), o tempo de atuação demonstra que os ex-bolsistas procuraram o PIBID para ter um “contato maior com a prática que o estágio não proporciona” (JM).

<sup>3</sup> Um dos objetivos do programa é “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação”. Logo, espera-se que os pibidianos construam suas carreiras nas escolas públicas de Educação Básica.

Falas como essa são recorrentes nos dois instrumentos, especialmente quando solicitamos que os bolsistas dissessem com qual objetivo eles ingressaram no PIBID. Esse tipo de declaração está ligado à imaginação, modo de pertencimento que “nos permite adotar outras perspectivas através dos limites e tempo” (WENGER, 2008, p.217). Nessa linha, os licenciandos formaram imagens do programa que podem ter influenciado a forma como eles se alinharam, bem como se engajaram nessa atividade, como declara outra ex-bolsista.

Além disso, podemos dizer que o programa pode ter direcionado a escolha da disciplina que os ex-bolsistas escolheram ensinar depois de formados, visto que 70% dos respondentes lecionam a mesma disciplina na qual atuaram no PIBID. A comunidade também pode ter sido uma experiência para continuar na profissão, uma vez que 60% dos participantes não eram professores antes de ingressar no PIBID, mas todos continuam a exercer a profissão depois de deixarem o programa.

Como os ex-bolsistas participaram do PIBID em diferentes épocas e/ou em programas distintos (PIBID-Português, PIBID-Inglês ou PIBID-Interdisciplinar) é importante ressaltar que cada comunidade tinha uma prática específica e a ordem das atividades era bastante diversificada, como podemos observar nas informações geradas pelos instrumentos. O tempo de participação no programa também varia, sendo que 50% dos respondentes permaneceram no PIBID por 2 anos; 20% participaram por mais de 2 anos; e 30% estiveram no programa por menos de 2 anos, portanto a média de permanência seria de 2 anos, visto que cada aluno pode permanecer em um grupo por no máximo 2 anos. Aqueles que estiveram no PIBID por um período maior foram os bolsistas que participaram de mais de um grupo durante a graduação.

Quanto ao funcionamento dessas CP, de acordo com os respondentes, no geral, as reuniões aconteciam semanalmente. Dentre os participantes regulares estavam os graduandos e os professores coordenadores do PIBID. Somente três ex-bolsistas disseram que os professores das escolas participavam das reuniões e um respondente afirmou que a participação dos professores das escolas era eventual. Dessa forma, pode-se dizer que na maioria das CPs de que os respondentes fizeram parte os principais membros eram os coordenadores do projeto e os alunos. Todos os professores informaram que os encontros dos grupos aconteciam na própria universidade, no caso, na UTFPR, e um dos docentes disse que as reuniões também aconteciam nas escolas parceiras do

PIBID. Estes dados revelam que, apesar da conexão entre a universidade e a escola proposta pelo programa, ainda parece que a universidade é o local onde ocorrem as problematizações e o compartilhamento de ideias e reflexões acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula nas escolas da rede pública de ensino.

Sugestivamente, parece que a universidade é o local da discussão teórica e a escola é o local da prática, quando na verdade espera-se que ambos os locais sejam espaços de interação entre teoria e prática. Tal perspectiva fica mais evidente quando abordadas as temáticas das reuniões, em que respondentes alegam que os encontros eram voltados principalmente para a discussão de questões teóricas, bem como para o planejamento das aulas em que contavam com a participação dos bolsistas; 80% dos docentes apontaram que durante os encontros também havia espaço para comentários e experiências sobre fatos ocorridos em sala de aula, como casos de indisciplina e a participação dos alunos nas atividades propostas pelos bolsistas. Um dos respondentes acrescenta que, além dos tópicos supracitados, também discutiam a prática de ensino das professoras regentes das escolas que acompanhavam, enquanto outro respondente destaca que nas reuniões de sua CP também discutiam uma maneira de melhorar os espaços da escola participante, como a reorganização da biblioteca que ficou a cargo do grupo. Portanto, essas assertivas revelam que, embora questões teóricas e planejamentos sejam os temas mais recorrentes, o PIBID se formata como um local de discussão de diversos fatores e de negociação de sentidos entre seus participantes, reforçando sua configuração como uma CP.

No que diz respeito aos modos de pertencimento em uma comunidade, a partir do depoimento de cinco dos dez respondentes pudemos aprofundar esta questão. Os ex-bolsistas narraram com mais detalhes suas experiências no programa, enfatizando principalmente as surpresas e os desafios encontrados no decorrer do trabalho. Para a maioria, o PIBID assumiu um tom de novidade e de contato com a realidade das escolas públicas, pois pelas respostas obtidas nenhum deles tinha estado em contato com este ambiente antes na posição de docente.

Na fala de um dos respondentes, fica evidente o quão importante o programa é na inserção de futuros professores na realidade das escolas públicas da região onde vivem, para que estejam mais familiarizados com seu futuro ambiente de trabalho e para que possam vislumbrar possíveis desafios.

“Na época, muita coisa era novidade, pois o foco do PIBID no qual atuei era o ensino médio.” (SR). Neste depoimento, além de ressaltar aquilo que o PIBID trouxe de novo para a prática da então bolsista, também pode-se destacar o público alvo atendido pelo programa neste caso: o Ensino Médio. Geralmente no estágio obrigatório num primeiro momento os alunos atuam no Ensino Fundamental II e só no semestre seguinte têm contato com o Ensino Médio, então para alguns graduandos o PIBID foi o primeiro contato com este público. Outro docente diz: “Acredito que minha experiência no PIBID foi rica, sobretudo, porque me proporcionou, em conjunto com os estágios do curso de Letras, ampliar minha visão no que diz respeito à realidade escolar pública e as precariedades deste ensino no nosso estado.” Neste trecho, além da ênfase na ampliação da perspectiva sobre a realidade do ensino público, o respondente resalta as mazelas desse sistema, apontando para as dificuldades e a precariedade das escolas públicas paranaenses. Posto isso, é possível afirmar que o PIBID enquanto uma CP, além de proporcionar novas experiências e perspectivas, também é um local para problematização de questões sociais que precisam ser refletidas e ressignificadas.

Outra contribuição do programa para esses ex-bolsistas encontra-se na forma como eles direcionam suas práticas em sala de aula ainda hoje. É evidente no relato dos participantes que muitas coisas aprendidas durante suas participações no PIBID ainda refletem em seus trabalhos atuais. Segundo CR, “[h]oje, penso muito nos alunos e nos desafios diários antes de preparar as aulas, ao invés de centrar o conteúdo somente nos meus interesses e nas minhas vontades enquanto professora.”. Isso demonstra como a participação no programa fez a docente ter outra perspectiva no momento de planejar suas ações, partindo principalmente da realidade e da necessidade dos alunos. É bastante comum, enquanto professores, pensarmos naquilo que achamos interessante ou importante para os estudantes de acordo com nossas representações, mas algumas vezes nos esquecemos de observar a realidade de nossos alunos e direcionar nossas práticas para aquilo que seria significativo naquele contexto, por isso a fala da ex-bolsista revela uma influência muito positiva que o PIBID teve em sua carreira docente. Outros respondentes também confirmam o quanto o programa influencia em suas práticas atuais, como vemos na fala seguinte:

A participação no programa influenciou a prática docente em outros contextos por incentivar o trabalho em equipe, estender a gama de conhecimentos e habilidades de pesquisa e ainda proporcionou oportunidades para pensar os conteúdos de forma interdisciplinar, já que essa foi a modalidade do programa na qual eu participei. Além

disso, pude olhar o contexto de ensino público mais humanamente através do contato com indivíduos realmente comprometidos com a melhoria da educação pública. (GS)

Na fala, notamos que além da forte importância do programa para sua carreira, o contato com a realidade da educação pública parece ter marcado muito os ex-bolsistas, levando-os a olharem mais atentamente para as dificuldades que este sistema de ensino enfrenta, e repensar como o professor pode agir para contribuir com a melhoria do ensino público.

Vale ressaltar ainda que a experiência tida no PIBID ainda reflete na maneira como alguns professores conduzem ou preparam suas aulas no momento. Uma das ex-bolsistas destaca como essa experiência a ajudou a tornar-se mais independente do livro didático, como vemos no seguinte trecho em que ela diz que o PIBID influenciou-a “dando experiência de como abordar alguns assuntos sem necessariamente seguir o livro didático, deixando a aula mais interessante. Aprendi muito sobre domínio de sala no sentido comportamental.” (L), ou seja, além de compreender como abordar diferentes temas para além do que está no material didático, ela ainda pôde vivenciar como o professor se comporta em sala de aula, e leva para sua prática aquilo que considera importante para a postura do docente. SR também aponta as diferentes formas que o programa tem afetado seu trabalho docente:

o PIBID serviu para vários momentos da prática. Antes de iniciá-la o programa me mostrou ferramentas, teorias, ideias e noções acerca da prática do professor na educação pública, especialmente. Durante o processo de se tornar professora e até hoje, é possível recorrer ao material elaborado, aos livros lidos, as reflexões e aos professores que conheci durante o PIBID, pessoas e situações que influenciaram de forma decisiva escolhas que faço cotidianamente em sala.

É interessante que no depoimento da ex-bolsista fica evidente as várias maneiras em que o programa pode atingir o participante e, como uma CP, o PIBID acaba tendo um papel importante na construção da identidade do sujeito. No caso de SR, além de afetar na prática em sala de aula mais diretamente, a docente ressalta como as reflexões, as leituras e o contato com os demais professores do grupo ainda se fazem presente em suas escolhas cotidianas. Essa posição demonstra a magnitude do PIBID como uma comunidade de prática que abre espaço não apenas para a reflexão de sujeitos que ocupam diferentes posições (graduandos, professores regentes e coordenadores), porém possuem um interesse em comum (o ensinar), mas também como uma prática de construção

de sentidos que podem influenciar o meio (no caso, o ensino público) e a formação do sujeito (a identidade do professor) em longo prazo.

Entretanto, como já discutimos anteriormente, cada sujeito pode participar de uma comunidade de prática de formas diferentes. Sendo assim, procuramos verificar quais são os modos de pertencimento dos ex-bolsistas no PIBID de acordo suas narrativas. Wenger (2008) apresenta três modos de pertencimento: a imaginação, o engajamento e o alinhamento, que já discutimos previamente. A imaginação é provavelmente um dos modos de pertencimento mais recorrente quando se pensa em uma CP, principalmente antes da pessoal realmente fazer parte do grupo. No entanto, a imaginação também se faz presente quando idealizamos algo a ser feito ou quando estabelecemos objetivos a serem cumpridos, ou mesmo quando criamos uma imagem de como seremos no futuro. Assim, a imaginação é um dos modos de pertencimento facilmente percebido nas narrativas dos participantes dessa pesquisa, como é possível constatar no seguinte excerto:

O PIBID foi certamente diferente do que imaginava antes de participar, desde as reuniões até as regências. Eu imaginava que prepararíamos aulas juntos nos encontros, mas as discussões tinham foco maior em textos sobre literatura infantil. Essas leituras foram importantes para mim, pois me fizeram refletir sobre o que eu poderia ou não aplicar em sala. [...] (CR)

O depoimento de CR é um exemplo de como a imaginação opera em uma CP. Inicialmente, você espera algo do grupo, mesmo que não saiba exatamente como as coisas acontecem nessa comunidade. Quando o sujeito se intera das atividades, ainda carrega consigo uma noção idealizada de como as coisas devem acontecer, mas com a interação e a prática, muitas dessas imagens dão lugar a novas representações. E são essas mudanças e negociações de sentido que permitem que a CP de movimento em busca de respostas, ou se soluções. Outro respondente afirma: “Eu imaginava que teríamos mais aulas teóricas, mas o balanceamento de prática e teoria é bem mais proveitoso.” (SR). Nesta fala é possível perceber que a imaginação é uma ideia muitas vezes individual que pode ou não vir a se realizar, ou que pode se desenvolver de maneira um pouco diferente da imaginada.

Para alguns participantes, o PIBID aconteceu conforme imaginavam, às vezes apenas ampliando suas perspectivas. Para L, o programa ocorreu de acordo com suas expectativas, pois afirma que imaginava o PIBID “De acordo com o ocorrido, sem maiores surpresas.”. Já para JT,

apesar de já ter uma imagem bem definida do programa, sua participação lançou-o a novas experiências:

Antes de entrar no PIBID, eu já tinha uma noção bem ampla do que se tratava a experiência porque estudava com diversos colegas que já faziam parte do programa, então não houve surpresa sobre o que seria. No entanto, eu fui um dos casos excepcionais, porque apesar de ter começado na sala de aula, minha experiência foi ampliada para a organização do acervo da biblioteca e da criação de um site para o programa.

Com este relato, podemos então afirmar que a imaginação é uma forma de pertencimento em uma CP que ocorre quase que espontaneamente, às vezes sendo correspondida no decorrer da participação do indivíduo no grupo, outras vezes sendo ressignificada conforme a interação da comunidade. A ideia inicial da maioria dos docentes sobre o PIBID foi modificada conforme sua vivência no programa, mostrando que a CP exigia certo compromisso de sua parte e que esta seria uma oportunidade de aprimorar sua formação acadêmica.

Além do comprometimento, a forma de interação em uma CP pode determinar outro modo de pertencimento: o engajamento. Este está ligado às experiências, às histórias, às ideias e às práticas compartilhadas com o grupo. Nesse sentido, o PIBID é uma CP que exige certo grau de engajamento de seus participantes para que seus objetivos sejam alcançados. Com os depoimentos dos docentes, pudemos constatar o quão engajados estavam ao programa durante suas participações e como era a participação dos demais integrantes de cada grupo.

No que diz respeito à interação do grupo, SR aponta que

De um modo geral, o envolvimento foi muito bom, tanto de coordenadores, supervisores e acadêmicos. Tivemos problema com uma professora supervisora durante o processo e tivemos que trocar, mas, além disso, nenhum outro grande problema. Inclusive, foi muito interessante a experiência que tivemos em Agudos do Sul, uma cidade pequena, pois a professora supervisora lá era excelente e o ritmo dos estudantes era bem diferente da costumeira em Curitiba.

Na narrativa anterior, podemos ter uma ideia de como seria o convívio dos participantes em uma CP como o PIBID, pois para que as práticas tenham resultado é necessário um bom convívio, e é normal que haja alguns conflitos no decorrer da experiência, como foi relatado por SR, quando tiveram um problema com uma das professoras supervisoras da escola em que atuavam. O conflito faz parte do processo de negociação do grupo, pois cada sujeito possui uma percepção diferente das situações, por isso as ações precisam ser negociadas para haver uma prática colaborativa. No

entanto, nem sempre há o engajamento necessário entre os membros para que a CP alcance seus objetivos, como podemos verificar na fala de GS:

“O meu grupo do PIBID era bastante independente dos coordenadores. Apesar da falta de comunicação entre o membro e entre o grupo e o coordenador por um período de tempo, as reuniões se mostravam produtivas e sempre rendiam discussões e resultados. Se pudesse mudar algo, talvez melhorasse a participação/coordenação dos professores e coordenadores, bem como o envolvimento de alguns colegas de grupo, que deixaram a desejar em alguns momentos de produção das aulas.”

O relato da docente revela a falta de engajamento de alguns membros da CP de que participava e como a ausência de uma prática colaborativa dificultava na produção das aulas. Essa fala ainda remete-nos ao terceiro modo de pertencimento: o alinhamento. Este ocorre quando os membros de uma CP compartilham um mesmo discurso, um mesmo pensamento ou empreendimento. Contudo, estar alinhado a um projeto não significa que você está engajado a este. O alinhamento seria mais como o partilhar de uma mesma perspectiva ou ideologia, mesmo que você não compartilhe das experiências e das práticas do grupo. No depoimento de GS, fica claro que alguns professores, coordenadores e bolsistas estavam alinhados à ideia do programa, mas a participação, o engajamento deixava a desejar:

O meu grupo, que era um subgrupo de um grupo maior, infelizmente não colaborou muito, e a maioria das atividades ficaram sob minha responsabilidade e de outra colega. A partir da minha experiência, que foi com o PIBID interdisciplinar, modalidade bem diferente das demais, acredito poderia ter havido mais supervisão dos alunos, *feedback* dos coordenadores e orientação. (GS)

Fica evidente, então, que a ex-bolsista além de alinhada ao PIBID, foi uma das poucas pessoas que estavam realmente engajadas à causa daquela CP que, como ela diz, era um subprojeto de um grupo maior, ou seja, era uma experiência nova dentre os PIBIDs já existentes na instituição e talvez por isso tenha encontrado alguns percalços no caminho.

De maneira geral, os respondentes acreditam que particularmente tiveram um bom engajamento com o programa, alguns mais satisfeitos com suas atuações, outros gostariam de ter feito algumas coisas a mais durante a participação, mas todos bastante alinhados à ideia defendida pelo programa. Uma das docentes afirma que se ainda estivesse no programa gostaria de se engajar e fazer algumas mudanças em sua prática. É compreensível esse sentimento de que poderia ter feito mais pela CP ou poderia ter feito melhor e isso é um sinal positivo de que a experiência levou o participante à reflexão de sua prática, procurando aprimorá-la. Contudo, vale lembrar que fatores

externos podem interferir na forma de participação do indivíduo na CP. Mesmo assim, talvez o mais importante seja justamente esse reconhecimento de que cada um pode ter uma limitação, mas se dedica da maneira que pode.

Enfim, pudemos evidenciar alguns fatores que fazem do programa PIBID uma comunidade de prática de suma importância na formação acadêmica de licenciandos brasileiros. Além disso, constatamos que os modos de pertencimento aparecem nas diferentes CP, corroborando a proposição de Wenger (2008) de que estes se interligam, mas um não depende necessariamente do outro para ocorrer. No entanto, é evidente que o PIBID enquanto uma CP tem grande influência na prática docente destes participantes ainda hoje e gerou algumas transformações tanto nas percepções dos ex-bolsistas quanto em suas atitudes enquanto professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas palavras de Gimenez (2012, p.23), “[o] conceito de comunidades de prática está de longe de ser consensual”, mas compartilhamos com ela a visão de que várias são as justificativas que fazem do PIBID uma CP, como abordamos aqui. Os instrumentos utilizados com os ex-bolsistas apontam para essa direção, uma vez que as declarações dos professores estão em consonância com a nossa leitura de Wenger (2008), autor que introduziu o termo.

A partir desta pesquisa, pudemos reforçar que o programa institucional é uma CP que trouxe muitos impactos para os docentes que dele fizeram parte. Todos, mesmo diante de dificuldades e imprevistos, se mostraram satisfeitos com a participação. Ademais, os nossos respondentes afirmaram que vários aspectos da sua experiência no PIBID continuam a influenciar suas carreiras, como a tomada de decisões, seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como a forma de se relacionar com seus alunos.

Destacamos também que os professores se mostraram gratos ao programa pela oportunidade de conhecerem a rotina da escola pública, com a qual nenhum deles tinha tido contato, como docentes, antes de ingressarem no PIBID. Muitos chegaram a declarar que o programa é muito importante para que os futuros professores tenham acesso a essa realidade, mesmo que muitos não construam suas carreiras na escola pública.

Em relação aos pontos negativos, evidenciamos que nem todos os sujeitos de cada programa estavam alinhados e/ou engajados, o que pode comprometer os objetivos do grupo. Em todo o caso, salientamos que o PIBID enquanto uma CP é um dos programas mais valiosos da licenciatura, que oferece ricas oportunidades de compartilhar experiências, entendimentos, além articular os conhecimentos teóricos com a prática de maneira consistente e produtiva, durante e após a formação.

## REFERÊNCIAS

BAUER, GASKELL, ALLUM. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAPES. **PIBID - Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 10/01/2017.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, 2004.

GIMENEZ, T. **Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras**. In: Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 231 p.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, UK: Pearson, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.

## **ANÁLISE DE GÊNERO DO CASO DA *NEWSLETTER* “BOBAGENS IMPERDÍVEIS”: COMUNIDADE DISCURSIVA E PROPÓSITO COMUNICATIVO**

**Martha Solange Perrusi**

Doutoranda, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

Doutorando, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

**Karl Heinz Efken**

Doutor, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo objetiva discutir o status genérico da newsletter autoral, considerando sobretudo as noções de propósito comunicativo e de comunidade discursiva. Para o desenvolvimento da pesquisa, pretendemos primeiramente discutir as concepções de comunidade discursiva e propósito comunicativo a partir da tradição de Swales (2009) para, concomitantemente, discutir a newsletter autoral de Aline Valek, “Bobagens Imperdíveis” e o grupo criado a partir dela. A partir disso, selecionamos recortes das 70 primeiras edições da *newsletter* “Bobagens Imperdíveis” e a comunidade discursiva “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”. No que concerne à metodologia, buscamos acompanhar algumas pesquisas que ampliaram as aplicações teórico-metodológicas de Swales para outros contextos, como a análise de uma sala de chat (ARAUJO, 2009), de depoimentos de alcoólicos anônimos (BERNARDINO, 2009) e grupos virtuais de discussão (GAEDE-SAKATA, 2009). É essa trilha que nossa análise pretende percorrer, não uma análise de um gênero acadêmico-formal, mas uma perspectiva mais fluida de um gênero ainda em expansão.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero *newsletter*; comunidade discursiva; propósito comunicativo.

**ABSTRACT:** The present article aims to discuss the generic status of the authorial newsletter, considering above all the notions of communicative purpose and discursive community. For the development of the research, we intend first to discuss the conceptions of discursive community and communicative purpose from the tradition of Swales (2009) to concomitantly discuss the authorial newsletter of Aline Valek, “Bobagens Imperdíveis” and the group created from it. From this, we selected clippings from the first 70 issues of the newsletter “Bobagens Imperdíveis” and the discursive community “Bobagens Imperdíveis ♡ o grupo”. As regards the methodology, we sought to follow up some research that expanded the theoretical-methodological applications of Swales to other contexts, such as the analysis of a chatroom (ARAUJO, 2009), testimonials of alcoholics anonymous (BERNARDINO, 2009) and virtual groups of discussion (GAEDE-SAKATA, 2009). It is this path that our analysis intends to pursue, not an analysis of a formal academic genre, but a more fluid perspective of a still-expanding genre.

**KEYWORDS:** newsletter genre; discursive community; communicative purpose.

## INTRODUÇÃO

Em um artigo anterior, “Para pensar Gênero: o caso da *Newsletter* ‘Bobagens Imperdíveis’”, investigamos uma produção recente no meio virtual (o próprio meio apresenta mudanças velozes) e seu *status* genérico. Na época, apesar das regularidades observadas, não fechamos o diagnóstico por acompanharmos a leitura de Carolyn Miller sobre *blogs*.

No artigo que ora apresentamos, pretendemos, ainda, discutir o status genérico da *newsletter* autoral<sup>1</sup>, mas, desta feita, considerando o referencial teórico de Swales, sobretudo as noções de propósito comunicativo e de comunidade discursiva. Embora a metodologia de Swales tenha nascido em um contexto profissional e acadêmico, o ESP, (inglês para fins específicos), acompanhamos algumas pesquisas que ampliaram as aplicações teórico-metodológicas para outros contextos, como a análise de uma sala de chat (ARAUJO, 2009), de depoimentos de alcoólicos anônimos (BERNARDINO, 2009) e grupos virtuais de discussão (GAEDE-SAKATA, 2009).

É essa trilha que nossa análise pretende percorrer, não uma análise de um gênero acadêmico-formal, mas uma perspectiva mais fluida de um gênero ainda em expansão, o caso específico de uma *newsletter* autoral e a comunidade discursiva que nasce a partir dela.

Para desenvolver nosso trabalho, pretendemos primeiramente discutir as concepções de comunidade discursiva e propósito comunicativo a partir da tradição de Swales para, concomitantemente, discutir a *newsletter* autoral de Aline Valek, “Bobagens Imperdíveis” e o grupo criado a partir dela.

## COMUNIDADE DISCURSIVA “BOBAGENS IMPERDÍVEIS ♥ O GRUPO”

Gaede-Sakata desenvolve uma pesquisa em torno de uma comunidade virtual, “Sociedade Senhor dos Aneis”, e nos abre uma fresta para nossa investigação, uma vez que “a análise foi desenvolvida com o objetivo de verificar se o avanço da tecnologia e da comunicação mediada pelo computador tornam possível o surgimento de comunidades discursivas não-locais” (GAEDE-SAKATA, 2009, p. 189).

---

<sup>1</sup> Para distinguir *newsletter* como propaganda a médio e longo prazo enviadas por empresas e *newsletter* como divulgação de conteúdo feita por artistas, escritores ou blogueiros, optamos por chamar a segunda de *newsletter autoral*.

A comunidade de fala é descrita como “um grupo sociolinguístico homogêneo de pessoas que compartilham região geográfica e background” (SWALES, 2009, p. 205) e que, portanto, seriam comunidades locais, isto é, dentro de um âmbito profissional ou acadêmico, as pessoas com quem se convive no trabalho. A não-local, por sua vez, pode ser compreendida como comunidade discursiva, isto é, como “um grupo sócio-retórico heterogêneo que compartilha objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos” (SWALES, 2009, p. 205). A rigor, Swales, em sua autocrítica, considera que é muito difícil distingui-las e termina por considerar as comunidades discursivas como “uma ficção conveniente que serve de veículo para a verdade” (SWALES, 2009, p. 212). Nossa intenção é compreender as comunidades discursivas na leitura de Swales e analisar o grupo “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”.

Na edição 67 da *newsletter* “Bobagens Imperdíveis”, a autora decidiu, a partir da ideia de uma leitora, criar um grupo no site de relacionamento, *Facebook*, porque gostaria que seus leitores tivessem mais espaço. A rigor, os leitores recebem a *newsletter* semanalmente, mas não tinham um espaço para interagir, conforme é possível ler na descrição do grupo.

O que nos fez aproximar a criação e o desenrolar do grupo “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo” das comunidades discursivas foi como a própria autora o descreveu na edição 67:

Claro que a newsletter continua! O grupo será mais uma extensão de Bobagens Imperdíveis para a gente conversar sobre os temas da semana, trocarmos links e referências bacanas, falarmos de nosso projetos, enfim, um espaço que será DOS LEITORES.

Vem participar do grupo neste link, <<Primeiro Nome>>!

Deixei um post de boas vindas por lá e outro post para você se apresentar, uma coisa bem “primeiro dia de aula” mesmo. Mas vamos combinar um negócio? Que você vai ficar à vontade para puxar assunto e criar também um post, sobre o que quiser, quando quiser? Então tá bão.

A *newsletter* já ultrapassou 2500 assinantes e o grupo tem, atualmente, 369 membros. Na página de abertura, encontramos “Grupo onde os leitores da newsletter Bobagens Imperdíveis se encontram, trocam ideias e maravilhosidades. Somente para assinantes!”

No dia 19 de maio de 2015, Aline Valek criou o grupo e, 4 dias depois, quando já tinha convidado alguns membros, colocou as seguintes regras:

Resolvi criar um grupo para reunir essa gente linda com quem troco e-mails semanalmente. Quero estender meu privilégio de conhecer vocês e suas histórias a todos que leem a newsletter! \o/

Quero que vocês se conheçam, possam conversar, trocar ideias, compartilhar suas maravilhosidades. Enfim, quero todo mundo se amando.

PODE: divulgar projeto pessoal (pfv!!), dar ideia de pauta para a newsletter, pedir ajuda, conselho, mandar links legais, tirar dúvidas, contar histórias,

mandar textão, desabafar sobre a vida, conversar, comentar os temas das newsletters, comentar o que está passando na TV, comentar qualquer coisa, enfim, o que a imaginação de vocês mandar.

NÃO PODE: tratar. Hm, basicamente é isso. Sem beliscar, xingar, desrespeitar os coleguinhas, certo?

A ideia é que esse espaço seja DE VOCÊS. Se quiserem criar mais regras, ótimo. Se quiserem trocar a imagem do grupo, só mandar. Se quiserem falar sobre algo que não tenha nada a ver com a newsletter, fiquem à vontade.

Tô aqui só para administrar o rolê, propor algumas pautas e ver se estão se comportando *Emoticon colonthree*

Será que a gente consegue tornar esse um espaço habitável e agradável em meio a tanta porcaria e ódio na internet (especialmente no FB)? Podemos tentar.

Bem-vindas e bem-vindos a bordo! ♥

No mês de junho, dia 16, a administradora alterou as configurações do grupo. Há três tipos de grupos no *Facebook*, grupos públicos, grupos fechados e grupos secretos. O grupo foi originariamente criado como fechado e depois alterado para secreto.

Pessoal, alterei a privacidade do grupo para secreto porque estava recebendo muitas solicitações de pessoas que eu não estava conseguindo encontrar na lista de assinantes da newsletter. Acho que assim o grupo fica mais protegido, um controle maior de quem entra. Vou pedir para os assinantes que queiram entrar me mandar o link do perfil deles, para eu adicioná-los. Sem falar que "secreto" dá um ar conspiratório emocionante.

As principais diferenças entre grupos fechados e secretos é que os grupos secretos não podem ser encontrados por mecanismos de buscas e, por conseguinte, não se pode solicitar a participação. O único meio de se tornar membro é se um dos membros convidar<sup>2</sup>, neste caso, se a administradora convidar.

Para Swales, como vimos, comunidade discursiva pode ser entendida como “um grupo sócio-retórico heterogêneo que compartilha objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos” (SWALES, 2009, p. 205). O estudo de Swales sobre gênero se inicia com inglês para fins específicos, ou seja, grande parte dos estudos dele se desenvolve diante de comunidades acadêmicas e profissionais. No entanto, em seu texto “Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva”, encontramos exemplos que extrapolam a comunidade acadêmica e profissional, como por exemplo, uma rede de várias profissões e nacionalidades que estão ligados entre si em função da história filatélica de Hong Kong.

---

<sup>2</sup> Conf. **O que são as configurações de privacidade para grupos?** Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/220336891328465>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2015.

A nosso ver, “Bobagens Imperdíveis ♥ O grupo” se insere predominantemente no compartilhamento de interesses recreativos, apesar de ter se originado da produção independente da escritora Aline Valek e de ser um locus de divulgação de trabalhos culturais de diversos membros. Ou seja, é possível também ver um viés ocupacional no grupo.

Em um primeiro momento, Swales elenca critérios para uma comunidade discursiva. Esses critérios vão ser reformulados posteriormente. São eles: 1. Possuir um conjunto de objetivos públicos comuns e aceitos de modo amplo; 2. Possuir mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3. Usar mecanismos de participação; 4. Utilizar e possuir um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos; 5. Desenvolver um léxico específico; 6. Admitir membros com um grau de adequação de conhecimentos relevante e perícia discursiva (Conf. SWALES, 2009, p. 205)

Os critérios, colocados assim, sofreram uma série de críticas e foram, inclusive, considerados com tendências utópicas, estáticos e até reducionistas. As comunidades discursivas não são propriamente exclusivistas, membros de uma podem participar de várias outras. Além disso, a forma descrita parece não possibilitar espaço para a inovação. Como fazer com que novos membros sejam inseridos na comunidade discursivas, por exemplo? Com base nisso, Swales se propôs a reformular os critérios.

O primeiro critério, que trata de “um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos” foi modificado por “um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados...” (SWALES, 2009, p. 207)

É possível identificar um conjunto de objetivos comuns (e públicos para os membros) nas regras do grupo. As regras foram estabelecidas pela escritora Aline Valek e, de certo modo, dão uma noção de horizontalidade na criação de tópicos, ou seja, qualquer membro pode divulgar seu projeto pessoal, pode dar ideias para a *newsletter*, pode partilhar informação e conversar sobre “qualquer coisa”, isto é, sobre “o que a imaginação de vocês mandar”. As propostas do que “pode” no grupo são bem amplas e, inclusive, pessoais. Todos os membros são convidados a ler as regras e, portanto, há uma aceitação implícita do “pode” e do “não pode”. O “não pode” resume-se a não desrespeitar os membros.

Além disso, a administradora do grupo deixa aberta a possibilidade de membros poderem criar novas regras. Até o momento ninguém sugeriu novas regras. O objetivo mais

amplo, como podemos ver, é comunicar-se em vários níveis. Desse modo, concordamos que, consoante o primeiro critério atualizado, “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo” pode ser lido como uma comunidade discursiva, pois tem um conjunto perceptível de objetivos que podem ser conhecidos publicamente, inclusive aceitos, questionados e reformulados.

O segundo critério, possuir “mecanismos de intercomunicação entre seus membros” não se alterou, porque Swales afirma que sem eles não há comunidade. Alguns pesquisadores (ARAÚJO, 2009; GAEDE-SAKATA, 2009) consideram que este critério está tão ligado ao seguinte (mecanismos de participação) que decidiram estudar ambos conjuntamente. Neste artigo, vamos apresentá-los separadamente, porque, para o autor, o terceiro critério sofreu algumas modificações.

Em “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”, os membros podem se comunicar entre si através dos tópicos abertos ou abrindo tópicos, na seção “Discussão”. Em um dos tópicos, foram compartilhados os perfis de cada um dos membros de outros sites de redes sociais, como *Skoob*<sup>3</sup> e *Filmow*<sup>4</sup>. Além disso, os membros, ao divulgar seus trabalhos, como lançamento de livros, ampliam os laços da comunidade para além do ambiente virtual, fazendo com que alguns já tenham se conhecido pessoalmente. Há a possibilidade de usar o mecanismo *Inbox* (ferramenta do *Facebook*) para conversas particulares. No entanto, a proposta de um grupo no *whatsapp* não vingou. Em termos de intercomunicação, vemos que o grupo consegue também cumprir ao segundo critério de comunidade discursiva.

O terceiro critério foi ampliado. O que antes era usar “mecanismos de participação principalmente para prover informação e *feedback*” passou a ser usar “mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional” (SWALES, 2009, p. 207).

O critério antigo dava um teor de estabilidade às comunidades discursivas, que pareceriam mais passivas ou receptivas. Já com o critério reformulado, temos outra percepção. O principal meio de participação seria abrindo tópicos, respondendo tópicos, publicando fotos, vídeos ou arquivos e criando enquetes. No entanto, não se trata mais apenas de repasse de

---

<sup>3</sup> Site de rede social de leitores. Os membros cadastram os livros que já leram, que gostariam de ler, podem fazer resenhas e visitar outros leitores.

<sup>4</sup> Site de rede social de filmes e séries. Os membros comentam os filmes que assistiram, que gostaram, inclusive podem fazer resenhas e se intercomunicar.

informações e *feedbacks*. Trata-se de, através dos mecanismos de participação, realizar alguns propósitos. O principal propósito, a nosso ver, está presente na própria comunicação, mas também são visíveis claramente os objetivos presentes nas regras do grupo, tais como “divulgar projeto pessoal (pfv!!), dar ideia de pauta para a newsletter, pedir ajuda, conselho, mandar links legais, tirar dúvidas, contar histórias, mandar textão, desabafar sobre a vida, conversar, comentar os temas das newsletters”. A apresentação das regras também contempla a possibilidade de “canalizar a inovação”, como quando a administradora escreve: “comentar qualquer coisa, enfim, o que a imaginação de vocês mandar”.

Pode-se perceber uma diferença grande entre comunidades discursivas mais formalizadas, como as acadêmicas e mesmo as profissionais, e uma comunidade discursiva cujo funcionamento maior se funda no entretenimento. Percebe-se uma liberdade no uso dos gêneros no grupo, da mesma maneira que a administradora utiliza na *newsletter* de sua autoria, como vimos em nosso outro artigo, com epígrafes, contos, resenhas, histórias em quadrinhos, ilustrações, vídeos, fotos, entre outros; caracterizando gêneros dentro de um gênero, a *newsletter* autoral.

O quarto critério, por sua vez, antes lido como “utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos”, foi alterado para: “utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos...” (SWALES, 2009, p. 208) já foi, de certo modo contemplado no que dissemos acima. Tanto o “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo” quanto a *newsletter* autoral se utiliza de gêneros que, aos poucos, são acrescidos conforme a interação se acentua em ambos os espaços. Os mecanismos de intercomunicação seriam concretizados através dos gêneros. (GAEDE-SAKATA, 2009, p. 198)

O quinto critério que trata do uso de um léxico específico, em um primeiro momento, é reformulado do seguinte modo: “já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica” (SWALES, 2009, p. 208). O léxico é bem próximo do que se usa em sites de redes sociais, com encurtamento de palavras (“pfv” para “por favor”, entre outras), caixa alta para indicar gritos, prolongamento de vogais para dar uma proximidade sonora de um grito (“PLEEEEEEEEEASE HEEEEEEEEEEEEELP”), diminutivos (“marketinzinho”), mas também tem referências bem internas, como a temas que aparecem explicados apenas na *newsletter* (como “NaNoWriMo”) e tópicos abertos que só leitores da *newsletter* podem

compreender (como: “Certamente há muitos tópicos que merecem ser discutidos sobre o BI #79<sup>5</sup>”).

O sexto e último critério foi descrito como a comunidade discursiva “admite membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva”. De certo modo, os membros da comunidade “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo” precisam de um mínimo de conhecimento sobre a *newsletter* “Bobagens Imperdíveis”, uma vez que ser assinante é critério imprescindível para ser aceito no grupo, sendo, inclusive, essa a motivação para o grupo deixar de ser fechado para se tornar secreto.

O último critério foi reformulado para pensarmos a comunidade discursiva possuindo “uma estrutura hierárquica explícita e implícita que orienta os processos de admissão e de progressão nela” (SWALES, 2009, p. 208). A estrutura hierárquica está presente com uma administradora (a autora das *newsletters*) e os demais membros. Apesar de Na descrição das regras percebermos um grupo mais horizontalizado, uma vez que todos os membros podem participar igualmente criando tópicos e participando deles, o papel da administradora continua sendo de manter a ordem no recinto: “Tô aqui só para *administrar* o rolê, propor algumas pautas e *ver se estão se comportando*”. (grifo nosso)

Há um tópico de apresentações, em que é possível fazer uma etnografia dos membros do “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”, mas isso escaparia a nosso intento. Pretendemos, neste momento, compreender as *newsletters* autorais enquanto gênero, em sintonia com sua estabilidade e simultânea instabilidade. Como diz, Swales, há muito mais fluidez e contingência no sistema” (SWALES, 2009, p. 218), do que possa transparecer.

Em entrevista, a autora, Aline Valek, comenta a criação do “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”: “o uso do FB é pra tentar estender a conversa q começa lá na *newsletter*; ou seja, as pessoas já receberam os textos e podem usar isso mais como comunidade e diálogo do que como mera divulgação”. Ou seja, é possível identificar, não apenas pelos critérios de Swales, mas também na leitura da administradora, um senso de comunidade e diálogo no grupo originário da *newsletter*. É importante ressaltar que a *newsletter* não mudou a periodicidade em função da criação do grupo e que o grupo se tornou fonte de conteúdo para a *newsletter*. Ou seja, é visível um jogo temático recíproco entre comunidade e *newsletter*, como podemos perceber neste tópico, aberto pela autora:

---

<sup>5</sup> BI#79, leia-se “Bobagens Imperdíveis” edição 79.

Feito sacerdotisa que evoca espíritos e deuses em busca de sabedoria, recorro a vocês neste post para me ajudarem neste momento de dificuldades e desespero!

Pergunto: que tema ou assunto vocês acham que eu poderia abordar na próxima newsletter? Conto com a ideia de vocês, ó poderosos oráculos!  
(todo esse drama porque estou sem ideias, haha)

A publicação acima recebeu muitas sugestões que foram efetivamente aproveitadas na *newsletter* seguinte, conforme a própria autora ressalta posteriormente no mesmo tópico: “Passando só pra avisar que misturei algumas ideias e acabei de agendar a newsletter de amanhã! Espero que gostem e obrigada pela ajuda. Boa noite de sexta procês, bjssss”. O que nos faz concordar com Bhatia, para quem, “o escritor de gêneros hábil utiliza o que é convencionalmente disponível em uma comunidade discursiva para promover seus próprios e sutis objetivos” (BHATIA, 2009, p. 170).

## **PROPÓSITO(S) COMUNICATIVO(S) DA NEWSLETTER “BOBAGENS IMPERDÍVEIS”**

O conceito de propósito comunicativo também sofre uma evolução nas reflexões de Swales. Em uma primeira apresentação, o propósito comunicativo é considerado um critério essencial, reconhecido pela comunidade discursiva e que constitui o fundamento lógico do gênero.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e dessa forma constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo.

O propósito comunicativo é um critério privilegiado e que opera para manter o escopo de um gênero, tal como concebido aqui, estritamente enfocado numa ação retórica comparável... O nome dos gêneros, herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados pelos demais, constitui valiosa comunicação etnográfica, mas tipicamente necessita de validação posterior. (SWALES, 1990 apud ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 224)

Nessa ideia, encontramos a sugestão de que o propósito comunicativo modela o gênero e que uma estrutura interna do gênero pode-se dever ao propósito comunicativo. No entanto, essa concepção precisou ser reconsiderada, pois tanto a comunidade discursiva quanto o analista de gêneros podem se equivocar quanto à precisão da definição dos propósitos

comunicativos. Além disso, pode ser confundido com as intenções particulares do autor do gênero, algo com que Bhatia poderia concordar. Em entrevista com os membros da comunidade, as respostas encontradas seguiam, regularmente, para uma linha de não ter clareza acerca do objetivo, como por exemplo:

Acho que é difícil pensar no propósito de um escritor ou de um leitor. Não sei porque gosto de ler ou porque alguém gosta de ler. Sei que compartilhar de alguma forma a visão de mundo é algo importante pra mim. Acho que isso torna o objetivo um pouco pessoal.

A newsletter autoral tem um parentesco próximo com a newsletter e com o e-mail marketing<sup>6</sup>. *Newsletter* pode ser traduzida por “boletim informativo” e nasceu da necessidade de algumas empresas comunicarem a seus clientes algumas informações. A *newsletter* se caracterizaria pela distribuição periódica de um boletim sobre determinado assunto como mensagem eletrônica, desde que o usuário tenha se cadastrado para recebê-la. Essa necessidade de cadastro a aproxima do *e-mail marketing*, ou seja, ambos podem ser incluídos no que se pode chamar de “publicidade solicitada”.

A diferença é que o *e-mail marketing* coloca promoções e chama para compra, ou seja, tem um apelo imediato. Já a *newsletter* tem o propósito de manter um relacionamento com o cliente a médio ou longo prazo, isto é, tem o propósito de criar um vínculo com o leitor. Como visa a ser atrativa para o cliente, a *newsletter* precisa ter uma apresentação gráfica agradável, um texto envolvente, uma linguagem acessível e uma gestão de conteúdo com *links*, imagens, vídeos ou áudios, embora a centralização seja na escrita. A *newsletter* autoral, contudo, apresenta muitas das características descritas, mas, por não se tratar propriamente de uma “publicidade”, ao menos não explícita, tem características distintas.

A *newsletter* de Aline Valek não deixa de ser um *e-mail marketing*, em um sentido mais simples, por conta da plataforma utilizada; e em um sentido mais complexo, na medida em que, ao escrever seus textos, divulgar seus eventos e projetos e colocar *link* para seu livro em livrarias virtuais, por exemplo, ou para contribuir com a autoria independente, entre outros, mantém um vínculo com o apelo comercial originário, embora de modo mais sutil do que o *e-mail marketing* mais convencional.

---

<sup>6</sup> Como vimos no artigo de nossa autoria, já citado. O parentesco se dá também com outros gêneros, como blog, e-zine, carta comercial entre outros.

Além disso, há uma composição de gêneros no corpo de cada *newsletter*. Nas primeiras edições, estava presente um conto “Fora do lugar” em que um dos personagens era o leitor. Esse conto foi publicado em capítulos cujo desenvolvimento estaria nas *newsletters* seguintes. A carta também está representada, posto que há uma abertura e um fechamento (a despedida), mas também o *blog* tanto no sentido de filtragem como no de diário. Para a autora, “a popularidade das *newsletter* já a afastou bastante do seu uso tradicional apenas como envio de propaganda. Agora é uma nova forma de blogar.”

Se consideramos o propósito comunicativo, antes de analisar o gênero, encontramos algumas ideias, colocadas, inclusive, pela própria autora, quando ela afirma:

Inicialmente, minha *newsletter* tinha o propósito de divulgar os textos que eu havia publicado na semana e trazer outras novidades que eu normalmente postaria em minha página no Facebook. Mas logo ela acabou crescendo e ganhando uma nova dimensão, o que se deveu às próprias características desse meio de comunicação.  
(...) enviar uma nova edição de Bobagens Imperdíveis virou um compromisso semanal – ainda que ela tenha sido criada para divulgar os textos do blog, ela é enviada independente de ter algo novo. Ela acabou se tornando, por si só, a novidade (...) <sup>7</sup>.

Isto é, a *newsletter* autoral nasce com um propósito específico, divulgar textos do blog. Mas, aos poucos, o blog foi alimentado sem regularidade e a *newsletter*, ao contrário, foi sendo enriquecida de conteúdo semanalmente. O propósito da *newsletter* autoral não parece tão evidente como um critério que norteasse sua definição enquanto gênero, pois partilha dos propósitos de gêneros oriundos da propaganda, mas se desenvolve de modo diverso.

A forma, o estilo e o conteúdo, inclusive, manifestam-se de forma mais evidente do que o propósito. Askehave e Swales comentam a dificuldade de se considerar o propósito como critério preponderante usando três casos, lista de compras, resposta a cartas de recomendação e folders empresariais. Na lista de compras, por exemplo, o propósito mais evidente seria auxiliar a memória de quem vai comprar, mas investigando pessoas com listas de compras, surgiu pelo menos mais um propósito, uma injunção sobre o que não comprar. Outra possibilidade seria que a lista servisse de aprendizagem de uma língua estrangeira. No fim da análise do caso, os autores ainda comentam uma outra possibilidade, “esperança romântica”. Os propósitos podem ser

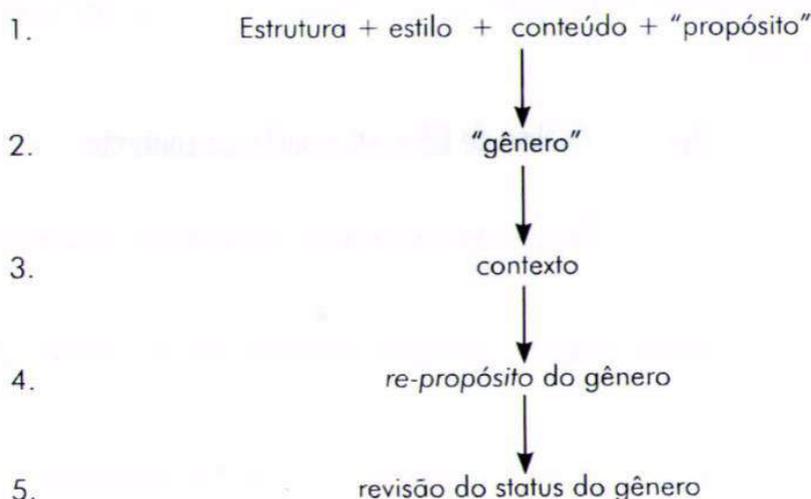
---

<sup>7</sup> VALEK, Aline. **Como o e-mail mudou minha forma de blogar:** minha experiência ao criar uma *newsletter* e como isso transformou minha forma de escrever. Disponível em <<http://medium.com/@alinevalek/como-o-e-mail-mudou-minha-forma-de-blogar-c5fb2ab46133>> Acesso em 9 de janeiro de 2016.

múltiplos e não facilmente identificados. Daí a necessidade de investigar-se também o contexto da utilização do texto, dentro do gênero. O propósito comunicativo, assim, seria deslocado do início da investigação para o término dela.

Askehave e Swales propõem então uma metodologia para análise de gêneros considerando a análise a partir do texto (Figura 1) e a partir do contexto (Figura 2)<sup>8</sup>.

**Figura 1: Análise de gêneros a partir do texto**



As palavras no item 1 e 2, propósito e gênero, estão entre aspas, porque deve-se considerar que são estimadas provisoriamente. A estrutura, o estilo, o conteúdo e o propósito inicial seriam o ponto de partida para a análise do gênero. No caso das *newsletters* autorais, costuma-se ter o seguinte desenvolvimento recorrente: elas recebem um título que nem sempre coincide com o texto de abertura do boletim; ao abrir o *e-mail*, o leitor encontra em letras miúdas uma espécie de epígrafe, que pode ser uma pequena frase inspiradora da autora ou mesma uma citação, uma brincadeira com o tema principal da *newsletter* ou até um *link* para a trilha sonora indicada para a leitura. Como a autora é ilustradora, ela colocou um desenho que aparece em todas as *newsletters*. Esse desenho sofreu uma evolução no decorrer das edições. Continuou sendo uma moça azul lendo um jornal, mas seus traços se alteraram e ela posteriormente recebeu o nome de "Val". Inclusive, as mudanças da personagem "Val" foram objeto de um tópico aberto por um dos leitores na comunidade "Bobagens Imperdíveis ♡ O

<sup>8</sup> Fonte das figuras: ASKEHAVE; SWALES, 2009.

grupo”.

Encontramos, em seguida, um texto introdutório que pode ser bastante longo (a autora o chama de “textão”) e, na maioria das vezes, expõe o tema da *newsletter*. Uma parte mais autoexpressiva com as coisas que a autora faz, como edição de um livro, coordenação de podcast, ser articulista da Carta Capital, participação em eventos. Uma parte com *links* para o *blog* da autora, que, aos poucos, foi tendo menos espaço nas *newsletters* subsequentes e *links* que conduzem a outros autores. Esses *links* indicavam para o que a autora julgou interessante na web naquela semana, como vídeos, músicas, textos, desenhos, fotos, exposições, entre outros. Uma seção ainda de variedades, com resenhas, reflexões, contos, textos etc, e, por fim, a despedida ou fechamento. *Links* para edições passadas também estavam presentes, bem como a ferramenta *opt-out*.<sup>9</sup>

O estilo é bem pessoal e informal, justificado pela própria autora:

Tratava-se da blogueira, que antes deixava o texto ali para quem o quisesse ler, agora os estar enviando diretamente para o e-mail de uma pessoa. **Era um contato de pessoa para pessoa.** Isso mudou tudo; a começar pela linguagem que passei a utilizar. O tom mais apropriado deveria ser o de uma conversa.<sup>10</sup>

Com base nessas referências e no contexto de criação da *newsletter* autoral, tais quais a falência dos *blogs*, a necessidade de pagamento para o conteúdo circular no *Facebook*, anonimato na rede facilitando discursos de ódio, entre outros, poder-se-ia repropor o propósito comunicativo. Ao inserir um novo espaço de comunicação, “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo”, o propósito foi ressignificado? Ele foi reforçado?

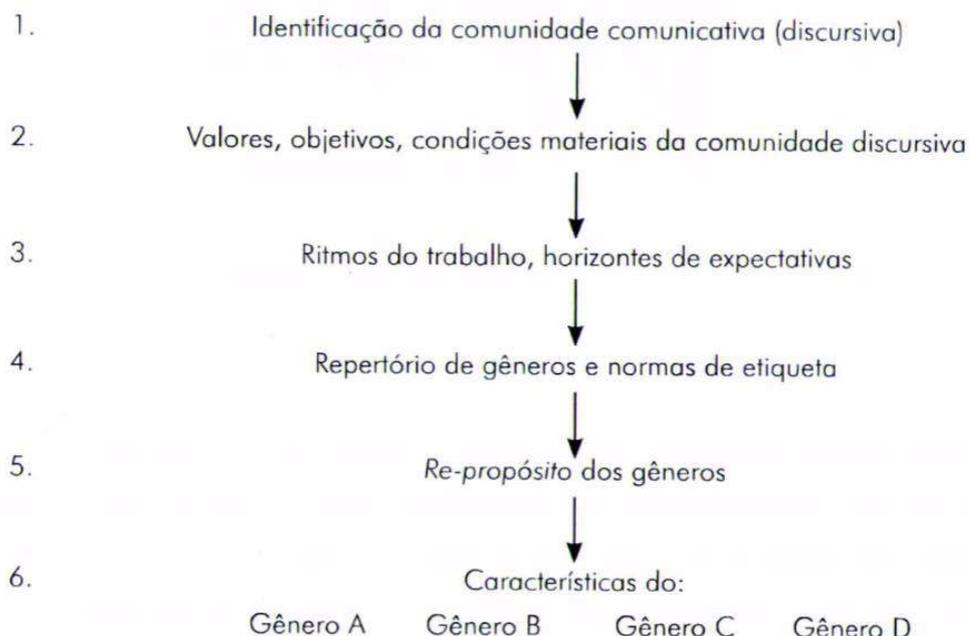
A análise, contudo, nos pareceria incompleta se ficássemos apenas no texto, isto é, precisaríamos abrir o item 3, o contexto, e considerar o seguinte esquema metodológico de Askehave e Swales:

---

<sup>9</sup> Faz parte de *e-mails marketings e newsletter*, a alternativa de escolher receber, ferramenta *opt-in* e poder deixar de receber a qualquer momento, ferramenta *opt-out*.

<sup>10</sup> VALEK, Aline. **Como o e-mail mudou minha forma de blogar:** minha experiência ao criar uma newsletter e como isso transformou minha forma de escrever. Disponível em <<http://medium.com/@alinevalek/como-o-e-mail-mudou-minha-forma-de-blogar-c5fb2ab46133>> Acesso em 9 de janeiro de 2016. (grifo da autora)

Figura 2. Análise de Gêneros a partir do contexto



De certo modo, foi o que pretendemos fazer nesse artigo ao identificarmos a comunidade discursiva a partir das discussões em torno do conceito e do desenvolvimento de “Bobagens Imperdíveis ♡ O grupo” no *Facebook*. O interessante é que, para os autores, o fundamento deslocado do propósito, na noção de “repropósito”, “permite concentrar a atenção na questão altamente contemporânea de como o avanço tecnológico afeta o modo como os exemplares de gênero são classificados ao seu meio de produção” (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 242)

Há de se pensar, então, que a identificação inicial do propósito comunicativo seja algo que motiva para a investigação sobre gêneros, mas que o fórum privilegiado do propósito, a rigor,

Não é mais privilegiado pela centralidade, proeminência ou clareza evidente, nem certamente pelas crenças reportadas pelos usuários de gêneros, mas por sua posição como recompensa ou retribuição aos investigadores no momento em chegam a completar o círculo hermenêutico. (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 243)

É desta maneira bem-humorada que Askehave e Swales terminam seu texto de autocrítica e que, também, terminamos nosso artigo. Sabemos que ainda há muito a ser investigado e que estudar a *newsletter* autoral enquanto gênero ainda pode ser muito produtivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigarmos o *status* genérico das *newsletters* autorais, sob o pano de fundo da leitura dos estudos retóricos de gênero, utilizando, sobretudo, o referencial teórico de C. Miller em nossa primeira pesquisa, decidimos investigar sob a perspectiva teórica de Swales.

Discutimos a evolução dos conceitos de comunidade discursiva e propósito comunicativo e nos apropriamos deles para fazer a análise do gênero *newsletter* autoral, tendo como *corpus*, as 70 primeiras edições da *newsletter* “Bobagens Imperdíveis” e a comunidade discursiva “Bobagens Imperdíveis ♥ O grupo”. Sabemos que há ainda muito a investigar e, por uma questão de espaço, não trabalhamos outros temas que Swales apresenta, como a prototipicidade do gênero, nem a lógica subjacente, nem a organização retórica ou o modelo CARS.

Primeiramente discutimos a evolução do conceito de comunidade discursiva para analisar o caso de “Bobagens Imperdíveis ♥ O grupo”. Posteriormente, questionamos o propósito comunicativo e sua resignificação com a ideia de “repropósito”, no caso da *newsletter* autoral “Bobagens Imperdíveis”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. A comunidade discursiva dos Tananans: uma experiência etnográfica em sala de chat. In BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C.T. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 205-226.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.) **Gêneros e Sequências textuais**. Recife: Edufpe, 2009. p. 221-247.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BERNARDINO, C. G. O uso do gênero depoimento em comunidades virtuais de alcoólicos anônimos. In BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C.T. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 155-172.

BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.) **Gêneros e Sequências textuais**. Recife: Edufpe, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C.T. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J.C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C.T. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.) **Gêneros e Sequências textuais**. Recife: Edufpe, 2009. p. 159-194

**CÓDIGO de Autorregulação para a prática de e-mail marketing**. Disponível em <<http://www.capem.org.br/arquivos/codigo.pdf>> 14 de julho de 2015.

GAEDA-SAKATA, C. R. A comunidade discursiva virtual Sociedade Senhor dos Anéis. In BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C.T. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 189-204.

SWALES, J.M. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Monica M. (orgs.) **Gêneros e Sequências textuais**. Recife: Edufpe, 2009. pp. 197-220.

VALEK, A. **A Fantástica biblioteca secreta das edições passadas**. Disponível em <<http://www.alinevalek.com.br/blog/a-fantastica-biblioteca-secreta-das-edicoes-passadas/>> Acesso em 9 de janeiro de 2016.

VALEK, A. **Como o e-mail mudou minha forma de blogar**: minha experiência ao criar uma newsletter e como isso transformou minha forma de escrever. Disponível em <<http://medium.com/@alinevalek/como-o-e-mail-mudou-minha-forma-de-blogar-c5fb2ab46133>> Acesso em 9 de janeiro de 2016.

VALEK, A. **Venha para o Bonde das Newsletters**. Disponível em <<http://ovelhamag.com/venha-para-o-bonde-das-newsletters/>> Acesso em 9 de janeiro de 2016.

## **IDENTIDADE E RAÇA: A CONSTRUÇÃO DO CORPO COLETIVO NEGRO EM *UM BAILE BOM***

**Nívea Rohling**

Doutora. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Curitiba, PR, Brasil.

**Juliano Sippel**

Mestrando. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Curitiba, PR, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho analisa a construção discursiva de raça, identidade e de corporeidade como aspectos que remetem à reexistência do negro em práticas sociais e culturais situadas, mais especificamente em uma festa mensal chamada *Um Baile Bom*. Nesse evento específico, em que se evidenciam práticas discursivas, verificamos como as categorias supracitadas se fundem na construção de um corpo coletivo que enuncia um discurso de resistência, a partir da retomada de um espaço público como local de afirmação, vivência e festejo da negritude.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Identidade. Corpo.

**ABSTRACT:** This paper investigates the discursive construction of race, identity and corporeity, such as the aspects which addresses the reexistence of the black in social and cultural practices, more precisely in *Um baile bom*, a monthly party. Within this social gathering in which discursive practices are highlighted, we verified how the categories shown above merge into a black collective body construct that states a discourse of resistance, whereupon the reclaiming of a public space as a place of affirmative action, experience and celebration of the blackness takes place.

**KEY-WORDS:** Discourse. Identity. Body.

### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo é tematizada a relação entre raça, identidade, corpo e cultura a partir de um evento específico, a saber, um baile mensal que ocorre em uma cidade do sul do Brasil, chamado *Um Baile Bom*. Este estudo se insere nas discussões da Linguística Aplicada (LA) crítica com abordagem anti-hegemônica, mestiça e híbrida (MOITA LOPES, 2006). Isso porque a LA “busca respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações - feministas, étnico-raciais, sociais— que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Desse modo, inserido nesse campo epistemológico, buscou-se observar de que forma essas categorias raça, identidade, corpo e cultura são discursivizadas e atuam como modos de

resistência, remetendo à construção de um corpo coletivo que enuncia essa coletividade negra como um discurso de resistência identitária.

No tocante ao embasamento epistemológico, tomamos as noções de *identidade* e *raça* como construção discursiva e, para tal, mobilizamos os aportes teóricos de Hall (2006; 2015); Silva (2014); Baumann (2014); Fanon (2008); e Moita Lopes (2002; 2013). Trazemos um breve histórico dos bailes *black* ocorridos na cidade do Rio de Janeiro - inspiração para *Um Baile Bom* -, a partir dos estudos de Giacomini (2006) e Souza (2011). Abordamos o tema *cultura* a partir de Hall (1997; 2003a; 2003b) e sobre *cultura popular* em Bakhtin (1987). Para refletir sobre o *corpo* e *corporeidade*, nos ancoramos nas reflexões de Bakhtin (1987; 2011). Não deixamos de esboçar, ainda, características dos modos de se fazer pesquisa qualitativa com base em Alarcão (2014) e no conceito de *ato responsável* (BAKHTIN, 2012).

Para tanto, organizamos este artigo da seguinte maneira: na seção 1 tratamos das categorias de raça e identidade para situá-las como produções sociais que emergem nos discursos; na seção 2, apresentamos a metodologia mobilizada no processo de geração de dados; na terceira seção, descrevemos o histórico do *Um Baile Bom* com vistas a resgatar as práticas referentes aos bailes *blacks* no cenário brasileiro do ponto de vista da historicidade; além disso, por fim apresentamos a análise dos dados gerados, refletindo sobre as categorias que nos propusemos a investigar.

## **IDENTIDADE E RAÇA: CATEGORIAS DISCURSIVAS**

Ao refletir e avaliar as crises de identidade que se produzem na modernidade tardia, Stuart Hall (2006) problematiza o entendimento das identidades como fixadas e consolidadas: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (2006, p. 9).

Segundo Hall (2006), há na contemporaneidade uma perda do valor atribuído à essência, à uma identidade ancorada em uma noção de sentimento simbólico nacional. A globalização é, definitivamente, motor dessa perda; com ela vivenciamos mudanças sociais muito velozes, que resultam na diminuição de fronteiras, em movimentos migratórios e em um fluxo de culturas de forma que os sujeitos são confrontados e “as paisagens políticas do

mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes - advindas, especialmente, da erosão da identidade mestra, da classe e da emergência de novas identidades...” (HALL, 2006, p. 16). É, nesse contexto, que o aspecto de pertencimento a uma cultura nacional vem sido constantemente afetado, ocasionando o deslocamento do sujeito, que sente a necessidade de mudar sua identidade de acordo com a forma como é representado, perdendo, mantendo, adquirindo ou readquirindo novas formas de se identificar e de se referenciar nesse mundo contemporâneo.

Com base nesse contexto de tensões e mudanças, Silva (2014) demonstra que a produção da identificação e da diferença se dá, essencialmente, por meio da linguagem. Identidade e diferença são, em sua construção teórica, inseparáveis: “elas são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 76). Essa concepção de identidade reforça o caráter de não essência, pois, sendo uma criação da língua, a identidade precisa ser *produzida discursivamente*.

Em consonância com Hall (1995); Silva (2014); Baumann (2014), Moita Lopes (2002), propõe que a identidade não é uma característica, ou qualidade, inerente ao sujeito, mas é construída e confirmada no discurso, na interação com o outro: “Nesse processo social de construção do significado, construímos o mundo social, nos construímos e os nossos interlocutores. Isso quer dizer que o discurso tem uma natureza constitutiva e mediadora” (MOITA LOPES, 2002, p. 61).

Ao partir dessa perspectiva, reforçamos o entendimento de identidade não como algo intrínseco ao sujeito, mas algo que ele *se torna*; vemos identidade como movimento e transformação. Isso porque os sujeitos, no interior das práticas discursivas nas quais transitam, aceitam, negociam ou rejeitam diferentes identidades.

Com base nessa noção de identidade é que se pode discutir o conceito de raça como uma construção discursiva. Conforme aponta Hall (2015), o conceito de raça é construído historicamente como um divisor, uma espécie de bloco que organiza e divide sistemas em que operam as sociedades humanas. Ao conceber, portanto, a categoria raça como uma produção que emerge discursivamente, nega-se qualquer tentativa de fundamentar e ancorar tal categoria na esfera da biologia - sobretudo da genética.

Hall (2015), em uma conferência chamada *Raça, o significante flutuante*, recorre à noção de *signo* com o intuito de explicar a construção discursiva do conceito de raça. Para o autor, apesar de ser impossível correlacionar raça com características culturais ou cognitivas

de um povo - o que recairia na noção de genética -, é inegável que características físicas como cor de pele, formato de nariz, tipo de cabelo etc. produzem um traço distintivo e, portanto, um signo<sup>1</sup>. O autor diz:

quero defender que raça funciona como uma linguagem. E os significantes se referem a sistemas e conceitos da classificação de uma cultura, a suas práticas de produção de sentido. E essas coisas ganham sentido não por causa do que contêm em suas essências, mas por causa das relações mutáveis de diferença que estabelecem com outros conceitos e ideias num campo de significação. (HALL, 2015, s.p.)

Temos, assim, a construção de um conceito relacional e não essencial. Dada a incapacidade de fixar um sentido, o significante de raça é sempre deslizante, isto é, está sempre propenso a um processo de redefinição e apropriação. É importante destacar, ainda, que é nas esferas discursivas que as diferenças - como as diferenças semióticas de raça - adquirem sentido. Organizadas dentro dos sistemas de sentido próprios da linguagem, as diferenças *significam* - o que permite compreender raça como “um sistema autônomo de referência. Este não pode ser testado contra o mundo efetivo da diversidade humana, só dentro do jogo do texto e do jogo de diferenças que construímos na nossa própria linguagem” (HALL, 2015, s.p.).

A partir dessa reflexão, é possível aventar uma noção de raça como uma categoria simbólica que produz significado e é passível de leitura no e pelo discurso. Hall (2015) ainda nos lembra que o código genético dá origem a símbolos evidentes ao olho humano (a cor da pele, por exemplo). Entretanto, nós trabalhamos com a superfície desses símbolos que produzem diferenças porque não temos acesso ao código genético.

Dessa forma, *lemos* o corpo como se ele fosse um texto - um texto que pode ser lido dentro dos sistemas de classificação; somos, como consequência, leitores de raça.

---

<sup>1</sup>Tal concepção de signo remete ao conceito de *signo ideológico* proposto por Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]): “No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação [...] É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (2014, p. 33). Devemos lembrar que o Círculo de Bakhtin concebe a língua como discurso, não podendo ser desvinculada de processos interacionais que são constituídos sócio-historicamente, já que ela se manifesta a partir de enunciados que são produções concretas, realizadas pelos sujeitos em um momento social e histórico determinado. Ao estudar, portanto, a língua como um evento, não há como desassociá-la da *ideologia*, o que vem a caracterizar os signos, isto é, a materialização dos símbolos, como *ideológicos* (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012). Essa noção é extremamente relevante para caracterizar raça como uma construção discursiva que emerge a partir de signos semióticos, conforme discutido ao longe deste trabalho.

Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), relatou, à sua época, o processo do negro antilhano que viaja a Paris e rejeita sua linguagem de origem, demonstrando que, ao querer “ser branco”, o negro deveria apropriar-se do instrumento cultural do branco - de sua linguagem parisiense da época (FANON, 2008, p. 50). Ao considerarmos, pois, as identidades sociais de nossos interlocutores, construímos nossas próprias identidades, da mesma forma que o outro também as está construindo (MOITA LOPES, 2002, p. 62). A noção de *alteridade* é, portanto, fundamental na reflexão do processo constitutivo de identidade.

Percebemos que as identidades sociais são constituídas segundo determinadas práticas discursivas, evidenciando um caráter móvel, deslocado e deslizante das identidades. Situando as narrativas como práticas discursivas, percebemos que são elas “instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo” (MOITA LOPES, 2002, p. 64). Por meio das narrativas, criamos sentidos internos de nós mesmos e transmitimos esses sentidos ao outro. Construímos nossa identidade ao narrar nossa vida; legitimamos e controlamos realidades ao contar narrativas. Quem conta uma narrativa, se constrói a partir das vozes dos personagens que a povoam e também em função de quem a escuta: “É essa a natureza dual da narrativa” (MOITA LOPES, 2002, p. 66).

Assim as categorias *identidade* e *raça* se produzem no e pelo discurso. Desse modo, vale lembrar que “o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (HALL, 1997 [DU GAY, 1994]).

## **METODOLOGIA: ADENTRANDO O TERRITÓRIO NEGRO**

Ao conceber raça como uma produção que emerge discursivamente, Hall (2015) nos ensina que somos leitores dessa categoria e, indo além, nos ensina a não nos contentarmos com a leitura da superfície, mas a *ler as histórias do corpo*. Essa perspectiva é bastante significativa, pois, compreendemos com ela, somada às reflexões de Bakhtin (2012), que um *ato* é uma *ação concreta* realizada a partir de uma determinada *intenção*<sup>2</sup>. Assim, realizar

---

<sup>2</sup> Sobre o ato responsável, Bakhtin afirma que: “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira, na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato

esta pesquisa significava mergulhar no universo simbólico no qual nos propusemos pesquisar. Portanto, não bastaria coletarmos materiais disponíveis e traçarmos análises descritivas, mas deveríamos, de fato, *ler as histórias do corpo*, isto é, deveríamos mergulhar na realidade do pesquisado, lembrando que “os discursos não estão prontos para serem acessados; eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados” (SOUZA, 2011, p. 20).

Evidentemente, tal perspectiva de pesquisa privilegia uma abordagem qualitativa, que visa a compreender a realidade que se pretende pesquisar em profundidade, assumindo que o pesquisador é “um investigador que participa e observa, distanciando-se para dar sentido à realidade sem a deturpar com sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro. Mas tem de disciplinar-se para ser o tanto quanto possível!” (ALARCÃO, 2014, p. 114-115).

Baseando-nos nessas reflexões, delimitamos como contexto de pesquisa um baile negro, intitulado *Um Baile Bom*. Para produzir uma descrição do evento, estabelecemos uma interação com sua idealizadora e produtora cultural por meio de uma entrevista semiestruturada.

A participante é negra, tem 37 anos; nascida no Rio de Janeiro, mora em Curitiba (PR) desde 1987; é formada em Publicidade e Propaganda especialização em Direção de Arte. É designer, produtora cultural e criativa e artesã e já participou como membro do Fórum Paranaense de Religiões de Matrizes Africanas, conselheira no Conselho de Estado da Cultura. Atua com Produção Cultural há 16 anos. Suas produções e pesquisas são voltadas ao fomento à cultura e memória negras<sup>3</sup>. Vale destacar que a participante é referenciada neste texto com a letra inicial de seu nome, B.

Além dos dados produzidos a partir da entrevista semiestruturada, selecionamos informações do *blog* do baile e de uma reportagem produzida e publicada pelo jornal *Brasil de Fato*<sup>4</sup>.

Dessa forma, os dados gerados para a produção deste estudo foram:

- (i) trechos da gravação da conversa com B.;
- (ii) um relato biográfico produzido por B.;

---

complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2012, p. 44).

<sup>3</sup> Texto biográfico produzido pela participante da pesquisa e adaptado.

<sup>4</sup> A matéria jornalística está disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/22/um-baile-bom-musica-identidade-e-empreendedorismo-negro/>>. Acesso em 22 jun., 2018.

- (iii) trechos do *blog* do baile;
- (iv) um *post* de divulgação do evento da página *Um Baile Bom* no *facebook*; e
- (v) um vídeo produzido pela DJ residente do baile, também produzido para circulação na página do *Facebook* do baile.

## **CULTURA, CORPOREIDADE E REEXISTÊNCIA EM *UM BAILE BOM***

*Um Baile Bom* é uma festa que ocorre mensalmente na cidade de Curitiba (PR), cujo início se deu em abril de 2015 e, de lá para cá, já contou com 25 edições. Inspirado nos bailes blacks que ocorriam na cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 1970 e 1980.

Giacomini (2011), relata a história do Clube Renascença, criado pela e para a comunidade negra da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1950. O clube foi criado, em princípio para que os negros com certo poder aquisitivo pudessem se reunir em tertúlias, sarais literários, encontros onde se ouvia músicas eruditas etc. Dessa forma, os membros podiam se diferenciar dos brancos burgueses e dos negros pobres, afirmando e sendo protagonistas de suas histórias de negros bem-sucedidos.

Em sua pesquisa, a autora relata três fases do clube, as quais denomina *projetos*<sup>5</sup>. Entretanto, para nossa contextualização, interessa sobretudo a terceira fase do clube, iniciada na década de 1970, cuja inspiração vinha do movimento da *soul music*. Souza (2011) também nos lembra desse momento histórico, ao relatar a Nova York do final dos anos 1960 e início de 1970, marcada pelo enfrentamento dos negros americanos às leis segregacionistas, com organizações de comícios e boicotes que deram origem, por exemplo, à criação dos *Black Panthers* - organização cujo objetivo era a criação de um Estado Negro que alterasse a política da época, favorável apenas aos brancos. A autora diz:

Posteriormente, surge o movimento *Black Power*, com relevante papel para a disseminação de uma visão política baseada em referências africanas negras que inauguraram o slogan *Black is Beautiful*, exaltando posturas e atitudes que pudessem levar ao autorrespeito e o orgulho de ser preto. As ideias que começam a ser propagadas nos EUA ganharam expressão na cultura musical, na estética das roupas

---

<sup>5</sup>Três são os projetos que a autora estabelece para historicizar o Clube Renascença, a saber: *Flor-de-Lis*, fase da criação do clube nos anos 50 em que o público era elitizado e buscava se diferenciar da burguesia branca e do negros da periferia, e cuja afirmação era de um espaço familiar; *Samba e Mulata*, fase dos finais dos anos 50 e 60 em que o clube se abriu ao samba e aos concursos de *misses*; e *Black is Beautiful*, fase em que os membros do clube buscavam afirmar uma identidade negra que fosse inspirada nas lutas pela emancipação do povo negro que ocorria à época nos EUA, e buscavam identificação com a *soul music*, distanciando-se um pouco do samba (GIACOMINI, 2006).

e, em especial, nos cabelos - coloridos, crespos, levantados, enrolados -, mostrando como as proposições circulavam, e ainda circulam, extrapolando fronteiras e ganhando recriações relacionadas às culturas locais. (SOUZA, 2011, p. 62)

É desse cenário sociohistórico de expressão e afirmação do orgulho da negritude que surge a terceira fase do Clube Renascença, denominada por Giacomini (2006) como *Black is Beautiful*. Nessa fase, há uma preocupação com a aparência, com os penteados *black power*, com o uso de roupas que remetam à cultura norte-americana e ao movimento surgido da *soul music*; sobre esse, a autora diz:

Vários depoimentos mencionam a revolução ou o abalo sísmico provocado por novos valores e comportamentos associados àquilo que é sinteticamente chamado *soul*, e que teria marcado de maneira decisiva a história do Clube. Alguns entrevistados dividem a história do Renascença em um “antes” e um “depois”, como a enfatizar o fato de que após o *soul*, sob as mais diversas perspectivas, “o Clube nunca mais seria o mesmo”. É essa clara consciência de grupo de grupo e de ruptura que justifica identificar o início dos anos 70 como marco de uma nova era... (GIACOMINI, 2006, p. 191)

Ocorre, assim, pelo contato com o movimento *soul* uma integração de corpo e alma: “o corpo e a alma negros formam uma unidade” (GIACOMINI, 2006, p. 266). O corpo negro passa a ser motivo de orgulho, portador de história, de marcas étnicas que se afirmam no orgulho como um manifesto, um protesto.

Ligado a essa historicidade está *Um Baile Bom*, que se autointitula “um movimento-festa-ato político de mobilização da comunidade negra de Curitiba e região metropolitana” (UM BAILE BOM, 2018, *online*).

Observamos as influências desse movimento como fonte de inspiração para *Um Baile Bom*, e que se afirma seu caráter de movimento político na seguinte fala de B.

*P<sup>6</sup>*: Você diz que o baile é um ato político, por que você o considera desse modo?  
*B.*: Por que eu acho que a gente fazer o que a gente tá fazendo, hoje em dia em Curitiba, a gente se propor a ser uma festa negra, organizada por pessoas negras, voltada, não exclusivamente, mas principalmente, diretamente pro público negro... é, e quando a gente começou tava na Sociedade 13 de maio que também já tava perdendo, digamos assim, a relação com a comunidade negra, então eu entendi que é como se fosse realmente um ato político. Então nós vamos enfrentar, vamos fazer isso de forma coletiva e quebrar esses paradigmas da capital europeia e tudo mais... trazer a visibilidade dessa comunidade negra que vive em Curitiba e na região metropolitana, porque Curitiba, se eu não me engano, 27% da população é negra. É bastante gente! E não aparece porque houve uma higienização. Curitiba é uma cidade, foi uma cidade, de final de semana. Isso tem inclusive lá no documentário do 13, sobre o 13 de Maio, chama Sob a Estrela de Salomão, esse documentário tem

---

<sup>6</sup> Lê-se: pesquisadores.

no youtube<sup>7</sup>, é... e aí tem um historiador lá que ele explica que Curitiba era uma cidade de final de semana, e que aqui Água Verde, Portão, Boqueirão, eram fazendas, então os senhores vinham passar o final de semana no centro, que, ali, era centro histórico, então quem cuidava das casas? Eram os escravos urbanos. Então, Curitiba era essencialmente uma cidade negra. Quando começa a colonização, digamos assim, começa... o povo que morava nessa zona começa a vir pro centro, começa a ampliar a cidade, os negros são tirados, e são colocados à margem. Então hoje, o bairro mais negro de Curitiba, se não me engano, é o Sítio Cercado. Bem afastado. Então, isso é histórico. Então a gente ocupar de novo o centro, ocupar de novo uma casa histórica, como é a Sociedade 13 de Maio e se propor a trabalhar, a fazer um evento voltado a pessoas negras, é, isso é político.

Os dados do IBGE de 2016<sup>8</sup> apontam que 24% da população de Curitiba é negra. Entretanto, como evidencia B. e, conforme Carvalho (2016), ainda que a participação de escravos africanos e seus descendentes tenha sido constitutiva da formação da população do estado do Paraná e, portanto, da cidade de Curitiba, “desde o século XVII o negro passou a não existir na história do Paraná” (CARVALHO, 2016, p. 53). Os discursos que povoam a imagem da cidade de Curitiba exaltam, portanto, a presença da imigração europeia e apagam a presença da população negra (CARVALHO, 2016). O que aponta para uma invisibilização-apagamento da identidade negra na cidade.

Nesse sentido, o fazer político do baile, evidenciado por B. se faz presente na recuperação da memória e presença negra, silenciadas e apagadas na cidade. Ao dizer que *Curitiba, se eu não me engano, 27% da população é negra. É bastante gente! E não aparece porque houve uma higienização*, B. exalta o fato de que a população negra de Curitiba foi segregada historicamente, destinada a habitar as margens da cidade. Nesse cenário, promover uma festa de negros e para negros em um local central da cidade, é uma forma de devolver à população negra a visibilidade que lhe é de direito, uma forma de ela se mostrar presente e atuante; é, em suma, um ato político.

Outro aspecto relevante é o destaque dado à Sociedade 13 de Maio. B. cita o documentário *Sob a Estrela de Salomão*, que tem como objetivo apresentar a sociedade como um espaço da memória e identidade negra de Curitiba. O filme demonstra, por meio de entrevistas com membros da sociedade e frequentadores, além de historiadores que analisam o espaço do negro na cidade de Curitiba, como a 13 de Maio tem um papel

---

<sup>7</sup> *Sob a Estrela de Salomão*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=wzKQY9Tr\\_Gs](https://www.youtube.com/watch?v=wzKQY9Tr_Gs)>. Acesso em 22 jan. 2018.

<sup>8</sup> *População branca encolhe no Paraná; negros e pardos aumentam, diz o IBGE*. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/noticia/539384/populacao-branca-encolhe-no-parana-negros-e-pardos-aumentam-diz-o-ibge>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

importante na preservação e mobilização da memória negra de Curitiba. A partir dos anos 2000, a sociedade passou a receber e acolher novos grupos que passaram a promover festas com maracatu e capoeira, por exemplo, ressignificando o espaço como um local de afirmação da cultura negra. Inclusive a escolha do espaço para realização do *Um Baile Bom* é pensada como uma ação política, conforme podemos observar pela fala de B. *a gente ocupar de novo o centro, ocupar de novo uma casa histórica, como é a Sociedade 13 de Maio e se propor a trabalhar, a fazer um evento voltado a pessoas negras, é, isso é político.*

Além disso, o fazer político se dá também na organização administrativa do baile. Todas as pessoas envolvidas são negras. A produção fica a cargo de 18 pessoas, entre gerentes e prestadores de serviços, como os articuladores que são responsáveis pela distribuição dos ingressos, iluminadores da festa, *hostess* da portaria, bailarinos que “puxam” os passinhos de dança etc. Cabe destacar, também como forma de fazer política, que o baile conta com uma categoria de *ingresso afirmativo*, destinado a pessoas negras de periferia, estudantes cotistas e imigrantes negros.

A seguir, reproduzimos um excerto de B., para que possamos compreender melhor como se dá essa organização.

*P.: Como que você pensa essa questão do ato político já na organização do baile?*  
*B.: Então, acho que já é através da rede preta, pra onde a gente vai direcionar os ingressos. Esse trabalho corpo a corpo, ele é feito a corpo a corpo mesmo, com pessoas negras que pegam esses ingressos e repassam... têm um compromisso de repassar pra outras pessoas negras. Nisso a gente também passa um valor, 15% da venda dos ingressos é passado pra essas pessoas que tão vendendo. É... tem alguns pontos de venda que a gente deixa agora que também são de pessoas negras né, principalmente mulheres. Coincidiu também de... da maioria dos empreendedores não são empreendedores, são empreendedoras negras, que trabalham com trança, trabalham com cabelo, trabalham com maquiagem... trabalham com roupa. Então acabou também sendo tipo uma rede de mulheres negras que também trabalham no... na expansão disso. Mas, os articuladores também têm homens, só que a maioria também são mulheres, então nisso a gente trabalha gênero. E, mesmo que não tenha sido forçado, mas é uma forma muito naturalizada. É... a própria equipe também, os homens mesmo entendem o papel dessas mulheres, então a gente não tem conflitos de gênero em relação a isso porque eles acatam as nossas decisões. [...] Esse fazer político ele já tá nas relações que a gente já aprende a escutar um ao outro, né... e como a gente vai passar essa informação pra fora, trazendo o que a gente prega aqui dentro pra fora. Tá pautado no diálogo, no respeito, na união, enfim... E assim, eu tenho também pessoas que são ligadas ao pensamento político né. A minha assistente de produção ela também é... ela é socióloga, é professora de sociologia, eu já fiz parte de vários conselhos... Então atuação efetiva no mundo político a gente tem e tem vivência e tem experiência!*

Por meio desse excerto, percebemos que o fazer político do baile se propaga além da festa em si. Há uma preocupação evidente em estimular um envolvimento dessa coletividade

negra, o que é chamado por B. de *Rede Preta*. A rede é composta pelos profissionais que trabalham no e para o baile, bem como as mulheres que trabalham com a produção e venda de artesanato étnico, com a produção de roupas, turbantes, cabelos, maquiagens, os articuladores que são os responsáveis pela distribuição e venda dos ingressos. Essa articulação é o que B. chama de um *fazer político corpo a corpo*.

Também destacamos a preocupação de, além de criar essa cultura de empreendedorismo negro como estratégia de articulação e movimentação financeira para a comunidade negra, estender para fora da *Rede Preta* o que se prega dentro da equipe. Com relação a esse aspecto, é interessante perceber que, mesmo sem ter sido uma preocupação inicial do baile, as relações sociais de gênero também são problematizadas e os conflitos que ali emergem são tratados e resolvidos, na base do diálogo, do respeito e da compreensão do papel dos diferentes atores sociais envolvidos na produção da festa. Antes de produzir *Um Baile Bom*, B. foi responsável pela produção de uma festa que ocorria, também mensalmente, aos domingos, na cidade de Curitiba, e se chamava *Somzala*. Essa festa, como o próprio nome indica, era de temática negra; os DJ tocavam músicas como samba-rock, *soul e rap*. *Somzala* durou de 2005 a 2007.

O excerto a seguir decorre da conversa sobre o caráter político do *Um Baile Bom*. Iniciamos perguntando se à época da produção da *Somzala*, já havia uma consciência política no tocante ao empoderamento da coletividade negra como hoje.

*P.*: Quando você fazia a *Somzala*, você já tinha essa consciência?

*B.*: Cara, eu acho que a *Somzala* ainda era... todos os eventos que eu fiz, eu acho que era uma preparação pro que é o baile, porque... é conhecimento acumulado, né. Mas não tinha essa perspectiva, inclusive eu nem tinha noção da minha identidade. Apesar de hoje voltando atrás, voltando né, às memórias, tem várias coisas que eu passei, é diferente, com certeza é diferente de uma pessoa mais retinta, né, mais escura do que eu, mas eu passei por várias situações que... é, hoje eu entendo como racismo. Então... mas na época você não entende, que você simplesmente é uma pessoa que, ai, as pessoas não vão com a sua cara, você... a pessoa te olhou estranho, ou então você perdeu tal oportunidade por causa de x ou y e tudo mais, só que querendo ou não eu sou uma pessoa que foi criada num meio de certa forma elitizado, né, classe média. Então estudei, Expoente, fiz cursinho e tal, e sempre houve uma... eu nunca consegui ter amizades como a galera tinha. Mesmo na PUC, mesmo na faculdade, nunca foi uma coisa assim. E hoje eu entendo por várias coisas, além de visões de mundo, vivências diferentes, também tinham coisas que num... coisas que você começa a entender que tem, que são ligadas a racismo, entendeu? Então, naquela época ainda, já tinha, já tava formada e tudo mais, mas ainda eu não tinha essa... essa noção. Mas eu já tinha um desejo, ou uma apreciação fora do comum em relação à cultura negra. E foi a partir dali, daquela experiência, que eu fui me conectando e me redescobindo.

Conforme nos apontou Hall (2015), a produção e a leitura de raça se dão discursivamente. A fala de B. evidencia essa leitura sónica de raça quando afirma que *eu nem tinha noção da minha identidade*, e segue com *é diferente de uma pessoa mais retinta, mais escura do que eu*, percebemos que há em sua fala a consciência de que uma pessoa com os signos da raça negra mais acentuados - como a pele mais escura -, possivelmente viesse a ter um entendimento de sua imagem - e da leitura que sua imagem produz - de forma mais precoce. Houve uma demora de sua parte em entender que determinadas situações pelas quais passou foram ocasionadas pelo racismo. Ao dizer *é diferente de uma pessoa mais retinta*, fica claro em sua compreensão que uma pessoa que tivesse a cor de pele mais escura que a dela, teria uma leitura de sua raça de forma mais clara e, dentro do contexto demonstrado, sofreria preconceito de forma mais acentuada pelo fato de a leitura de seu signo de raça ser mais evidente.

Outro aspecto que emerge em sua fala, além de sua autocompreensão de raça, é o da construção de sua identidade. Conforme nos demonstra, B. teve uma condição social mais favorável que a de grande parte da população negra<sup>9</sup>: estudou em escola particular, fez pré-vestibular e teve acesso ao ensino superior em uma instituição privada - vale destacar, em uma época em que ainda não havia políticas afirmativas inclusivas. Com a consciência que tem hoje, ao recordar fatos que viveu no colégio e na universidade, B. demonstra que não lhe estava claro que determinadas situações às quais era exposta, eram causadas por racismo. Mais que isso, B. mostra que é só a partir de sua apreciação à cultura negra que começa a construir sua identidade de mulher negra.

A identidade negra à que B. se refere, é a identidade manifestada pela música, pelos bailes *blacks* decorrentes do movimento *Black is beautiful*, pelas imagens de cabelos *black power*, pela *soul music*, pelo samba-rock, isto é, pelos movimentos de afirmação e do orgulho negro, conforme nos demonstrou Giacomini (2006) e Souza (2011). Essa identidade também é sónica, é atrelada à raça, é lida e discursivizada. É, portanto, uma identidade que se afirma no e pelo discurso. Não significa que B. não tenha sido negra até ter tido esse contato com o universo da cultura das festas e da música negra. Entretanto, ao construir discursivamente

---

<sup>9</sup> Mesmo com as políticas afirmativas, como as cotas para ingresso ao Ensino Superior, o número de negros com nível superior ainda é menos da metade em relação ao de brancos. “Na idade que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos” (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

sua identidade, carrega consigo um movimento de afirmação, de orgulho, e toma a consciência de sua negritude, enxergando, inclusive, o racismo que sofreu, decorrente de sua negritude. Ao enxergar sua identidade e sua raça, B. positiva discursivamente sua experiência e transforma em discurso de resistência e de orgulho de sua condição de mulher negra.

Ao pedirmos que produzisse um relato biográfico para inserirmos neste trabalho, o primeiro adjetivo que B. usa para qualificar-se é *negra*, o que sinaliza raça e identidade como signos discursivos. Ao enunciar-se negra, B. traz consigo toda a carga ideológica presente nesse signo, oferecendo-nos uma leitura de sua raça e de sua identidade positivada, afirmada com orgulho. Portanto, a noção de performatividade também se faz presente nessa narrativa identitária. Ao repetir e enunciar *sou negra*, com essa consciência que adquire na lida com as festas, percebemos que a identidade de B. a ser compreendida por ela mesma de outra forma.

Como produtora do baile e responsável por todo o material de divulgação da festa, B. também mobiliza esse discurso de resistência negra na arte que produz. Reproduzimos a seguir mais um excerto que evidencia essa afirmação, quando perguntamos sobre a relação de B. com o público que frequentava a sua festa *Somzala*, comparado com o público do *Um Baile Bom*.

*P.:* você acha que o público de hoje em dia, com o público de antigamente, mudou? Tem uma... mudou uma consciência, mudou uma questão de comportamento daquela época pra hoje?

*B.:* Eu acho que naquela... eu deveria retomar a comunicação que eu fazia naquela época, né. Que era bem mais estética, tinha a ver com... eu sempre misturei muito moda e comportamento no evento, assim. Fora a coisa do simbólico mesmo, né, das lembrancinhas... Se eu não me lembro, se eu me lembro, cara, eu acho que a primeira lembrancinha que eu fiz [...] era uma vela preta e branca, daquelas de Preto Velho, um paieiro e uma caixa de fósforo com o ícone da festa. Então a comunicação, ela era muito efetiva, só que ela ainda não tava chegando onde ela tinha que chegar, digamos assim... ou tinha que chegar... Não tava chegando na comunidade negra. Eram pessoas não negras, que consumiam cultura negra [...] Hoje eu tô alcançando um público que tem sede da própria memória, né, tem sede da própria história.

Hall (1997) afirma que as alterações na vida cotidiana da sociedade atual - as mesmas que são as responsáveis pelo deslocamento das identidades (HALL, 2006), além de mudanças da sociedade como alteração de estilos de vida, mudanças de expectativas de carreira, mudanças de configuração familiar etc., provocam um deslocamento das culturas do cotidiano. Nesse contexto, o autor discute a questão da centralidade da cultura, que hoje

é vista também como uma produção discursiva, que medeia “cada recanto da vida social contemporânea” (HALL, 1997, p. 22). Essa mediação se dá, inclusive, na constituição das identidades e isso fica evidente quando percebemos, pelo relato de que o negro de hoje em dia, que frequenta o baile, “tem sede de sua própria memória”. Como vimos, nossas identidades são construídas discursivamente e culturalmente, por meio de um processo de identificação. Além disso, ao refletir sobre o negro, na cultura negra, Hall diz:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação de fora. É também o resultado de políticas culturais de diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (HALL, 2003b, p. 338)

Esses novos sujeitos que aparecem agora nos cenários políticos e culturais afirmam e corroboram a fala de B. sobre *a sede da própria memória*, sobre a consciência da afirmação de sua identidade não como algo para ser consumido, mas para ser devidamente compreendido pelos sujeitos.

Outro elemento significativo para observação dos modos de afirmar a identidade negra, apontando para essa *sede da própria memória* do povo negro é o material de divulgação do baile. A seguir, apresentamos um post de divulgação de evento, publicado na rede social Facebook<sup>10</sup> na página de *Um Baile Bom*.

Figura 1– Divulgação do evento.



Fonte: reprodução *Facebook*.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/152597355504660/>>. Acesso em 23 jan. 2018.

Em uma primeira observação, vemos na imagem uma mulher negra, vestida aparentemente para uma festa, exibindo um penteado *black power*. Lemos, assim, o signo de raça e de identidade negra. Atrás dela podemos observar dois círculos, de tamanhos diferentes, que podem representar sol e lua, transmitindo a mensagem de uma festa que inicia de dia e termina de noite, em um fundo com uma cor vibrantes, calorosas. Vemos abaixo da imagem o nome da festa, data, horário e local e os nomes dos DJ que serão responsáveis pela música. É interessante perceber que acima dos nomes dos DJ há a frase *equipe de baile*, o que evidencia, pelo uso do termo *equipe*, o caráter de comunidade da festa, além de resgatar essa forma de se referenciar, própria dos bailes *blacks* antigos (GIACOMINI, 2011).

Em uma observação mais atenta, que se dispõem a *ler a história do corpo* (HALL, 2015), percebemos que a mulher escolhida para estampar o cenário da festa é a cantora brasileira Leci Brandão. Esse fato é bastante relevante, pois Leci Brandão, além de ser uma cantora negra consagrada e amplamente conhecida pelo público brasileiro, é deputada estadual pelo partido PCdoB, Partido Comunista do Brasil, e tem sua trajetória política marcada por pautas que promovem a igualdade racial, o respeito às religiões de matrizes africanas e a inclusão da população negra nas políticas públicas, além de lutar pelos direitos das mulheres e da população LGBT.

Percebemos, assim, que a afirmação de raça, de identidade e da cultura negra se faz muito presente na produção do material de divulgação do *Um Baile Bom*. A escolha dos ícones que estampam os materiais, as cores e os termos utilizados remetem ao orgulho negro, tal como vimos no Clube Renascença com seu *black is beautiful*, movimento que inspirou a produção do baile.

Além disso, não se trata de qualquer imagem de Leci Brandão, mas de uma foto que ilustra a capa de um seus discos emblemáticos, chamado *Essa tal criatura*. Esse disco traz uma canção, de mesmo nome e composta por Leci, que trata da homossexualidade. Sabe-se que Leci Brandão foi uma das primeiras artistas brasileiras a falar publicamente de sua posição homoafetiva. A canção *Essa tal criatura* traz versos de sua autoria como: *Ama na maior liberdade... abra, escancara esse peito / Clama! Só é linda a verdade, nua sem ser preconceito. Faça da vergonha, loucura... abra, escancara a verdade / E ama essa tal criatura que envergonhou a cidade*. Dessa forma, uma leitura mais atenta do material de

divulgação da festa aponta que o caráter identitário no que se refere à negritude também se estende à questão de gênero, reunindo a diversidade da população negra.

Como último aspecto de análise, focalizamos a *corporeidade* produzida no baile. Para tanto, reenunciamos algumas considerações de Bakhtin (1987) sobre o corpo e as festas populares, produzidas no contexto da obra de François Rabelais, mas que podem lançar luzes a nossa reflexão.

Ao resgatar tal contexto das festas populares na Idade Média, Bakhtin (1987) se dá conta que é necessário se distanciar do gosto canônico para se ter uma compreensão do cômico-popular, e volta-se à observação da cultura das manifestações em praça pública e do humor popular. Bakhtin descreve a cultura do riso popular, afirmando que tal riso constituía uma espécie de versão “não oficial, exterior à Igreja e ao Estado” (BAKHTIN, 1987, p. 5), onde imperavam leis de liberdade, construindo uma utopia de liberdade alcançada por meio do riso, do festejo em praça pública, da carnavalização.

Sobre a festa, Bakhtin diz:

As festividades têm sempre uma relação marcada com o tempo. Na sua base encontra-se constantemente uma concepção determinada e concreta do tempo natural (cósmico), biológico e histórico. Além disso, as festividades, em todas as suas fases históricas, ligaram-se a períodos de crise, de transtorno, na vida da natureza, da sociedade e do homem. (BAKHTIN, 1987, p. 8)

Ao mergulhar nesse contexto e descrever o caráter da festa popular, Bakhtin passa a analisar as imagens do corpo, presentes nesse cenário, e observa que o corpo adquire um caráter cósmico e universal, cujo porta-voz não é o indivíduo isolado, mas o *povo*: “um povo que na sua evolução cresce e se renova constantemente. Por isso o elemento corporal é tão magnífico, exagerado e infinito. Esse exagero tem caráter positivo e afirmativo” (BAKHTIN, 1987, p. 17).

As manifestações da vida material e corporal, nesse contexto de festejo, são atribuídas, dessa forma, a um *corpo coletivo*. Essa característica de corpo formado pela coletividade, que tem relação com a festa em tela, fica evidenciada no enunciado a seguir.

P.: Como que você enxerga a importância da dança, do baile, dessa questão da festa?  
B.: Por que é você retomar o sentido de comunidade, né. Você se entendê... é..., dentro de uma comunidade, dentro de um grupo. E que você tem força! Isso é política! Por que a princípio, a comunidade negra é lida como minoria. É uma minoria social, por que não é como aquela minoria na quantidade de pessoas, é uma minoria por que é oprimida, e quando a gente tá em comunidade, pensando que a

gente, ó..., é esse dinheiro que sustenta tudo isso aqui que tá acontecendo... é esse dinheiro, são... é esse evento, é... essas pessoas que tão estimulando que a gente se conheça, e fortalecendo outros movimentos, isso é... é fazer política, é você dar poder, né. É uma forma de empoderamento, no sentido de dar poder, né. Você tem poder de fazer isso, você pode fazer por você! Se a gente consegue fazer isso aqui chamando você, você consegue fazer isso dentro da sua comunidade. Você consegue fazer isso dentro da tua escola.

A fala de B. evidencia a importância da festa é de se retomar o sentido de comunidade para adquirir força. Ao relativizar o tratamento dado à comunidade negra como minoria, por dizer que se trata de uma minoria social e não em quantidade efetivamente de pessoas, a fala de B. pode ser pensada à luz das reflexões de Bakhtin. Comunidade, nesse enunciado, pode ser interpretado como coletividade, apontando para o corpo coletivo no sentido atribuído por Bakhtin (1987) às festas populares. Isso porque, para Bakhtin (1987), as festas têm sempre uma relação com o tempo e estão ligadas a momentos de crise - isso é evidente no contexto contemporâneo e emerge na fala de B.. O momento que vivemos, conforme vimos em Hall (2006), é o de abalo de certezas, de enfrentamento, de questionamentos, de não essências. Nesse contexto, o corpo na festividade é evidenciado não como um corpo isolado, mas como uma construção da coletividade, como um corpo coletivo, como *porta-voz do povo*. Ao dizer que com a festa se recupera o sentido de coletivo, B. demonstra que o baile tem esse poder de construir um enunciado que se manifesta por meio da corporeidade; um dizer que relativiza maioria e minoria, pois o corpo do baile, dentro da coletividade, não é mais um corpo solitário, um corpo único.

Outro aspecto relativo ao corpo, presente nas reflexões de Bakhtin (2011), e que podemos trazer para o contexto do baile, diz respeito à sua formação. O corpo é visto como interior e exterior, sendo o corpo exterior, isto é, o corpo do outro, o responsável pelo acabamento do corpo interior:

A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira autoenunciação [...] Aqui ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota... [...] O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo-manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado e enformado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais. (BAKHTIN, 2011, p. 46-47)

Essa relação corpo interior-exterior, também está presente no baile e podemos evidenciá-la pelo excerto a seguir.

B.: Já tem famílias que querem levar crianças, sabe, então... por que que as famílias querem levar crianças? Por que elas também querem que eles experienciem isso. Também querem... teve um texto tão bonito uma vez que a D., que é uma mulher antiga no movimento negro, ela fez. Que ela falou, assim, que o filho dela é pequenininho, mas ele já sabe a importância do baile porque toda vez que ela tá se preparando, ele pergunta se ele pode ir junto. Pra ir no baile, né. “Quando é que eu vou no baile?” Aí ela pegou e falou assim, que de certa forma ele já sabe como é que é viver em África. Por que pra ela é uma pequena África.

Duas relações podem ser feitas a partir desse enunciado: novamente a da festa com o tempo (BAKHTIN, 1987), e a do acabamento do corpo do sujeito dado pelo corpo do outro. Ao comentar que as famílias querem levar as crianças ao baile, percebemos uma relação de desejo de propagação da cultura, de manutenção do caráter festivo e alegre do baile, da relação do corpo com a festa e com a constituição do sujeito no tempo histórico em que está inserido. Além disso, ao comentar sobre o filho da ativista do movimento negro, que, apesar de bem pequeno, vê a mãe se arrumando para a festa e sente desejo de ir junto, percebemos a importância do corpo do outro, em especial do corpo da mãe que, como discute Bakhtin (2011), é como a criança começa a se ver a partir do seu outro.

Outro aspecto relevante no que se refere à corporeidade tem relação com a concepção de *alto e baixo corporal* (BAKHTIN, 1987). Ao conceber as imagens do corpo, presentes em sua análise semiótica dos textos de Rabelais, Bakhtin cria uma divisão do corpo em duas partes: o *corpo alto*, e o *corpo baixo*. O primeiro está relacionado com contextos elevados, com o céu; o segundo, com a Terra, vista como princípio de absorção e renascimento. O corpo alto é representado pela cabeça e o baixo pelos órgãos genitais, ventre e traseiro. O *baixo corporal*, age como princípio de renascimento e está relacionado também ao riso, às festividades, à utopia de uma vida que subverte a ordem canônica e a seriedade dos fatos por meio da festa, da alegria, do comer, do beber, do dançar, do festejar. Há, assim, nas festividades populares uma noção de *rebaixamento*, isto é, de levar a esse corpo baixo, ao plano material e corporal, elementos cósmicos relacionados ao corpo alto, como tudo aquilo que é abstrato, que é tido como ideal.

Com isso, temos, também no corpo, uma ideia de inacabamento. O corpo se renova, se prolonga, se modifica e adquire novas formas, sempre que em contato com as festividades populares: “a sensação viva que o povo tem da sua imortalidade histórica coletiva, constituía o próprio núcleo do sistema das imagens da festa popular” (BAKHTIN, 1987, p. 284). O prolongamento do corpo, que podemos compreender como a construção de uma

corporeidade, de um corpo coletivo, toma uma dimensão cósmica, elevada, quando esses elementos do cosmos são rebaixados e entram em contato com o baixo corporal: “os elementos cósmicos se transformam em alegres elementos corporais do corpo crescente, procriador e vencedor” (BAKHTIN, 1987, p. 297).

Tendo em conta essa construção de corporeidade, analisamos também um vídeo de registro de uma edição do *Um Baile Bom* de novembro de 2016, com o intuito de verificar como esses conceitos de alto e baixo corporal e rebaixamento podem ser enxergados na construção do corpo coletivo que se cria e se prolonga no baile. O vídeo<sup>11</sup> foi produzido para circulação na página do *Facebook* do *Um Baile Bom*, tem duração de 54 segundos e é composto por cinco momentos, isto é, cinco cortes.

No primeiro momento, há um grupo de jovens negros dançando uma música com batidas entre *funk* e *rap*. Ao centro do grupo vemos dois dançarinos, uma mulher com um alto, cabelo *black power* e um jovem, também com cabelo *black power*, ambos comandando a dança. Tratam-se de um *b-boy* e uma *b-girl*, isto é, dançarinos que fazem parte da estrutura do *hip-hop* (lembramos que o *hip-hop* é composto por quatro elementos que são um MC que comanda os discursos, o grafite, a música e a dança). Temos nesse momento a figura dos dançarinos comandando o baile, enunciando-se por meio da dança, por meio do movimento de seus corpos.

O segundo momento do vídeo dá destaque a uma das dançarinas do baile. Nele, uma mulher negra, com trajes típicos da cultura negra, como brincos grandes, turbante e colares, executando movimentos de dança e, ao fundo, um grupo de pessoas, algumas seguindo os movimentos da dançarina, outras executando outros movimentos de dança. E, o terceiro momento também dá destaque a dançarinos, mas agora vemos um grupo de jovens exercendo a função de *b-boys*, seus movimentos estão em sintonia com a música e com o grupo, parecem brincar com a música, interpretá-la. Ao fundo, podemos observar um grupo de pessoas interagindo com a dança.

Nesses três momentos, é possível dizer que se evidencia a noção de prolongamento do corpo e da construção de um corpo coletivo. O corpo não é produzido isoladamente, os movimentos da dança, da festividade, a alegria e o riso rebaixam elementos elevados e os

---

<sup>11</sup> A compreensão da análise apresentada requer o acesso ao material multissemiótico, disponível em: <<https://www.facebook.com/BaileBomCWB/videos/1618524078441800/>>.

materializam no corpo, na dança. Reforçamos, dessa forma, a noção de que o corpo “jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso, esse corpo absorve o mundo e é absorvido por ele” (BAKHTIN, 1987, p. 277). Essa absorção do mundo pode ser vista na junção dos corpos, que enunciam por meio da dança um discurso que une as categorias sógnicas de *raça*, *identidade* e *cultura* e as materializa em movimentos corporais.

Uma conhecida música do *rapper* Snoopy Dog é trilha do quarto momento do vídeo. Nesse momento, os mesmos *b-boys* e *b-girls* estão no centro de uma roda, comandando a dança. Seus corpos estão em sintonia, formam novamente um movimento único, sincronizado, que é repetido por algumas pessoas que estão ao redor. É interessante destacar, sobre o comportamento do corpo nas festividades, que: “Sua expressão mais elementar [...] é um movimento de roda, isto é, uma permutação permanente do alto e do baixo do corpo e vice-versa” (BAKHTIN, 1987, p. 309). Essa permutação de alto e baixo corporal permite novamente a corporificação de elementos elevados, fazendo com que o corpo adquira uma sensação de imortalidade do povo, de prolongamento de sua história.

O quinto e último momento é bastante emblemático. A canção que embala a dança é *Olhos coloridos*, espécie de hino do orgulho negro. Vale recordar que essa música, composta por Macau, foi fruto de uma experiência de racismo sofrida pelo compositor, que transformou tal experiência em uma canção que exalta o orgulho negro, da cor da pele, das roupas coloridas, do cabelo afro. Observamos, nesse momento, vários jovens negros dançando com as mãos erguidas ao alto, repetindo o refrão *Sarará crioulo*, com bastante ênfase e entusiasmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui empreendida a partir da leitura e interpretação de diferentes enunciados - dados de pesquisa materializados a partir de entrevista, material de divulgação e vídeo da festa, apontam para modos de construir uma discursividade de resistência sobre a negritude no espaço da festa *Um Baile Bom*.

Esses dados apontam para a construção de um discurso enunciado por meio da dança, por meio do prolongamento do corpo que se dá na criação do corpo coletivo, propagador da cultura. Vale destacar, conforme Hall, que “A cultura popular é um dos locais onde a luta a

favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (HALL, 2003a, p. 263).

O *corpo coletivo* que se enuncia em *Um Baile Bom*, é, portanto, um *corpo de resistência*. Um corpo de luta, um corpo político, que adquire uma nova dimensão na sua coletividade, no seu prolongamento, atribuindo novos sentidos de afirmação da negritude. É um corpo de resistência que enuncia um discurso, por meio desse corpo coletivo, de *reexistência*, isto é, atribui um novo sentido às práticas cotidianas que envolvem a linguagem do corpo com sua expressão de *raça, identidade e cultura*, ao apropriar-se delas, enunciando-as por meio da subversão e da utopia presentes na dança e no festejo.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Dilemas do jovem investigador. Dos ‘dilemas’ aos problemas. In: Costa, A. P.; Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (Orgs.). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro: Ed. Ludomedia, 2014, p. 103-123.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAUMANN, Richard. Fundamentos da performance. *Sociedade e Estado*, v. 29, n.3, Brasília, set./out., 2014, p. 727-746.
- BAKHTIN, Mikhail M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. / VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CARVALHO, Tatiane Valéria Rogério de. *O silêncio sobre o negro na construção da identidade de Curitiba: memória e esquecimento*. 187 p. Tese de doutorado (Estudos linguísticos) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44171>>. Acesso em 22 jan. 2018.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GIACOMINI, Sonia Maria. *A alma da festa. Família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro - O Renascença Clube*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997, p. 15-46.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a desconstrução do popular. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a, p. 247-264.

\_\_\_\_\_. Que “negro” é esse na cultura? In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003b, p. 335-351.

\_\_\_\_\_. Raça, o significante flutuante. Liv Sovik (Trad.) em colaboração com Katia Santos. *Z Cultural, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*. Ano VIII, 2, 2015. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufjf.br/raca-o-significante-flutuante/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença - A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R.H. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

UM BAILE BOM, 2018. Disponível em: <<https://umbailebom.wordpress.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

## **METÁFORAS DE HIV/AIDS: O CORPO UTÓPICO NOS DIZERES**

**Renan Kenji Sales Hayashi<sup>1</sup>**

Mestre, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo descreve resultados de análise de uma investigação sobre HIV/AIDS e suas metáforas no Brasil. Em um estudo que se pretende diacrônico, empreendemos um recorte histórico-social que principiou na década de 1980 – tido como o auge das infecções pelo vírus HIV no mundo – e se finda na década de 2010. Considera-se essa temática altamente relevante, pois possibilita gestos de interpretação que mobilizam campos que extrapolam as ciências médicas e biológicas, viabilizando uma articulação com propostas dos campos da filosofia, do discurso e da linguagem, sendo este o viés de maior relevo neste trabalho. Interessa-nos particularmente como é possível rastrear na linguagem efeitos de sentido que apontem para o uso de metáforas que busquem representar HIV/AIDS em relevo com as práticas sexuais consideradas desviantes. Para condução da presente investigação, lançamos mão de revisão bibliográfica e análise discursiva da materialidade linguística como escolha metodológica. Destarte, tendo o material discursivo como ponto de partida, foi-nos possível trazer à baila efeitos de sentido que emergem dos textos – sejam imagéticos ou orais – e que apontam para interpretações que encadeiam de maneira complexa as noções de corporeidades, sexualidades, confissões e a produção de verdades sobre si. Resultados preliminares indicam que, dada a especificidade da temática, bem como o alcance social que as discussões sobre HIV tiveram no Brasil, as metáforas passam a funcionar a partir da subversão de algumas representações sobre sexualidade, corpo e vivências.

**PALAVRAS-CHAVE:** HIV. AIDS. Sexualidade.

**ABSTRACT:** This article describes the results of an analysis of HIV / AIDS research and its metaphors in Brazil. In a study that is intended to be diachronic, we carried out a social-historical study that began in the 1980s – considered as the peak of HIV infections worldwide - and was completed in the decade of 2010. This topic is considered highly relevant because allows interpretation that mobilize fields that extrapolate the medical and biological sciences, making possible an articulation with proposals from the fields of philosophy, discourse and language, this former one being the most important bias in this work. We are particularly interested in how it is possible to trace in the language meaning making effects that point to the use of metaphors that seek to represent HIV / AIDS in contrast to sexual practices considered deviant. In order to conduct the present research, we have used bibliographical review and discursive analysis of linguistic materiality as a methodological choice. With discursive material as a starting point, we were able to bring to light effects of meaning that emerge from texts - whether imaginary or oral - and which point to interpretations that join the notions of corporeality, sexualities, confessions and the production of truth of self in a very complex way. Preliminary results indicate that, given the specificity of the topic, as well as the social impact

---

Bolsista de pesquisa de Doutorado pela CAPES (nº 1783898).

that the discussions about HIV had in Brazil, metaphors begin to function through subversion of some representations about sexuality, body and experiences.

**KEYWORDS:** HIV. AIDS. Sexuality.

## INTRODUÇÃO

Por que eu? Essa é uma das perguntas que muitas pessoas que se descobrem com o HIV fazem. Frequentemente, a descoberta da infecção com o vírus HIV acarreta ao soropositivo uma série de dissabores, muitos dos quais, ancoram-se em um imaginário social sobre a doença que assevera uma sentença de morte inescapável ante a constatação da presença de anticorpos contra o HIV no sangue. Esse imaginário social, como poderá ser visto no presente artigo, de alguma forma, esmaece as fronteiras existentes entre o HIV e a AIDS, sentenciando o soropositivo ao inelutável definhamento do corpo e perda da condição humana. Com efeito, ser soropositivo implicaria em uma morte degradante.

Contudo, se se trata, como é dito, de um vírus que não escolhe etnia ou orientação sexual, o que há socialmente construído ao redor dele [o vírus] que não permite que as pessoas se perguntem: *Por que não eu?* Um dos fatores que nos move a investigar esse imaginário social reside em estatísticas bastante expressivas. Em um mundo no qual 36,9 milhões de pessoas vivem com o HIV e estima-se que outras 1,8 milhão<sup>2</sup> serão infectadas, parece-nos razoável problematizar todo esse alcance que o vírus tem tido nas últimas décadas, em especial a partir dos anos de 1980, auge das infecções no Brasil e no mundo. Para além do evidente problema de saúde pública, interessa-nos saber de que maneira a linguagem contribuiu – e ainda contribui – para produzir e sustentar determinados tipos de representações sobre HIV/AIDS que impliquem em efeitos de sentidos que associem estes à morte e à desumanização.

Nossa investigação pauta-se, mais notadamente, no trabalho de Sontag (1989), a qual assevera que HIV/AIDS, ao longo do surgimento e de seu processo de disseminação no mundo, sempre esteve permeado por metáforas que criam espectros sobre a sorologia e seus portadores, na qual estar contaminado significa[va] estar doente (SONTAG, 1989, p. 39). Nesse sentido, a linguagem adquire relevo singular, uma vez que é por meio dela,

---

<sup>2</sup> Dados estatísticos retirados da página eletrônica do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/AIDS (UNAIDS) referente ao ano de 2017, disponíveis em <<https://unaids.org.br/estatisticas/>>, com data de acesso em julho de 2018.

que muitas dessas metáforas sobre HIV/AIDS são veiculadas e sustentadas. À vista disso, é no trabalho com a linguagem e suas materialidades que poderemos desvelar as relações de significação entre a condição de saúde e práticas sociais de discriminação, violência e expurgo do outro. Contudo, cumpre-nos ressaltar que esse labor com a materialidade linguística não será feito a partir de leituras meramente frasais, ocupando-nos de identificar como as metáforas podem imprimir efeitos de sentido no nível do texto. Interessa-nos como tais metáforas podem funcionar em cadeias de discursos que sustentam e compõem sistematicamente os objetos sobre os quais se fala. Nesse sentido, uma parte da extensa obra de Michel Foucault também será alçada, sobretudo, aquela que se volta para a problematização da produção de discursos como mecanismos de exclusão e interdição, na qual tal produção “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, [1970] 2014, p. 8-9).

Os discursos, as materialidades e as metáforas sobre HIV/AIDS demandam nosso olhar investigativo, em primeiro lugar, porque imbricam uma série de conhecimentos de variados campos do saber, como o discurso médico-científico, a sexualidade humana, os comportamentos sociais, a alteridade e, mais notadamente para nós, a própria linguagem. Nesse imbricamento, pode-se observar o destaque do discurso sobre a sexualidade e suas práticas, as quais adquirem tamanha relevância que, por meio delas, o sujeito se vê obrigado a produzir incessantemente verdades sobre si: ser soropositivo ou não; ser homossexual ou heterossexual; ser onanista ou celibatário; praticar coito anal ou ser avesso a ele etc. Destarte, a sexualidade é o lugar de veridicção do sujeito, estando este em constante luta com a verdade sobre o sexo (MENDELSON, 2010, p. 143).

De fato, temos observado, mais notadamente a partir dos anos 2000, que nunca se falou tanto sobre sexualidade em relevo com HIV/AIDS por meio dos veículos de grande alcance, tecnologias digitais e mídias sociais. Contudo, apesar desse expressivo movimento de discussão, o que se levanta como hipótese é que o volume de informações que buscam esclarecimento é preterido diante de metáforas que sistematicamente associam a contração do HIV ao fim pesaroso da vida. Além disso, observa-se com frequência o uso de dados relacionados ao HIV/AIDS como forma de condenação de determinadas práticas sexuais consideradas divergentes, ou como uma doença causada

por excessos e perversões sexuais (SONTAG, 1989, p. 32). Esse ponto nos leva ao nosso segundo interesse em pesquisar o assunto. Tenciona-se questionar se algumas das metáforas que se utiliza sobre HIV/AIDS não seriam disfarces para julgar e condenar formas diversas de exercício da sexualidade individual.

Nesse sentido, para investigar tais problemáticas, incidiremos sobre recortes de materialidades linguísticas produzidas ao longo de quatro décadas – 1980/1990/2000/2010 –, definindo como contexto principal, mas não exclusivo, os dizeres sobre HIV/AIDS produzidos e veiculados no Brasil no referido recorte temporal. Objetiva-se levantar nesse *corpus* selecionado subsídios necessários para problematizar as representações metafóricas sobre HIV/AIDS em um recorte analítico que se pretende diacrônico, buscando desvelar efeitos de sentido que apontem para as verdades instituídas em cada momento histórico-social. Nesse sentido, pretendemos compor um breve quadro com as metáforas que cada tempo apresentou/apresenta sobre o ser *soropositivo*.

Para ajudar no direcionamento de nosso olhar analítico, procuraremos responder a duas grandes perguntas de pesquisa, a saber: a) quais são as metáforas que a materialidade linguística deixa ver sobre HIV/AIDS? b) de que maneira as metáforas sobre HIV/AIDS aparecem (ou não) imbricadas com dizeres sobre as práticas sexuais? A busca pelas respostas a essas perguntas ajuda a justificar o percurso que empreendemos nas linhas que se seguem. A presente investigação principia com uma revisão bibliográfica de autores como Foucault (1978; 1980; 2013), Mendelsohn (2010) e Sontag (1989), salientando aspectos teóricos sobre metáforas a respeito de HIV/AIDS, bem como a produção de discursos sobre sexualidade e desejo na contemporaneidade, calcando as discussões em bases filosóficas, sem, contudo, perder a sensibilidade de encontrar na materialidade linguística produzida por um conjunto de indivíduos que vivem com HIV/AIDS a razão para empreender a investigação descrita nas linhas abaixo.

Para a discussão apropriada da materialidade linguística coletada, destinamos uma subseção, a qual apresenta nosso esforço de análise pautada nas referências bibliográficas e nos efeitos de sentido que nosso gesto de interpretação permitiu entrever a partir das leituras dos excertos. Salienta-se, finalmente, a face exploratória e ensaística da presente investigação. O que apresentamos a seguir faz parte de uma pesquisa maior sendo desenvolvida, sendo este texto o gatilho inicial para elaboração e elucidação de pontos a

serem melhores elencados à medida em que forem melhores enunciados, tanto publicamente – em forma de artigo científico – quanto internamente, pois, ao dizer algo ao outro, eu preciso de dizer, antes de mais nada, a mim mesmo.

## AIDS E [SU]AS METÁFORAS – SEXUALIDADE, CONFISSÕES E DESEJO

Na abordagem sobre a temática de HIV/AIDS, os escritos mais comuns são aqueles que tocam o assunto pelo viés da medicina, desdobrando-o em diversos ramos, como a microbiologia, genética, passando pela farmacologia, alcançando campos mais diversos como a saúde pública, epidemiologia e a assistência social, só para citar alguns. Dentre as variadas obras a respeito da temática, o livro de Susan Sontag (1989) sobre HIV/AIDS talvez seja um dos que mais chame atenção exatamente por não se voltar para o aspecto técnico do assunto, mas, sobretudo, para o efeito social e cultural que o tema apresentou nas sociedades modernas ocidentais.

Escrito ao final da década de 80, a obra contempla reflexões feitas no que se considera o auge do número de infecções no mundo ocidental. Cumpre ressaltar que tal exercício de reflexão da autora veio no bojo de uma teorização a respeito de uma outra doença também estigmatizada e, por isso, repleta de metáforas: o câncer. Dessa forma, não raro a autora estabelece paralelos nos efeitos de sentido que os diagnósticos de câncer e HIV/AIDS assumiram mais notadamente ao final do século XX. Para alcançar tais efeitos, a autora principia pontuando o que entende por metáfora – definição também adotada na presente investigação. Sontag (1989, p. 9), a partir de uma visada aristotélica, assevera as metáforas como mecanismos que consistem em dar a uma determinada coisa o nome de outra, ou seja, dizer que um determinado ente do mundo parece ou é outra coisa que não ele mesmo.

Em termos mais concretos, as metáforas, muitas vezes, operam de maneira a nomear coisas e situações – frequentemente inéditas ao olhar mais desatento – sempre a partir de um já-dito, de um já-conhecido. Sontag (1989) salienta o uso feito das metáforas militares para descrever as descobertas sobre micro-organismos invasores, pois “somente quando se passou a ver como invasor não a doença, mas o micro[-]organismo que a causa, que a medicina começou a ser realmente eficaz e as metáforas militares ganharam nova credibilidade e nova precisão” (SONTAG, 1989, p. 13). Nesse sentido, a metáfora militar de combate ao inimigo – microscópico – que não se vê deu origem a algumas visões sobre a doença como um efeito de uma derrota ante ao invasor. Contudo, essa derrota carrega em si uma textura muito particular: se a doença é a derrocada, ao paciente é atribuído a culpa da derrota, muito embora ele seja também a vítima de tal derruimento. Todavia, ser

*vítima* sugere uma inocência, e toda inocência, “pela lógica inexorável que rege todos os termos relacionais, sugere culpa” (SONTAG, 1989, P. 16).

Porém, é razoável se perguntar: culpa do quê? A genealogia dessa culpa encontra eco em uma das metáforas atribuídas aos carcinomas. Como processo, HIV/AIDS é encarado como um câncer, portanto, um invasor do corpo. Entretanto, no caso específico de HIV/AIDS, o que ocorre é associação da infecção com fenômenos de *poluição* (SONTAG, 1989, p. 22), uma vez que as formas de transmissão ocorrem por meio de troca de fluídos sexuais e sangue de pessoas infectadas e uso de instrumentos perfurocortantes com sangue contaminado. Com efeito, HIV/AIDS incute na *vítima* uma vergonha que se associa à culpa de se perceber nos chamados “grupos de risco”. Dito de outra forma, HIV/AIDS não elege suas vítimas de forma totalmente aleatória, envolta em mistério de probabilidade genética. O que ocorre nas metáforas sobre HIV/AIDS é sentenciar a vítima da infecção a uma condenação advinda de comportamentos perigosos, fraqueza de caráter, irresponsabilidade e delinquência, além de incutir na vítima o espectro da sexualidade desviante e sórdida.

À vista disso, a vítima é culpada. HIV/AIDS é castigo. Castigo pelos excessos e perversões sexuais, sendo que a metáfora imprime a noção de que contrair a doença depende da vontade do praticante, portanto, implica em culpabilidade. Semelhante ao caso de HIV/AIDS, outras doenças venéreas carregam os mesmos estigmas, como a Sífilis, que é concebida como um mal que afeta um grupo perigoso de pessoas com sexualidades desviantes e depravadas e que, portanto, estão expostas aos perigos do invasor e suscetíveis à derrota por ele.

O que se nota a partir dessas colocações é que HIV/AIDS sempre se apresenta como um aspecto que não é considerado *per se*, ou seja, como uma patologia que se deveria tratar com os mecanismos médico-científicos que se dispõe, conforme doenças neurológicas, ortopédicas e funcionais. O mecanismo metafórico que se engendra com HIV/AIDS coloca em relevo mais notadamente as práticas sexuais do paciente – suas preferências, posições, situações de exposição – do que propriamente como essa doença se configura a partir de seu caráter orgânico. Dessa forma, a vítima de HIV/AIDS é incessantemente dita – antes mesmo de dizer-se. Dito de outra maneira, as metáforas de HIV/AIDS carregam em seu bojo um conjunto de pressupostos que compõe um imaginário sobre o soropositivo, no qual ter HIV/AIDS é necessariamente pertencer a um

grupo de risco, fazer uso de substâncias injetáveis e apreciar práticas sexuais carregadas de excesso, ricas em perversão e cuja tônica é considerar a pessoa como errada e potencialmente uma poluidora de outros indivíduos.

Nesse contexto, as práticas sexuais e, mais amplamente, o discurso sobre a sexualidade adquirem um relevo singular no que se refere às metáforas sobre HIV/AIDS. Deve-se confessar incessantemente o que fez, como fez, com quem fez a um público que não cessa de proclamar: sujo, poluído, drogado, pervertido, merecedor.

Esse movimento de constante confissão não é próprio do discurso sobre HIV/AIDS, mas é amplamente realçado por este. Foucault (1980) assevera que as técnicas de confissão estiveram presentes no ocidente desde a antiguidade clássica, mas foi com o advento da loucura e da incessante produção do discurso sobre a sexualidade que essa técnica alçou uma categoria de expressiva importância. Segundo o filósofo francês:

Declarar alto e bom som e de maneira inteligível a verdade acerca de si próprio – isto é, confessar – foi durante muito tempo considerado no mundo ocidental quer como uma condição de redenção dos próprios pecados, quer como um item essencial da condenação dos pecadores (FOUCAULT, 1980, p. 204).

Foucault traz essa reflexão a partir de uma análise historiográfica sobre a sexualidade no ocidente, questionando como os discursos que pretendiam reprimir, tolher, calar as verdades sobre as práticas sexuais - o discurso religioso, o discurso da burguesia europeia – acabaram por incentivar uma produção incessante sobre o sexo ao longo de grande parte da história. Foucault (1978) localiza nos escritos de Freud um marco importante sobre o discurso da sexualidade. Segundo a hipótese de Foucault (1978), foi com os estudos freudianos sobre as histéricas que a sexualidade foi posta contra a parede. Os ataques histéricos, para o psicanalista austríaco, provinham de um esquecimento ou de um desconhecimento do desejo por parte do sujeito, portanto, uma sexualidade ignorada, especialmente pelas mulheres. Em oposição a esse quadro, vemos um fenômeno oposto ao desconhecimento do desejo: um “supersaber” (FOUCAULT, 1978, p. 58), um saber científico e cultural extenso sobre a sexualidade.

Entretanto, é razoável se questionar: como é possível haver uma superprodução sobre a sexualidade e, ao mesmo tempo, muito pouco ou quase nada saber? Foucault (1978) inicia sua análise pela própria psicanálise freudiana, pontuando que neste campo

do saber, de maneira bastante original, a sexualidade foi considerada como uma matriz, um ponto de partida, asseverando pontos polêmicos à época, como a produção fantasística das crianças, as relações entre a constituição do eu e os mitos da religião ocidental, o advento do inconsciente, entre outros. Todavia, o autor francês não se furta em pontuar que a própria psicanálise é parte dessa economia de superprodução de saberes sobre a sexualidade. Um conjunto de saberes que se pretende teórico e científico. Com efeito, enquanto no oriente a tônica da produção do conhecimento foi descobrir formas de intensificação do prazer, de aproveitamento das práticas sexuais – *ars erotica* (FOUCAULT, 1976) – o ocidente, por seu turno, produziu uma espécie de *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1976), uma vez que o saber sobre o sexo se voltava à sexualidade das pessoas de uma forma teorizada, sem uma detida preocupação com o prazer.

Para endossar essa tese, Foucault (1978) retorna à antiguidade greco-romana, pontuando que o esquema histórico geral que se tinha sobre esse período descrevia que a sexualidade era livre, o amor se expressava sem dificuldades e havia todo um discurso sobre a arte erótica. Em seguida, com o cristianismo, houve um movimento forte de interdição do sexo, proibição dos prazeres; razão pelo qual o sujeito que se estabeleceu a partir daí era cego ao seu desejo e desconhecia sua própria sexualidade. Contudo, Foucault (1978) desmonta esse esquema histórico pontuando, a partir do trabalho historiográfico de Paul Veyne, que na antiguidade clássica já era difundida a ideia de que a poligamia deveria ceder lugar à monogamia, de que o sexo deveria se instituir com fins de reprodução e que o prazer sexual deveria ser buscado quando o sexo estivesse preenchendo essas duas categorias anteriores. Nesse sentido, não foi o cristianismo, nem a moral cristã que instituíram uma certa cegueira à busca pela intensificação do prazer e a interdição de práticas sexuais outras como exercícios de novas formas de satisfação do desejo. O que ocorreu foi que o cristianismo

[...] trouxe para essa história da moral sexual [...] novas técnicas. Novas técnicas para impor essa moral ou, na verdade, um novo ou um conjunto de novos mecanismos de poder para inculcar esses novos imperativos morais, ou melhor, esses imperativos morais que haviam deixado de ser novos no momento em que o cristianismo penetrou no Império Romano e se tomou, muito rapidamente, a religião do Estado (FOUCAULT, 1978, p. 65).

Por novas técnicas, Foucault salienta dois mecanismos de poder: o pastorado e as tecnologias – ou técnicas – do eu. No poder pastoral, existe a figura de um indivíduo que desempenha na sociedade cristã um papel de condutor, de pastor em relação aos outros indivíduos, os quais serão considerados suas ovelhas e seu rebanho. Nesse tipo de relação, todo indivíduo deve buscar sua salvação. “O poder do pastor consiste precisamente na sua autoridade para obrigar as pessoas a fazerem tudo o que for preciso para a sua salvação: salvação obrigatória” (FOUCAULT, 1978, p. 68). Com efeito, aceitar a autoridade desse pastor implicaria em que cada ação que o indivíduo tomar deverá ser conhecida pelo pastor, o qual julgará se ato está de acordo com a moral cristã e se contribuirá para a salvação. Portanto, os indivíduos devem obediência ao pastor, comprometendo-se a confessar tudo a ele, uma vez que o pastorado trouxe consigo um conjunto de procedimentos que diziam – e ainda dizem – respeito à verdade e à produção dessa verdade perante o pastor. Sobre isso, Mendelsohn (2010) assevera que o par sujeito-verdade – na obra de Foucault – está relacionado a outros dois pares: saber-poder e verdade-poder, nos quais a sexualidade representa a dimensão na qual é preciso dizer a verdade e revelar o que se tem de mais singular. O singular, aqui, nem é tanto a prática sexual, mas o prazer que lhe foi associado. Dessa forma, é a sexualidade a temática privilegiada da confissão. Deve-se confessar tudo: masturbação, sexo antes do matrimônio, sexo fora do matrimônio, práticas masoquistas, práticas desprotegidas ... enfim, a prática da confissão tornou insistente a necessidade de produzir verdades sexuais sobre si perante o outro.

O segundo mecanismo de poder versa igualmente sobre a sexualidade, mas ao invés de confessar-se ao outro, o sujeito efetua um certo número de operações sobre seus próprios corpos, sobre suas almas, pensamentos, condutas, a fim de agirem de um certo modo de felicidade, de pureza, de castidade, submissão etc. Essas técnicas que o eu efetua sobre si devem estar relacionadas com algumas técnicas de dominação, uma vez que estas não dizem respeito somente a estruturas de coerção, mas, sobretudo, como algumas técnicas que indivíduos empregam uns sobre os outros se baseiam em processos pelos quais um indivíduo age sobre si mesmo, conjugados com estruturas de poder mais amplas. Com efeito, o “ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1980, p. 207).

Destarte, a confissão sobre a sexualidade já representaria uma operação do poder sobre si mesmo. E a quanto à confissão sobre a condição sorológica? Sobre estar infectado pelo vírus HIV? Essa confissão é, possivelmente, uma das mais metaforizadas dentro do discurso sobre sexualidade, pois o significante *soropositivo* parece, de fato, dar a uma coisa o nome de outra. Esse significante confessado se assemelha à caixa de pandora, que se abre ao outro que escuta, relevando as piores desgraças do mundo, e se volta para quem a confessou. O significante é qualquer outra coisa menos um status de saúde, é, pois, “a ideia da doença como castigo[,] a mais antiga explicação da causa das doenças” (SONTAG, 1989, p. 54).

## NOTAS METODOLÓGICAS

Na presente investigação, enviamos nossos objetivos de pesquisa para um norte que problematizasse as metáforas sobre HIV/AIDS a partir de um recorte histórico-social bem delimitado: a produção de materialidade discursiva no Brasil entre as décadas de 1980 até primeira metade dos anos de 2010. Mais do que uma análise frasal ou conteúdística, interessa-nos como essa materialidade aponta para efeitos de sentido que veiculam metáforas sobre HIV/AIDS inseridos em estruturas mais amplas, como práticas sexuais, corporeidades, mecanismos de poder e veridificação subjetiva. Buscamos conciliar noções trazidas da filosofia, da história, da sociologia e da linguística (aplicada) com gestos de leitura que empreendessem operações na materialidade, já que “pensar é interpretar” (SONTAG, 1989, p. 9) e interpretar é produzir sentidos com base na constatação de que no exato momento em que lemos, fazemos uso da mente e alçamos diversos campo do conhecimento – como os citados acima. Nesse movimento, algo do leitor, da subjetividade do leitor se inscreve para produzir sentido, implicando na presença de alguém que se *in-sere* e se *in-screve* no texto (CORACINI, 2015).

Para tanto, utilizamos como repositório de *corpus* a rede mundial de computadores, a partir da pesquisa de materiais que retratassem representações sobre HIV/AIDS ao longo das quatro décadas de 80 a 2010. No caso de depoimentos e entrevistas, utilizamos a plataforma de vídeos *Youtube* e procuramos vídeos que retratassem pessoas que viviam com HIV e se dispusessem a compartilhar com o público. Foram selecionados trechos mais representativos e transcritos a partir de convenções

metodológicas. No tocante às demais materialidades, foram selecionadas páginas da internet que contivessem conteúdo sobre representações de HIV/AIDS e que pontuassem determinativos claros de tempo de criação e veiculação, como é o caso da peça publicitária e da revista analisadas. Em seguida, foi feita uma organização segundo as décadas de veiculação. Tencionou-se trazer ao menos uma materialidade linguística de cada década a partir dos anos de 1980, com vistas a traçar um brevíssimo panorama sobre as metáforas a respeito de HIV/AIDS no Brasil. Ressalta-se que o corpus é de domínio público e todas as fontes são citadas para eventual consulta.

A seguir, apresentamos gestos de análise dessa materialidade linguística imprimindo relevo nela com a bibliográfica ora utilizada.

## DÉCADA DE 80 – O CÂNCER GAY

Em dezembro de 1981, a revista americana *Mandate*, de conteúdo pornográfico homossexual, publicou uma reportagem extensa sobre a uma doença ainda incipiente na América do Norte. Com o título sugestivo de “Gay Cancer”, a AIDS era apresentada desta forma aos leitores:

Figura 01 – reportagem da Revista Americana Mandate



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/51/e5/1a/51e51a221073ecd9c8eb0a21ecf73bb3.jpg>, acesso em julho de 2018.

Não é de se espantar que tenha sido feita uma comparação entre HIV/AIDS e o câncer, uma vez que este foi por muito tempo a doença mais temida. Contudo, em face da existência de uma doença que causasse mais pavor, o câncer perdeu seu estigma devido ao surgimento de outra doença capaz de deteriorar ainda mais o portador, uma doença que acometia os gays e os usuários de drogas injetáveis que compartilhavam seringas. “Toda sociedade [...] precisa identificar uma determinada doença com o próprio mal, uma doença que torne culpadas as próprias vítimas; porém é difícil obcecar-se por mais de uma” (SONTAG, 1989, p. 20). Nesse sentido, ao apresentar HIV/AIDS como câncer, desloca-se, pelo uso da metáfora, a forma própria de uma doença para o espectro de outra.

Ao afirmar que HIV/AIDS se trata de um “câncer-gay” ou um “câncer *dos gays*” o efeito de sentido apreendido é que as práticas sexuais determinadas por uma orientação sexual acarretam necessariamente uma patologia. O câncer é *dos gays*. Assim sendo, o não-dito é que quem não o é, está livre e isento dessa ameaça. O que essa metáfora não deixa ver é que, a despeito da vergonha que ambas podem causar, no caso do câncer, era comum a família não revelar o diagnóstico ao paciente, ao passo que a AIDS, o mais comum era o paciente não revelar o fato à família. Com efeito, a atmosfera de diagnóstico de infecção com o HIV na década de 80 parece que sentenciava, necessariamente, o paciente à morte. Analogamente a esse tipo de representação dos anos 80, no trecho da entrevista<sup>3</sup> com o brasileiro Herbert Daniel<sup>4</sup> (à época com 42 anos) sobre o processo de recebimento da notícia de ser soropositivo, o espectro da morte parece mais que real. Contudo, após ímpeto inicial do choque com a notícia da infecção pelo vírus, ele reflete:

**Trecho de análise 01:** eu tive a notícia//de uma forma muito brutal/né?/foi/inicialmente o médico não tinha nenhuma preparação maior e ele me deu a notícia de uma maneira muito::/rápida//e/é/**eu sai na porta**/e encontrei o cláudio/e **eu sai com a convicção de que eu tinha dois anos de vida**//[...]/ eu disse não/que absurdo/mas que absurdo/**ninguém morreu**/ai nesse instante/[...]/ eu achei que era verão/lindíssimo verão no rio de janeiro/eu/eu/**eu me achei muito pequeno**/porque eu esperava/que **realmente o mundo mudasse quando soubesse que eu ia morrer**/ que acontecesse raios /trovões /catástrofes /terremotos /que alguma coisa acontecesse/o mundo continuava mais bonito do que nunca/as pessoas mais charmosas do que nunca/o verão estava ai/e eu dizia que absurdo/ então é isso?/ **que é a gravidade da coisa de saber que vai morrer**/ e tudo continuar exatamente igual/eu disse/ eu não vou **perder esse bonde**/ ai de repente passou um **rapaz muito bonito**/ muito bonito e começou a atravessar a rua/naquela direção/e nós começamos a acompanhar/e era muito sensual o rapaz/e nós dois começamos a comentar a beleza dele/certo/e ai começamos a brincar um pouco mais/**a vida passou ali**/com seus convites todos/ com todas as suas delicadezas e brutalidades/<sup>5</sup>.

HIV/AIDS parecem ter virado de ponta cabeça a ampulheta do tempo da vida. Dois anos. Por que não três ou quatro? A tônica da morte. O ‘câncer-gay’ assegurava no

---

<sup>3</sup> Trecho da reportagem “Viva a Vida” da extinta TV Manchete, veiculada em 1988. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=5JFtJdc9x4E&index=13&list=PLZQJwj03XaqqKcDw\\_oGq1okiCcRgz-hBA&t=0s](https://www.youtube.com/watch?v=5JFtJdc9x4E&index=13&list=PLZQJwj03XaqqKcDw_oGq1okiCcRgz-hBA&t=0s)>, acesso em julho de 2018.

<sup>4</sup> Nome social de Herbert Eustáquio de Carvalho. Escritor e jornalista brasileiro (1946-1992).

<sup>5</sup> Convenções da transcrição do áudio: /pausa simples; // pausa longa; [...] corte; :: prolongamento de vogal; letra maiúscula = ênfase na fala; todas as demais são apresentadas em minúsculas.

indivíduo aquilo que já é certo para todos nós: a morte. Mas morrer de AIDS na década de 80 parece ser diferente, pois sua morte viria a referendar o imaginário social de que o gay é doente e, só é doente, pois recebeu o castigo pela não-busca da salvação. As práticas sexuais condenáveis tiveram como consequência o abreviamento da vida. Vida e morte. Vida-morte. Uma se define pela outra. E ao constatar que HIV/AIDS consomem os grãos da contagem de tempo de sua ampulheta, Herbert explode em desejo de viver. Desejo acompanhado pela constatação de finitude */eu me achei muito pequeno/*. A conclusão a que Herbert chega é a da pequenez do corpo. Corpo utópico foucaultiano. “Meu corpo é o lugar sem recurso ao qual estou condenado. Penso, afinal, que é contra ele e como que para apaga-lo que fazemos nascer as utopias” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Mas o que utopia teria a ver com corpo e a iminência da morte? É que para que “eu seja utopia, basta que eu seja um corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 11). Herbert se viu corpo e utópico; corpo e lugar que não existe e que é só fantasma, o qual só aparece na miragem dos espelhos de outros corpos */rapaz muito bonito/ era muito sensual o rapaz/e nós dois começamos a comentar a beleza dele/*. Nas metáforas dos anos 80, a AIDS é o câncer que vem se instalar num corpo que viveu o ardor da liberação sexual e sentiu o calor de um verão cuja beleza passa e convida a todos a correrem atrás dela. O bonde do verão dos anos 80 passou e alguns foram até o fim da linha.

## **DÉCADA DE 90 – SOLDADO NA GUERRA**

Se na década de 80, a metáfora sobre HIV/AIDS deslizava-se para o espectro do câncer dos gays, fortalecendo o imaginário social sobre a morte certa, práticas sexuais desviantes e estigmatização do grupo pela orientação sexual, na década de 90, o discurso se desloca para uma ampliação os efeitos HIV/AIDS, incluindo mulheres e homens heterossexuais. Essa virada só pôde ser feita por meio de estratégias discursivas de enunciação que convocassem todos a se relacionar com a temática. O uso do léxico convocar não foi por acaso. No Brasil, o campo lexical da palavra “convocar” é muito utilizado para relatar o momento de chamamento de jogadores de futebol a se apresentarem à seleção brasileira para disputarem campeonatos internacionais.

Nesse tom de convocação é que um comercial veiculado na década de 1990 conclama que todos devem se engajar na partida contra HIV/AIDS. Trata-se de um

comercial<sup>6</sup> de televisão que apresenta um grupo de atores e apresentadores famosos com seus rostos voltados direto para a câmera, falando conosco como quem exalta ou realiza um pedido:

**Trecho de análise 02:** /na gravidez/a mulher contaminada/pode transmitir a doença para o filho/ainda não existe remédio contra a aids/mas você pode **combate-la**/é só prevenir/e qualquer dúvida/procure um serviço de saúde/**exerça** seus direitos/**seja** solidário/**participe** sem discriminação/**não espere** pelas autoridades/só depende de nós/a vitória nessa luta/é um compromisso com a vida/entre em campo nesse jogo contra a aids

Nesse momento, vemos HIV/AIDS se transformarem em um assunto não mais somente dos gays. Mulheres grávidas podem transmitir ao feto. Portanto, convoca-se a mulher heterossexual a estar envolvida no ‘combate’. Aliás, a alta densidade de léxicos que sugerem uma batalha ou um jogo – *combater/prevenir/luta/jogo contra/* - imprimem efeitos de sentido que mobilizam os espectadores em torno de uma situação de embate, que caso se perca é porque não se lutou direito. Portanto, novamente incute no indivíduo a noção de que contrair a doença parece mais da vontade, do que do acaso, implicando uma certa dose de culpa (SONTAG, 1989) caso a luta tenha sido insuficiente. Curioso ressaltar a quantidade de comandos que esse curto comercial de televisão apresenta, como se o efeito mais importante não fosse a veiculação de informação, mas as operações que o espectador deve fazer sobre si mesmo a fim de vencer o combate contra o vírus. Em Foucault (1980, p. 205), vemos que

[t]odas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas.

À vista disso, o que se depreende de efeito de sentido é, sobretudo, uma incitação para entrada no jogo, no combate, contra um inimigo que não se sabe, que não tem remédio, nem cura. Contudo, a despeito de tais características, é preciso que aquele que consome o comercial seja perspicaz o suficiente para empreender formas de superação

---

<sup>6</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=IUw2A1xdxy4&index=32&list=PLZQJwj03Xaq qKcDw\\_oGq1okiCcRgz-hBA&t=0s](https://www.youtube.com/watch?v=IUw2A1xdxy4&index=32&list=PLZQJwj03Xaq qKcDw_oGq1okiCcRgz-hBA&t=0s)>, acesso em julho de 2018.

desse mal que pode afetar qualquer um, inclusive mulheres grávidas e seus fetos. Sobre seu corpo é preciso agir prevenindo-se. Mas prevenir-se do quê? De quê? Curioso ressaltar como a ‘prevenção’ aparece de maneira a naturalizar certas características como dadas ou pressupostas. Se à época *não existia remédio contra a AIDS*, o melhor era se prevenir por meio de relações sexuais protegidas e uso de descartáveis? Nota-se que quando HIV/AIDS era uma doença somente de homens que faziam sexo com outros homens, o significante ‘gay’ era incessantemente explorado, expondo as práticas sexuais e não cessando de marcar a homossexualidade como a causa e a sustentação da existência da doença. Contudo, quando passa a ser uma doença de todos, sem rosto, os usos linguísticos que se faz são de generalizar e esconder por meio de expressões generalistas as formas de prevenção e tratamento. E para endossar essa generalização, conclamam a todos para um *compromisso com a vida*.

## DÉCADA DE 2000 – HIV/AIDS TÊM CARA

Em 2009, o Ministério da Saúde divulgou uma campanha publicitária de alcance nacional que buscava conscientizar a população brasileira sobre o alcance que HIV/AIDS vinha tendo nas últimas décadas. A peça apresenta um casal heterossexual se beijando envolto em uma atmosfera que reverbera alguns dos imaginários sociais que se tinha sobre HIV/AIDS:

**Figura 02 – Campanha Publicitária sobre HIV/AIDS – 2009**



Fonte: <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/89/sumula/historia-de-um-beijo>, acesso em julho de 2018.

Percebe-se um certo distanciamento da representação de HIV/AIDS como uma exclusividade dos gays que têm por hábito determinadas práticas sexuais. O que ocorre, ao menos nessa campanha, é o enfraquecimento da metáfora do ‘câncer-gay’ – muito presente na década de 80 – e de uma doença sem rosto – pois *todos* estavam implicados no combate – da década de 90. A campanha ao utilizar a palavra “um”, brinca com os sentidos entre o numeral e um pronome indeterminado. Não se sabe qual dos dois, mas um dentre esses dois possui HIV. Esse efeito de sentido encontra eco no uso de um determinativo em oposição /o outro sabe/. O que nos salta aos olhos é que nesse curto jogo de enunciados reverbera alguns sentidos ainda presos ao imaginário social sobre HIV/AIDS. Um deles vive com HIV, mas confessou. Confessou o quê? Confessou uma verdade sobre si do campo da sexualidade (MENDELSON, 2010). Não uma verdade qualquer, mas sim uma que conjuga em si toda uma série de feixes sobre as práticas e preferências. Confissão. Confessar-se ao outro. Não para que este outro analise minha conduta e direcione minha subjetividade, tal qual no pastorado (FOUCAULT, 1980). Aqui, eu confesso que abri mão de minha salvação, como que por escolha. No bojo da escolha, tive como consequência a poluição (SONTAG, 1989). Ainda que poluído, confesso para que no ato mesmo da confissão, eu possa viver com a AIDS, como se a confissão eximisse julgamentos. Ora, uma doença que historicamente sempre esteve ligada a estigmas de mortes terríveis, definhamento do corpo e castigo por uma sexualidade desviante, o simples ato de confessar não possibilita o perdão da culpa. Talvez acentue ainda mais. Dizemos ‘talvez’, pois nessa peça publicitária, a cara do HIV não é gay. Não é drogadito. Não é em um leito. A cara dada ao HIV é heterossexual, aparentemente saudável e aparece se relacionando intimamente com um outro. Nessa relação de intimidade, a sugestão do sexo é tanto mais efetiva quanto menos evidente. O beijo que precede o coito. O coito de um casal de diferentes sorologias. O soropositivo pode ser o homem ou a mulher. E nesse não-saber que se estabelecem as possibilidades. ‘Poder ser qualquer um dos dois’ sugere que pode ser qualquer pessoa no mundo, não mais o gay ou o usuário de drogas. ‘Poder ser qualquer um’ imprime efeitos de sentido que colocam HIV/AIDS como um problema meu e seu. Nosso e deles.

As possibilidades são muitas a partir dos efeitos de sentido. As possibilidades de ser qualquer pessoa. Mas o que encerra mais possibilidades é o ‘preconceito’. Preconceito sobre o quê? Sobre a discordância entre pares quanto à sorologia. Mas, sobretudo, um

preconceito sobre quem vive com HIV/AIDS. Percebe-se que no jogo entre oposições, uma vida com AIDS é possível, mas uma vida com preconceito [sobre o HIV] não, como se HIV/AIDS e preconceitos fossem diametralmente opostos, tão opostos como um indivíduo que vive com HIV e outro não, como sugere a imagem. Na interpretação da peça, o leitor ativo fica tentado a se colocar em um dos lados. Em uma das vidas. Eu vivo com HIV/AIDS ou eu vivo com preconceito? A partir dos anos 2000, o HIV passou a ter cara, que pode ser de homem ou de mulher, de heterossexual ou homossexual. Aliás, como poderemos ver nas metáforas dos anos 2010, o que ocorre não é uma oposição “ou ... ou”, mas, sim, uma adição do tipo “e ...e”.

### **DÉCADA DE 2010 – APRENDENDO A VIVER SEM RÓTULOS**

A materialidade ora analisada é o trecho de um depoimento<sup>7</sup> concedido em 2015 por uma gaúcha chamada Beatriz Pacheco, de 67 anos. Beatriz, por iniciativa da prefeitura de Porto Alegre, é convidada a falar, a confessar o que não se esperaria de uma senhora. Beatriz confessa ser soropositiva. Contudo, o tom da confissão, da produção de verdade sobre si, de alguma forma, causa bastante incômodo porque vai ao encontro de grande parte das representações que as metáforas sobre HIV/AIDS mantiveram ao longo de longos anos.

**Trecho de análise 03:** /eu peguei o telefone liguei/ pro meu companheiro// e só conseguia dizer pra ele/ carlos eu tô com aids//eu sou beatriz Pacheco/ tenho **67 anos/ fui advogada/ sou mãe/ avó/ e vivo com hiv há 22 anos//** eu peguei meu resultado no balcão do laboratório/ e eu abri lá estava escrito reagente/ e olhei as letras pequenas/ dizia que regente igual positivo// nesse momento passei a ter uma nuvem negra em cima da cabeça/ com a famosa pergunta/ que anos depois eu fui ver que todos nós fazemos/ quando temos resultado positivo// **porque eu?**//até então **naquela época/** em aids/ se falava em **grupos de risco/** e que eu não tava dentro do padrão de grupo de risco/ o meu marido disse sério pra mim assim /te veste que nós vamos sair// eu cheguei a pensar que é que ele podia ter me passado// ele era meu terceiro marido// eu na realidade me infectei com o segundo/ nós saímos caminhando pela rua/ e eu olho para ele/ as lágrimas estão correndo/ e ele puxou no bolso o exame dele negativo/ gente/ foi um dos momentos mais felizes da minha vida// **eu tava com hiv sim/** agora eu não tinha infectado ninguém/ ele pedia que eu não escondesse// **o hiv não tem preconceito/ é pra qualquer pessoa/ em qualquer idade/ quando a gente parar de rotular o ser humano/ nós vamos conseguir pensar melhor nessa epidemia//** não é bom viver com hiv// mas é possível sim// usar uma camisinha é difícil/ viver com hiv é bem pior/ aprender a transformar o preservativo numa festa amorosa/ é uma

---

<sup>7</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=YbHFvuS4rBQ&t=19s&index=22&list=PLZQJwj03XaqqKcDw\\_oGqIokiCcRgz-hBA](https://www.youtube.com/watch?v=YbHFvuS4rBQ&t=19s&index=22&list=PLZQJwj03XaqqKcDw_oGqIokiCcRgz-hBA)> acesso em julho de 2018.

delícia// existe sexo na terceira idade e é tão bom quanto de jovens// como é que eu me defino hoje?// uma gaivota feliz// **eu luto contra a aids**/ porque eu quero que a sociedade do futuro seja melhor do que a de agora

Como já dito anteriormente, nunca se falou tanto sobre HIV/AIDS como nos últimos dez anos. Porém, de alguma forma, toda essa informação ainda esteve ligada a formas de manutenção de práticas de discriminação contra homossexuais, usuários de drogas, profissionais do sexo, enfim, os estigmatizados por discursos normatizadores. O que reside de mais significativo da fala de Beatriz é exatamente o fato de ela não se enquadrar em nenhum dos estigmatizados. O que se espera de uma avó de 67 anos é doenças senis, próprias dos velhos. Todavia, Beatriz não somente tem o HIV, como é portadora há mais de 22 anos. Percebe-se que, sendo heterossexual, mulher, não usuária de drogas, Beatriz tinha tudo para não ser a cara do HIV/AIDS, mas ela o é. Segundo as estatísticas de 2017, o risco de infecção pelo HIV é 27 vezes maior entre homens que fazem sexo com homens; 23 vezes maior entre pessoas que usam drogas injetáveis; 13 vezes maior entre profissionais do sexo; 12 vezes maior entre mulheres trans<sup>8</sup>. Como explicar o caso de Beatriz? O HIV tem crescido muito entre mulheres com mais de cinquenta anos, pois a possibilidade de engravidar já é descartada e o uso do preservativo é pouco considerado devido a fixidez de parceiro. Nesses casos, a exposição maior recai sobre a mulher receptora de fluídos sexuais. Beatriz foi uma delas.

Na fala de Beatriz, podemos identificar muitas das representações que povoaram o imaginário social sobre HIV/AIDS ao longo das décadas de 80/90/2000. Beatriz viveu a época do “câncer-gay” e dos grupos de risco, recebeu a convocação para entrar em guerra contra o vírus, viu a AIDS mudar de rosto e se transformou, ela mesma, na cara do HIV nos anos 2010. De uma doença que acometida somente gays pecadores e sem salvação à uma patologia que atinge avós heterossexuais monogâmicas. Ressalta-se que quando as representações sobre HIV aparecem em contextos de heterossexualidade, as relações sexuais enquanto práticas aparecem apagadas ou esmaecidas. Dito de outra forma, parece que quando HIV/AIDS estão no espectro da sexualidade autorizada, portanto, normatizada, não interessa muito o que o indivíduo fez para se infectar com o vírus. Portanto, todo o imaginário – e a imaginação – que se tem sobre formas de

---

<sup>8</sup> Fonte: Relatório informativo – julho de 2018 – UNAIDS. Disponível em: <<https://unaids.org.br/estatisticas/>>, acesso em julho de 2018.

contração do vírus na seara das práticas sexuais do tipo homossexuais não tem um correspondente diametral no eixo heterossexual. Nesse sentido, toda a construção de argumentação pauta-se em referendar que, a despeito de ser soropositivo, Beatriz é avó, mãe, advogada, casada e feliz. Com efeito, quando se era o ‘câncer *dos gays*’ – metáfora que realça as práticas sexuais – o que se fazia importava mais do que como se vivia a partir da contaminação. Entretanto, quando deixa de ser uma exclusividade da sexualidade considerada desviante, a sexualidade em si é menos importante do que como é possível conviver com o vírus sem desestabilizar as demais áreas da vida.

Beatriz, ao saber da sorologia se pergunta */por que eu?/*. Mas se HIV/AIDS mudou ao longo dos anos de cara, de corpo, de público-alvo, o que impede que pessoas se perguntem ‘por que não eu?’. Enquanto o HIV/AIDS era um problema do outro – leia-se gay masculino – afetar-se com isso parecia uma paisagem distante, pois sendo de um grupo ao qual não pertencço, meu grau de comprometimento é baixo. Nesse sentido, as metáforas sobre HIV/AIDS perpetuavam que o vírus vem sempre de um outro lugar (SONTAG, 1989), de uma outra pessoa, invariavelmente, de um corpo que não o meu, um corpo utópico (FOUCAULT, 2013). A falácia do grupo de risco funcionou até que se comprovasse que está em risco quem pratica sexo, pois a sexualidade passou a ser encarada não apenas como um momento apenas, uma relação a dois, mas, toda uma cadeia de trocas e transmissões vindas do passado (SONTAG, 1989, p. 87). Nessas relações, estamos em risco por nos relacionamos com o outro, que sempre pressupõe um outro do outro.

Beatriz, talvez ainda imbuída das metáforas dos anos 90 e 2000, períodos que já vivia com HIV, retoma em seu dizer as marcas principais sobre o vírus em cada um dos períodos: a guerra contra o vírus – */eu luto contra a aids/* – e a mudança da cara da AIDS – */o hiv não tem preconceito/ é pra qualquer pessoa/ em qualquer idade/*. Com essa retomada vemos como a metáfora pode operar no seu reverso. É na pessoa velha que vemos a nova representação do HIV/AIDS e não nos jovens, como se poderia pensar. Beatriz estampa com o rosto a mudança que se opera na linguagem e nas estruturas sociais. Antes doença dos gays. Agora, doença. Vive-se com HIV? Sim, qual ave contente que sobrevoa e sobrevive a passagem do tempo em direção a um horizonte melhor.

## **ALGUNS ALINHAVOS FINAIS**

Por limitações de espaço, traçamos um brevíssimo panorama sobre metáforas a respeito de HIV/AIDS no Brasil a partir da análise de materialidades linguísticas disponíveis na rede mundial de computadores. Tencionou-se fazer uma abordagem diacrônica desde o auge das infecções pelo vírus – década de 80 – até o atual momento histórico-social. Vimos que as representações sobre o vírus modificaram-se de maneira expressiva, estando na linguagem as marcas de mudanças operadas social e individualmente. Também foi na linguagem que pudemos identificar como as metáforas escamoteavam as relações de associação entre uma patologia viral e a condenação de indivíduos que fossem considerados de risco por apresentarem práticas sexuais consideradas desviantes.

Antes doença dos gays, portanto, uma doença que se associava à orientação sexual de grupo. Passados alguns anos, a AIDS passa a ser considerada uma questão do todo, estando o heterossexual implicado também. Mas inserir a figura de grupo na metáfora da AIDS não ajudou a impedir sua propagação. Era necessário dar uma cara a ela. E que cara ela teria? De um homossexual que realiza coito anal? De um drogadito que se pica com agulhas? Não. Quer dizer, não somente. A cara dada à AIDS é a cara que se vê ao se viver, ou seja, a cara da rua, cara do vizinho, do colega de trabalho. A cara de gente que vive e que, ao viver discorda. Discorda de opinião, de gosto e de sorologia. Todavia, além da cara nova, era preciso mostrar que a cara tem um corpo. Um corpo pulsante. Um corpo que é utópico e existente, que é fantasma e matéria. É vivo e morto, ao mesmo tempo. O corpo que se deu não foi o corpo sensual, robusto e convidativo do homem gay dos anos 80, não foi o rosto da apresentadora famosa conclamando à luta contra o vírus. Tampouco foi um par de rostos que se complementam na incompletude discordante. O corpo dado, aquele corpo utópico, é velho, feminino, que outrora deu de mamar e agora é colo de aconchego netos e bisnetos. HIV/AIDS é um corpo outro. “O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que eu imagino” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

## REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José. **Leitura ou interpretação**: pulsão escópica e gestos de violência. In: Análise de discurso em rede: cultura e mídia. Org.: Giovanna Gertrudes Benedetto Flores, Nadia Neckel, Solange Leda Gallo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 (pp.109-125).

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. História da sexualidade, vol. I. Trad. Maria Thereza Albuquerque e Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Sexualidade e poder**. Conferência na Universidade de Tóquio, 1978. In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos. Vol. V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1978] 2010. p. 56-76.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, [1980] 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. [tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo: n-1 Edições, 2013

MENDELSON, S. **Foucault avec Lacan**: le sujet en acte. Filozofski vestnik, Letnik XXXI, Stevilka 2, p. 139-169, 2010.

SONTAG, Susan. **Aids e Suas Metáforas**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989

## CRUZAMENTO VOCABULAR: *FRAME* DE CONVERSAÇÃO E CRIATIVIDADE LEXICAL

**José Carlos da Costa Júnior**

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar e descrever em termos fonológicos, semânticos e morfossintáticos três exemplos de cruzamento vocabular (CV) formados pela mescla de uma base nominal com outra advinda do *frame* de conversação. Esses CVs, a saber, *maquiadoro*, *maquiamo* e *chocolateamo*, são um dos tipos de padrões de outra construção chamada Composto de Discurso Direto (COSTA JÚNIOR, 2016; PASCUAL, 2014), na qual é característico o uso do conhecimento de interações cotidianas que os seres humanos possuem para estruturar o pensamento e a língua, isto é, o *frame* de conversação. Constatamos que a inserção do discurso direto é feita em regiões de compartilhamento fonético entre as bases, geralmente na sílaba tônica da base substantiva. Em termos morfossintáticos, o CV resultante funciona como um substantivo, mas não pode ser flexionado em gênero; além de a base substantiva agir ora como complemento verbal da base de discurso direto (*maquiadoro* e *maquiamo*), ora como vocativo (*chocolateamo*) devido a um processo de reinterpretação semântica, o qual transforma um morfema preso à base A a clítico da base B. Semanticamente, os CVs analisados possuem sentido mais composicional e menor quebra de expectativas que em CVs discutidos por Basílio (2010) e Andrade e Rondinini (2016). Apesar de pouca possibilidade de lexicalização devido ao uso muito circunscrito a situações específicas, esses CVs adicionam uma avaliação positiva a base A e são um exemplo de como as pessoas forjam novas palavras a partir de seu conhecimento de interações cotidianas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Cognitiva. Morfologia. Criatividade lexical.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze and to describe three examples of lexical blends (LB) made of a nominal base (base A) with a direct speech base (base B) drawn from a conversational frame. These LBs are one of the patterns of a construction called Direct Speech Compound (COSTA JÚNIOR, 2016; PASCUAL, 2014), which uses the knowledge of interactions that every human being has, that is, the conversational frame, to structure thought and language. We describe phonological, morphosyntactic and semantic patterns of these following LBs: *maquiadoro*, *maquiamo*, *chocolateamo*. We found that base B is inserted in a shared phonological environment with base A, which is usually the stressed syllable of A. Morphosyntactically, this kind of LB acts as a noun with no gender inflection. Additionally, base A works as the verb complement of base B (*maquiadoro*; *maquiamo*) or its vocative (*chocolateamo*) due to an haplology, which makes a semantic reinterpretation of the syllable *-te* in *chocolateamo*. It follows that a bound morpheme from the base A is interpreted as the clitic of base B. Semantically; these LBs have a compositional sense and lesser unexpected interpretations such as the LBs discussed by Basílio (2010) and Andrade e Rondinini (2016). Though its lexicalization is difficult due its circumscribed use, these LBs are a sample of how human beings can draw their daily

interaction knowledge to forge new words adding, sometimes, a positive evaluation sense in one the bases involved in the LBs.

**KEYWORDS:** Cognitive Linguistics. Morphology. Lexical creativity.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar e descrever o cruzamento vocabular (CV) formado pela fusão de bases nominais com o discurso direto, a saber, *maquiadoro*, *maquiamo* e *chocolateamo*. Trata-se de um dos padrões de Compostos de Discurso Direto –CDDs- (PASCUAL, 2014; COSTA JÚNIOR, 2016), os quais são constituídos por uma base nominal que é modificada não por um adjetivo comum, mas por uma construção na forma de turno de fala com função de adjunto adnominal, por exemplo: “Dia do *Fico*”, “almoço *já te vi ontem*”, “cara de *eu te disse*”, entre outros. Neste artigo, revisamos e expandimos a descrição apenas do padrão de cruzamento vocabular.

Este trabalho se organiza conforme o exposto a seguir. Primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos acerca do cruzamento vocabular sob diversas perspectivas. Posteriormente, apresentamos a definição do frame de conversação e fornecemos outros exemplos que não apenas advindos do CV para verificar sua manifestação. Posteriormente, fazemos a análise de três CVs encontrados em pesquisa anterior em termos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos. Por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O CRUZAMENTO VOCABULAR

O entendimento acerca do cruzamento vocabular varia na literatura sobre o tema. Em geral, cada autor reclama para si uma terminologia própria e caracterização específica, tal como *blend lexical* (GONÇALVES, 2003; 2007); Fusão Vocabular Expressiva (BASÍLIO, 2010) ou

simplesmente cruzamento vocabular (ANDRADE e RONDININI, 2016), terminologia esta adotada em nosso trabalho.

Andrade e Rondinini (2016), por exemplo, definem o cruzamento vocabular como “uma palavra morfológica, resultante da fusão de duas outras pré-existentes, que, ao mesmo tempo, reproduz e cria significados a partir das palavras que lhe serviram de fonte” (ANDRADE e RONDININI, 2016, p. 871). Os autores dão como exemplo cruzamentos como *baiano* (baiano + mineiro); *breganejo* (brega + sertanejo); *chafê* (chá + café); entre outros.

Conforme Andrade e Rondinini, (2016, p. 873), os cruzamentos vocabulares são uma mostra clara da criatividade do falante ao reunir significados de modo inesperado. Fonologicamente, essas palavras possuem apenas um acento porque se fundem em um todo fonético de modo semelhante aos lexemas formados por aglutinação, apontam. Entretanto, o cruzamento vocabular é diferente semanticamente dos processos aglutinativos justamente pelo novo que surge com a junção das bases, isto é, em geral há uma quebra de expectativas, tais como humor e crítica.

Os cruzamentos vocabulares são passíveis de categorização e sistematização. Por isso, Andrade e Rondinini consideram que há três tipos de CVs. Quando há compartilhamento de material fonológico entre as bases, tem-se uma *interposição*, por exemplo, *apertamento* (aperto + apartamento) e *namorido* (namorado + marido). Isso significa que há segmentos ambimorfêmicos, isto é, que são morfemas tanto em uma base quanto na outra devido ao compartilhamento fonológico.

Já um CV por *combinação truncada* ocorre quando não há compartilhamento fonológico entre as bases, tais como *chocotone* (chocolate + panetone) e *forrogode* (forró + pagode), apesar de existir perda de massa fônica das bases e sobreposição do ponto de fusão, isto é, onde as bases se juntariam em uma só.

O terceiro tipo de CV, de acordo com Andrade e Rondinini, é feito por substituição sublexical. Esse tipo de CV ocorre quando uma porção não morfêmica de uma palavra, como no começo de seu radical, é reinterpretada “como unidade significativa e substituída por outra” (ANDRADE, 2016, p. 876). Por exemplo, em *boadrasta* (boa + madrasta) a primeira sílaba da

base formadora à direita, *ma*, de “madrasta” passa a ser interpretada como o adjetivo *má*, em oposição à *boa*.

A perspectiva de Basílio (2010) favorece principalmente os critérios semânticos na classificação dos cruzamentos vocabulares, denominados por ela de Fusão Vocabular Expressiva (FUVE). Segundo a autora, essa é uma construção na qual há um qualificador que se incorpora na palavra base, como um tipo de palavra predicadora, na qual esta última pode ser reconhecida “através de uma pequena alteração fonológica na palavra base” (BASÍLIO, 2010, p. 203). Assim, o significado da palavra base é modificado pelo qualificador. Abaixo são reproduzidos alguns dos exemplos discutidos pela própria autora (BASÍLIO, 2010, pp. 203-204):

- a. Lixeratura (de lixo, literatura)
- b. Burrocracia (de burro, burocracia)
- c. Boilarina (de bailarina, boi)

Em *a*, *b*, e *c*, as palavras predicadoras são lixo, burro e boi, respectivamente. Já as palavras-base são literatura em *a*, burocracia em *b* e bailarina em *c*, afirma a autora. Segundo a linguista, o sentido de *a* diz respeito a uma literatura que tem pouco valor estético. Já *b* se trata de uma crítica à burocracia exagerada e lenta, portanto, “burra”. A FUVE *c*, por sua vez, tem o sentido de uma “pesada contradição dançante”, (BASÍLIO, 2010, p. 204).

Basílio argumenta que a perda fonética dos lexemas formadores em *a*, *b* e *c* são mínimas, e que se configura apenas como uma pequena alteração no corpo da palavra-base. Uma das provas de que essa alteração seria pequena seria o fato de o conceptualizador, isto é, o indivíduo que interpreta o CV, identificar os dois lexemas formadores da FUVE.

Outro ponto destacado por Basílio (2010) é de que essas construções possuem um efeito inesperado e que deve ser avaliado discursivamente. Além disso, a linguista pontua que uma FUVE tem espaço mais em meios jornalísticos, propagandísticos, políticos, literários e humorísticos. Por essa razão, essas construções não seriam, afirma a linguista, muito frequentes na língua formal.

A abordagem de Kemmer (2000) traz os esquemas cognitivos aos CVs, os quais denomina *lexical blends* (mesclagem lexical ou *blend lexical*, em tradução livre). Para a autora,

existe uma base conceptual que permite instanciação para formar novos compostos lexicais. Consoante à Kemmer, a mesclagem lexical “é uma estrutura cognitiva coerente que seletivamente incorpora e integra aspectos semânticos palavras ativadas” (KEMMER, 2000, p. 3). Dessa forma, dois ou mais lexemas fontes se juntam para formar uma estrutura cognitivamente nova. Segundo alguns exemplos da própria autora (KEMMER, 2000, pp. 3-4):

- d. ***Chunnel***= [CHannel + tUNNEL] (do inglês, *canal+túnel*)
- e. ***Fantabulous***= [FANTAstic + FABULOUS] (do inglês, fantástico + fabuloso)

Tanto em *d* quanto em *e*, o resultado da mesclagem lexical aparece em negrito. Já os lexemas fonte aparecem entre colchetes. Nos lexemas fonte, as letras maiúsculas indicam a parte agregada a partir de cada lexema fonte para a mesclagem lexical. De acordo com a autora, o sentido de *d* é de um “canal túnel”. Já o sentido de *e*, de acordo com a linguista, é de algo “extremamente maravilhoso” (KEMMER, 2000, p.4).

Como foi possível verificar, não há consenso entre os linguistas não apenas sobre a terminologia, mas dos critérios a serem priorizados na classificação. Embora Kemmer (2000) e Basílio (2010) enfatizem mais os critérios cognitivos e semânticos, autores como Andrade e Rondinini (2016) priorizam questões fonéticas e morfológicas.

Como já assinalado, os CVs com discurso direto possuem uma das bases advindas do *frame* de conversação. Por essa razão, essa estrutura de conhecimento é descrita a seguir.

## **O FRAME DE CONVERSAÇÃO**

Em Linguística Cognitiva, é difundida a ideia de que o significado se relaciona intimamente a protótipos disponíveis na mente humana (LAKOFF, 1987; FILLMORE, 1985). Fillmore, por exemplo, defende que esses protótipos são um tipo de cena, não apenas as visuais, mas também as relativas a comportamentos interpessoais ou a cenários-padrão em uma determinada cultura.

Em termos linguísticos, uma palavra ativa uma porção de conhecimento, o qual ativa outras palavras a ela relacionadas em uma cena esquematizada por um padrão de expectativas a serem correspondidas. Não por acaso, a definição de *frame* do autor é de “uma estrutura de conhecimento unificado, ou esquematizações coerentes da experiência” (FILLMORE, 1985, p. 223).

Os seres humanos possuem um conhecimento esquematizado acerca de interações cotidianas que pode ser denominado *frame* de conversação. Este *frame* contempla conhecimentos compartilhados acerca de interações que um indivíduo tem ao longo de sua vida. Trata-se de um conhecimento não apenas relativo ao léxico, mas também de guias culturais e sociais em interações de seu dia a dia. Assim, as expectativas geralmente seguidas em monólogos, diálogos e conversas com mais participantes, tais como regras de tomadas de turno, interrupções, silêncio, polidez e preservação da face, por exemplo; fazem parte desse *frame* de conversação.

Na próxima subseção, exemplificamos manifestações desse *frame* em todos os padrões de compostos de discurso direto, dos quais o CV em estudo nesta pesquisa faz parte.

## **PADRÕES MORFOSSINTÁTICOS**

Como já assinalado, o CV de discurso direto é um dos padrões encontrados na pesquisa por compostos de discurso direto em trabalho anterior (COSTA JÚNIOR, 2016). É oportuno mostrar de forma sucinta os outros padrões dessa construção porque é possível verificar a estruturação de construções linguísticas pelo *frame* de conversação em outras manifestações morfosintáticas. Cada padrão de CDD do português brasileiro, acompanhados de exemplos, é exemplificado a seguir:

Padrão (i): SN + MODIFICADOR DE DISCURSO DIRETO: *maquiagem eu nasci linda, sandália e casaquinho mamãe não me perca na neve, esmalte me abraça, aliança eu escolhi esperar.*

Padrão (ii): SN+ PREPOSIÇÃO “DE” + MODIFICADOR DE DISCURSO DIRETO: *geração do eu mereço, olhar de me leva pra casa, postura de eu quero que você suporte ouvir o que lhe desagrada, mas não suporto o desagrado de ouvir que o que eu disse lhe desagradou.*

Padrão (iii): SN+ (PREPOSIÇÃO “DE”) + ANGULADOR (TIPO) ASSIM + MODIFICADOR DE DISCURSO DIRETO: Boquinha de moranguinho...assim, *me sujei com morango, sabe?*; odeio gerações do tipo: *se eu não correr atrás de você a gente não se fala*.

Padrão (iv): NOME (SUBSTANTIVO) + DISCURSO DIRETO (cruzamento vocabular ou mesclagem lexical): *maquiadoro, maquiamo, chocolateamo*.

Já os tempos e aspectos verbais dos CDDs encontrados em Costa Júnior (2016) são sistematizados na tabela a seguir. Não foi encontrado nenhum CDD com tempo imperfeito passado (ver LANGACKER, 2008, p. 147, para uma discussão detalhada), correspondente ao pretérito imperfeito do indicativo no tempo gramatical. Esses dados servem como pista de produtividade de cada tempo/aspecto verbal para futuras pesquisas por CDDs, incluindo o cruzamento vocabular.

Tabela 1

<b>Tempo e aspecto nos Compostos de Discurso Direto</b>	
<b>CDDs</b>	<b>TEMPO E ASPECTO</b>
Maquiagem <i>acordei e sou linda</i>	PERFECTIVO PASSADO E IMPERFECTIVO PRESENTE
<i>Maquiadoro</i>	IMPERFECTIVO PRESENTE
Promoção <i>eu vou montana</i>	PERFECTIVO PRESENTE
Almoço com cara de já te <i>vi</i> ontem	PERFECTIVO PASSADO

#### ANÁLISE

Como já mencionado, a discussão sobre o CV de discurso direto será baseada em três exemplos<sup>1</sup>, reproduzidos a seguir:

<sup>1</sup> Maquiadoro: Disponível em: <http://www.maquiadoro.com.br>

Maquiamo: Disponível em: <https://www.youtube.com/user/maquiAMO>

Chocolateamo: Disponível em: <https://www.facebook.com/ChocolaTeAmo-159143640840484/>

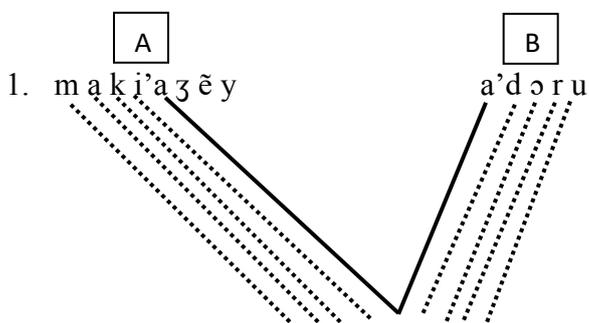
- a) Maquiadoro
- b) Maquiamo
- c) Chocolateamo

Estruturalmente, os cruzamentos vocabulares acima são formados por duas bases. A primeira, da periferia esquerda, é um substantivo. Já a base da direita é um discurso direto advindo do *frame* de conversação. Nesse caso, o substantivo não tem que estar fonologicamente completo, mas com uma porção fonológica que permita seu reconhecimento.

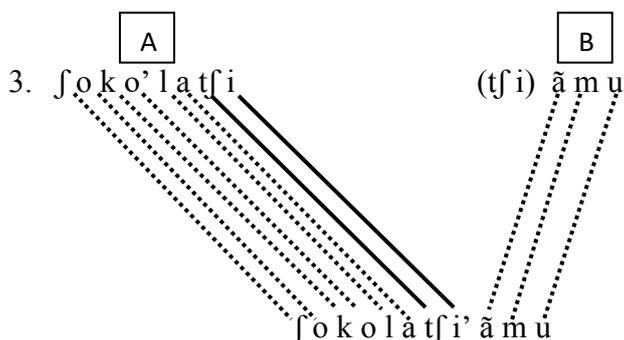
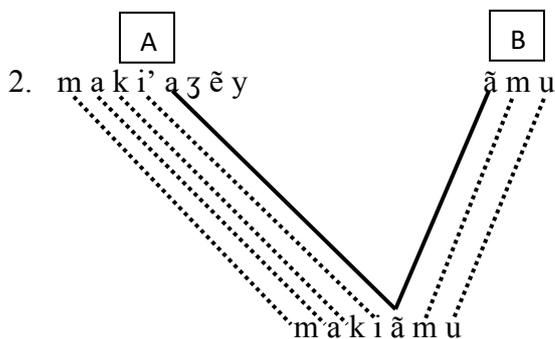
Embora CVs mais descritivos como *mineiroca* (mineiro + carioca) e *chocotone* (panetone + chocolate); ou mais pejorativos como *lixeratura* e *burrocracia* sejam relativamente comuns, esse não é o caso dos CVs (1), (2) e (3). Aparentemente, quanto mais genérico é o sentido do cruzamento vocabular, maior sua produtividade na língua em termos quantitativos. Maquiadoro é o nome de uma loja virtual; Maquiamo é um canal do Youtube e Chocolateamo é uma página do Facebook dedicada à empresa homônima. Em nossa avaliação, o sentido desses CVs com discurso direto está muito atrelado a esses contextos e, certamente, sua motivação de uso e posterior possibilidade de lexicalização pode ser menor por isso.

## ESTRUTURA FONÉTICO-FONOLÓGICA

Nos esquemas a seguir, é possível verificar as bases formadoras acima e o resultado desse cruzamento abaixo. As linhas sólidas indicam material fonético compartilhado entre as bases, enquanto as linhas tracejadas indicam material de apenas uma das bases. Já os segmentos sem nenhum traço abaixo foram apagados durante o cruzamento vocabular. O símbolo ' indica o acento da palavra, isto é, sua sílaba tônica. O segmento entre parênteses, em (3), é a motivação para a haplologia explicada a seguir.



m a k i a' d o r u



Os três exemplos de cruzamento vocabular acima são formados por duas bases fonológicas distintas, as quais são marcadas com A e B. Esses são cruzamentos que envolvem bases paroxítonas, tanto A quanto B. Além disso, em *maquiadoro* e *maquiamo*, ocorre compartilhamento de material fonológico entre as bases formadoras. No caso de *chocolateamo*, não há perda fonética da base A, mas reinterpretação semântica, conforme discutido a seguir. Também é possível notar nesses três exemplos que o discurso direto, isto é, a base B, é preservado no cruzamento, mas ocorre apagamento em 1 e 2 na base A.

O apagamento registrado em 1 corresponde a última sílaba da palavra base A, isto é, [ʒêy]. Já a inserção do discurso direto em 1 ocorre na sílaba tônica da base A, com compartilhamento da vogal [a] entre as bases formadoras. O ponto de fusão entre as bases em *maquiadoro* é, pois, a sílaba tônica da base A. O acento do cruzamento resultante, por sua vez, corresponde ao acento do discurso direto.

Em 2 também ocorre o apagamento da sílaba [ʒêy] da base A e o discurso direto é inserido na sílaba tônica da base A, a qual só se difere da sílaba tônica da base B por uma questão de nasalização [ã] da vogal [a]. Neste exemplo, o acento de ambas as bases é, portanto, o ponto de fusão para a ocorrência do cruzamento vocabular.

Aparentemente não ocorre apagamento de parte da base A para alocação do discurso direto em (3), tal como nos outros exemplos. Entretanto, é possível verificar que há uma haplologia na última sílaba de chocolate, [tʃi], devido à necessidade de dissimilaridade entre segmentos adjacentes, isto é, a sílaba [tʃi] de chocolate é apagada porque está próxima de outra igual, [tʃi], de *te amo*, a verdadeira base B de (3). Segundo Leal (2006, p.44), a haplologia é um tipo de redução que apaga completamente uma sílaba, tanto se seus segmentos forem iguais quanto semelhantes, por exemplo, *faculda(de) de letras*; *tape(te) de vime*.

Dessa forma, a base B de (3) não é *amo*, mas *te amo*, um tipo de brincadeira fonológica na forma de uma prototípica declaração de amor ao produto em questão. Não se trata apenas de um compartilhamento no plano segmental, mas de uma reinterpretação da mesma sílaba no plano semântico, discutida em termos morfosintáticos na seção a seguir. Por essa razão, a base B é inserida após a última sílaba da base A, e não em sua sílaba tônica, como nos outros exemplos. Por outro lado, o acento do cruzamento é o mesmo do discurso direto, tal como nos outros exemplos.

## QUESTÕES MORFOSSINTÁTICAS DOS CVs COM DISCURSO DIRETO

Morfologicamente, os CVs com discurso direto encontrados possuem a seguinte estrutura:

4. [[X substantivo] [X verbo]]substantivo  
[[maquiagem] [adoro]] maquiadoro

O esquema (4) acima diz que os cruzamentos em questão são formados por meio de duas bases diferentes, uma provinda de um substantivo e outra de um discurso direto, este último, representado por um verbo na primeira pessoa do presente do indicativo. Essa é uma formação ancorada em duas bases categoriais diferentes e cujo produto final é um cruzamento vocabular com função de substantivo.

A prova de que esse cruzamento vocabular funciona como substantivo é que tal composto semanticamente designa um ser, um estabelecimento; além de morfologicamente possuir flexão de número (mas não de gênero, nesse caso) e sintaticamente funcionar como núcleo do sujeito ou complementos do verbo, categorização proposta por Basílio (2004). Veja-se (5) e (6), a seguir:

5. As Maquiadores abriram suas lojas ontem.
6. As Maquiadoras abriram a loja ontem.

Não é possível flexionar o gênero em “maquiadoro” sem mudar o sentido da palavra ou causar estranheza. Isso se deve ao fato de já existir no léxico a palavra “maquiadora”, a qual é formada pela adição do sufixo –dor(a), típico formador de substantivos com função de agente a partir de verbos.

É possível verificar duas funções sintáticas entre uma base e outra nos CVs em questão. A primeira, presente em “maquiadoro” e “maquiamo”, traz a acepção de que a base A base A funciona como um tipo de complemento verbal da base B. Essa acepção já fora considerada por Basílio (2004), em palavras como *guarda-roupa*, *mata-mosquito*, entre outras.

Por isso, em “maquiadoro” e “maquiamo” há uma clara transitividade envolvida com o sentido de “adoro maquiagem” e “amo maquiagem”, respectivamente. A hipótese de a base A ser complemento verbal da base B também é possível para “chocolateamo”, isto é, “amo chocolate”, mas não é a única. Como já assinalado, ocorre uma ressignificação da última sílaba de chocolate, alçando a clítico o que era uma forma presa ao radical *chocolat-* (t) e sua vogal temática (e). Por isso, podemos interpretar [ʃokolatʃi'ãmu] como “chocolate + te amo”. Consequentemente, o valor sintático do composto em questão seria de um vocativo (chocolate) seguido do complemento e verbo (te amo).

Essa possibilidade de interpretar “chocolate, te amo” ativa um conhecimento esquematizado a respeito de uma possível declaração de amor ao produto, ou seja, evoca um *frame* de declaração de amor que pode influenciar de modo positivo a avaliação do comprador dessa loja virtual. Isso sugere um efeito mais argumentativo e descritivo deste CV tanto em relação a outros tipos de CV quanto aos outros tipos de compostos de discurso direto encontrados.

Os CVs de discurso direto não possuem o típico efeito pejorativo, humorístico ou satírico da maioria dos outros CVs. Nos CVs como *boilarina*, *burrocracia* e *lixeratura*, por exemplo, há uma mesclagem conceptual mais profunda das bases envolvidas. Dessa forma, as palavras predadoras, *boi*, *burro* e *lixo*, respectivamente, mudam completamente o sentido das palavras hospedeiras, ou seja, *bailarina*, *burocracia* e *literatura*.

Já nos CVs de discurso direto, não se pode dizer que a palavra predadora mude o sentido da palavra hospedeira. Desse modo, é mais provável falar-se de complementação semântica do que contradição. Isso sugere que a quebra de expectativas, que não ocorre plenamente nos CVs de discurso direto, tem um papel preponderante na formação do humor dos outros CVs. Assim, em *maquiadoro*, *maquiamo* e *chocolateamo*, a maior previsibilidade do sentido do CV acaba diminuindo o potencial humorístico dessas novas palavras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos o cruzamento vocabular com discurso direto como uma forma especial de criar novas palavras a partir de um conhecimento esquematizado acerca de interações cotidianas.

Em termos fonológicos, a formação dos exemplos encontrados apresentou ponto de fusão na sílaba tônica de *maquiadoro* e *maquiamo*. Em *chocolateamo*, a inserção da base B é feita após a sílaba tônica da base A, com manifestação de haplologia entre a última sílaba de *chocolate* e a primeira de *te amo*. Consequentemente, há uma reinterpretação semântica e sintática de *te*, de forma que *te* seja tanto um morfema preso de *chocolate* quanto clítico objeto direto de *(te)amo*. Em termos sintáticos, a base nominal funciona como complemento verbal da base de discurso direto, caso de *maquiadoro* e *maquiamo*; ou como vocativo, caso de *chocolateamo*.

Apesar de sentido moderado de brincadeira com o léxico, principalmente em *chocolateamo*; esses CV com discurso direto possuem sentido mais composicional. Em termos semânticos, não há a completa mudança de sentido das bases envolvidas, tais como *lixeratura*, *gayroto*, ou *burrocracia*.

Por fim, a formação em questão é fruto da criatividade e reinvenção do léxico a partir de palavras já existentes, mas cujo resultado final é um vocábulo geralmente não dicionarizado, tal como verificado nos três exemplares encontrados. Essa criatividade, muitas vezes, é de difícil estudo por sua baixa ocorrência e dificuldade de registro, principalmente as surgidas em fala espontânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Katia Emmerick. RONDININI, Roberto Botelho. Cruzamento vocabular: um subtipo de composição? **Revista D.E.L.T.A.**, número 32.4, 2016, pp. 861-887. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n4/1678-460X-delta-32-04-00861.pdf>. Acesso em 28/09/2018.

BASÍLIO, Margarida. Formação de palavras no português do Brasil. São Paulo, Contexto, 2004.

BASÍLIO, Margarida. Fusão vocabular expressiva: um estudo da produtividade e da criatividade em construções lexicais. **Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa Linguística**, Porto, APL, 2010, pp. 201-210.

COSTA JÚNIOR, J.C. **Compostos nominais de discurso direto no português do Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, 2016.

FILLMORE, Charles. Frame and the semantics of understanding. **Quardeni di Semantica**, 6, 2, p. 222-253, 1985.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. **Revista Veredas**, v.7, n.1 e n.2, jan./dez -2003.

GONCALVES, Carlos Alexandre. ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão. Bases semântico-cognitivas para a diferenciação de cruzamentos vocabulares em português. **Revista Portuguesa de Humanidades**, n.11.1, 2007.

LANGACKER, Ronald. **Cognitive Grammar**. Nova Iorque, Oxford University Press, 2008.

KEMMER, Suzanne. Schemas and Lexical Blends. **Applied and Interdisciplinary Papers**.Duisburg, 2000, paper 299. Disponível em: [http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste.html?articles=schemas-and-lexical-blends&file=tl\\_files/laud/B299.pdf](http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste.html?articles=schemas-and-lexical-blends&file=tl_files/laud/B299.pdf)  
acessado em 28/09/2018

PASCUAL, Esther. **Fictive interaction. The conversation frame in thought, language, and discourse**. Amsterdam, John Benjamins, 2014.

## ESTUDO ORTOGRÁFICO DE ATAS PRODUZIDAS NO CENTRO DE CULTURA BRASILEIRA

### **Celciane Alves Vasconcelos**

Doutora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná

### **Raquel Terezinha Rodrigues**

Doutora, Universidade Estadual do Centro Oeste/ Universidade Federal de São Carlos, (Unicentro/ UFScar), Guarapuava/ São Carlos, Paraná/ São Paulo, Brasil

### **Stela de Castro Bichuette**

Doutora, Universidade Estadual do Centro Oeste/Programa Nacional de Pós Graduação/CAPES (UNICENTRO/CAPES-PNPD), Guarapuava, Paraná

**RESUMO:** Considerando a *Filologia* uma ciência que tem como meta analisar textos antigos, com a finalidade de preservá-los e de interpretá-los corretamente, implicando um trabalho de preservação na medida do possível à apresentação original, nota-se a necessidade de se conhecer mais detalhadamente a história do português do Brasil. Sendo assim, o presente artigo tem o objetivo de estudar algumas questões referentes à ortografia de algumas atas produzidas em 1923, no Centro de Cultura Brasileira, do Rio de Janeiro, com o intuito de analisar os vocábulos cujas grafias ainda preservam traços de etimologização latina, visando demonstrar o alto nível de erudição das pessoas que faziam parte desse Centro, ou mais especificamente, do secretário Heitor Pereira, escriba das atas em questão. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para maiores esclarecimentos acerca da história da Língua Portuguesa, tentando compreender as fases pelas quais os períodos ortográficos sofreram alterações, principalmente, o período etimológico, mais conhecido pelos gramáticos históricos, como período pseudoetimológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filologia Portuguesa; Atas; Centro de Cultura Brasileira; Estudo Ortográfico; Adelino Magalhães

**ABSTRACT:** Philology is the science which investigates old texts to preserve them and interpret them correctly. Since it is actually a conservatory task which aims at reaching the original meaning of the words as much as possible, it is mandatory that in-depth and detailed studies on the history of Brazilian Portuguese should be undertaken. Current paper investigates several issues on the orthography of minutes produced in 1923 at the Center for Brazilian Culture in Rio de Janeiro, Brazil. It analyzes certain terms whose spelling still conserves Latin etymology and thus demonstrates the high cultural level of the Center's members, especially Heitor Pereira who wrote the text of the minutes under analysis. Current research will contribute towards the history of the Portuguese Language by striving to understand the phases through which orthographic periods underwent changes, particularly the etymological period, acknowledged as the pseudoetymological period by history grammarians.

**KEYWORDS:** Portuguese Philology; Minutes; Centro de Cultura Brasileira; Studies on Orthography; Adelino Magalhães

**RÉSUMÉ:** Considérant la *Philologie* comme une science qui vise à analyser des textes anciens, dans le but de les préserver et de les interpréter correctement, impliquant un travail de préservation dans la mesure du possible de la présentation originale, il convient de connaître plus en détail l'histoire du portugais brésilien. Ainsi, cet article a pour objectif d'étudier certaines questions liées à l'orthographe de quelques comptes rendus produits en 1923, au Centro de Cultura Brasileira, à Rio de Janeiro, afin d'analyser les mots dont l'orthographe conserve encore des traces d'étymologisation latine, pour viser le haut niveau d'érudition des personnes qui faisaient partie de ce centre, ou plus précisément, du secrétaire Heitor Pereira, le scribe des comptes rendus en question. On espère, donc, que cette recherche contribuera à clarifier l'histoire de la langue portugaise en essayant de comprendre les phases auxquelles des pérorés orthographiques ont changé, en particulier, la période étymologique, mieux connue des grammairiens historiques comme période pseudo-étymologique.

**MOTS-CLÉS:** Centro de Cultura Brasileira; Comptes rendus; Étude orthographique; Philologie portugaise; Adelino Magalhães

## 1. Introdução

Através de textos escritos é possível compreender as fases pretéritas de determinada língua, investigando seu processo de formação e disseminação ao longo do tempo. Para este fim, os documentos manuscritos permitem ao linguista estudar não só as sincronias passadas como também revelar a diacronia do estágio atual da língua. Neste sentido, Acioli (1994, p. 01) enfatiza que “o documento manuscrito é considerado a mola-mestra da História. É indiscutível que ele proporciona recursos inestimáveis ao historiador, representando o melhor testemunho do passado, fonte direta de informação básica para o estudo da História”. Hoje é notório que essa busca por documentos inéditos não se concentra apenas no campo da Historiografia. Segundo Cunha *et alli* (2001), muitos documentos produzidos no passado, e relegados a segundo plano, hoje são considerados fontes inestimáveis ao linguista que se preocupa em reconstituir e compreender os fenômenos linguísticos por meio dos estudos diacrônicos.

Para Megale (2000), o rigor do trabalho filológico fez com que essa ciência voltasse a usufruir o merecido destaque de épocas remotas, sem, no entanto, centrar-se apenas em textos literários, uma vez que há diversos outros tipos de documentos de suma importância para os

estudos filológicos. É o que se pode constatar na apresentação do primeiro volume da Série Diachronica, *A Carta de Pero Vaz de Caminha*:

Felizmente, confirma-se cada vez mais a tendência de se acrescentar àqueles (literários), outros textos, que, visto documentarem os mais diversos usos da língua, são muito mais representativos para seu estudo do que aqueles textos até então privilegiados. Buscam-se então documentos notariais e jurídicos, cartas, jornais, periódicos, programas de televisão e mesmo a linguagem virtual da internet. Não há mais como ignorar esse vasto repertório de textos, sem dúvida de muito maior utilidade para o conhecimento da língua do que apenas o acervo das obras literárias (CUNHA, CAMBRAIA & MEGALE, 2001, p. 07).

Levando em consideração a importância da Filologia para o estudo aprofundado da linguagem por meio de documentos manuscritos, o presente trabalho é uma interface entre a Literatura e a História da Língua Portuguesa no Brasil e será feito a partir de documentos oficiais, mais especificamente de três atas que foram produzidas no Centro de Cultura Brasileira, agremiação de cunho nacionalista fundada pelo escritor fluminense Adelino Magalhães (1887-1969)<sup>1</sup>.

## 2. Critérios de leitura para edição de textos

O linguista além de se preocupar pela busca de textos inéditos, precisa ser cuidadoso ao verificar se o texto em questão adotou critérios de edição, “a fim de assegurar, por um lado, a fidelidade às características linguísticas do original e, por outro, a adequada compreensão do conteúdo do texto”. (CUNHA et al., 2001, p. 07).

No entanto, não adianta apenas o editor ter em mãos um texto inédito e não saber fazer bom uso deste. É preciso submetê-lo a critérios de edição para que futuros pesquisadores possam ter acesso a conteúdos confiáveis, não comprometidos por falta de rigor metodológico, conforme nos adverte Acioli (1994, p. 01):

---

<sup>1</sup> Cf. BICHUETTE, Stela de Castro. *O programa-ideário do Centro de Cultura Brasileira* Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/401> ; BICHUETTE, Stela de Castro. *Vesperais Literárias; Semana de Arte e literatura*, Rio, 1921. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/37232>

Problemas sérios têm sido enfrentados por historiadores que se fiam cegamente nas publicações de textos raros, comuns nos livros e revistas de História. O confronto dos originais com as suas transcrições tem demonstrado quão viciadas são muitas dessas edições, por vários erros de leitura paleográfica.

Se tratando de transcrição de texto, o foco maior deve centrar-se na edição fidedigna ao original e na conservação de seu estado de língua; esse procedimento pode ser garantido pelo emprego de normas e critérios de leitura auxiliados pela cientificidade dos estudos metódicos da Filologia.

A natureza dos textos e sobre tudo a finalidade da edição que, de certa forma, determinam os métodos e normas de transcrição, haja vista que o nível de interferência do editor no original está condicionado ao objeto da pesquisa, se puramente linguístico, histórico ou literário. Por isso, se constata a existência de vários tipos de edição, pois para cada intenção, há um critério diferente.

Para este trabalho, elegeu-se a edição diplomática que se preocupa em preservar ao máximo as características do manuscrito original, e também facilita a leitura dos documentos, a fim de que outros pesquisadores possam estudá-los do ponto de vista histórico ou linguístico. Neste tipo de edição faz-se uma transcrição rigorosamente conservadora de todos os elementos presentes no documento.

Para edição do corpus deste trabalho foram aplicadas algumas normas condizentes com a finalidade da transcrição e da pesquisa em questão, a saber: (i) a grafia do texto é fielmente respeitada; (ii) as abreviaturas, a pontuação e acentuação originais são rigorosamente mantidas; (iii) o emprego de maiúscula e minúscula também é rigorosamente respeitado; (iv) as leituras por conjectura, sem probabilidade de erros, das lacunas existentes no documento, devem vir entre colchetes. Exemplo: *e tamb[em]; par[a]; a reuni[ão]*; (v) a divisão das linhas do documento original é preservada ao longo do texto (formato justaposição); (vi) a mudança de fólio recebe a marcação com o respectivo número na sequência de duas barras verticais: ||1r.||, ||1v.||, ||2r.||; e (vii) as linhas são numeradas de cinco em cinco (essa numeração encontra-se à margem direita da mancha, e à esquerda do leitor; e será feita de maneira contínua por documento). As cópias digitalizadas das atas, também conhecida por reprodução *fac-similada* ou *fac-símile*, encontram-se em anexo.

### **3. Lição Diplomática**

|| Fól. 1r ||

Acta da 2ª Sessão<sup>2</sup> do Centro de Cultura Brasileira

Sob a presidência do Sr. Adelino Magalhães, realizou-se no dia 12 de Abril a segunda sessão do Centro.

05

Aberta a sessão o Sr. presidente tomou a palavra para comunicar que, durante a semana finda, iniciara a propaganda do Centro e dera os primeiros passos para um entendimento com os gremios escolares das faculdades superiores e com varias associações scientificas e litterarias. Visitara o Centro Musical, onde o S. Amado Cysneiro, fez a gentileza de lhe mostrar o trabalho que vem sendo feito em pról da formação do Theatro Lyrico.

10

Foi proposto então um voto de louvor por tal iniciativa do Sr. Cysneiro com seus companheiros e que se enviasse à sociedade irmã um officio manifestando a esperança de que do programma da Sociedade constassem sempre operas nacionaes.

15

Foi tambem proposto que se enviasse um officio à Directoria do Cinema Palais e ao Sr. J Araujo, de Manaos, felicitando-os pela exhibição do filme “No Paiz das Amazonas”; e á Empresa do Trianon pela representação da peça “O Noviço”, obras do creador do theatro brasileiro.

20

Approvou-se que se passasse um telegramma ao prefeito do Districto Federal, felicitando-o pelo projecto de remodelação architectonica da cidade.

25

Sobre o theatro nacional fallaram os Sr. Marcilio Lima e Theodoro de Albuquerque. Sobre o jornalismo o Sr. Porto da Silveira. Por fim o Sr.

30

Murillo Araujo leu um projecto de Estatutos, veriamente discutidos mas approvado na quasi totalidade. Sobre este assumpto fallaram os Srs. Arnaldo Damasceno Vieira, Heitor Pereira, Mario Vilalva, Henrique de Araujo e Francisco Schettino.

35

Ofereceram serviços clinicos para os socios do Centro os Srs. Annibal Faller, Henrique Duque, José Geraldo Vieira e Fernando Valle. Antes de terminar

|| Fól. 1v ||

a sessão foi recebida uma carta do Sr. Mozart Monteiro, que será submettida á apreciação da Assembléa. Nada mais havendo a tratar o Sr. presidente encerrou a sessão.

05

Heitor Pereira  
Secretario

Acta da 3ª Sessão do Centro de Cultura Brasileira

---

<sup>2</sup> No arquivo do escritor Adelino Magalhães, escritor fluminense e presidente do Centro de Cultura Brasileira, encontrou-se apenas as atas a partir da 2ª sessão.

Realizou-se no dia 19 de Abril a terceira sessão do  
Centro, o Sr. presidente fez um resumo da acção  
10 da referida sociedade, durante a semana finda,  
mostrando como já se tem feito bemquista com  
o auxilio gentil de alguns jornaes. Estes teem publica  
do topicos e artigos em torno de alguns pontos  
do programma do Centro, applaudindo a attitude  
15 dos seus fundadores e socios. Disse ainda o Sr.  
Adelino Magalhães que respondera a um artigo  
do Sr. Fabio Luz, no qual haviam saido alguma[s]  
críticas sobre a nova agremiação.  
O actor Sr. Candido Nazareth falou sobre a criação  
20 do curso para actores, assim como, o Sr. Marcilio Lim[a]  
O Sr. João Hygino da Silva, presidente do Centro M[u]  
sical, falou sobre o desprezo em que os poderes  
publicos deixam, no Rio, os musicos naciona[es]  
os quaes são victimas da exploração feita por certa[s]  
25 orquestras estranjeiras. Sobre questões atinentes  
ao jornalismo falaram os Srs. Rubey Wanderl[ey]  
e Marcio Teixeira e Pedro Timotheo.  
Foram propostos e eleitos como socios os Srs.  
Bastos Tigre e Oscar Lopes. Em seguida, dev[i]  
30 do realizar-se a eleição de uma directoria pro  
visoria, o Sr. Gastão Franca Amaral propôs que  
fosse considerado presidente do Centro, interina[men]  
te, o Sr. Adelino Magalhães.  
A eleição deu como resultado: Amadeu Amar[al]  
35 vice presidente; 1º secretario - Mario Vilalva; 2º s[e]

|| Fól. 2r ||  
cretario - Arnaldo Damasceno Vieira - 3º secretario -  
Francisco Galvão; 1º thesoureiro - Porto da Silveira;  
2º thesoureiro - Francisco Schettino - Directoria de Publi-  
05 cidade: Mancio Teixeira, Horacio Cartier, Rubey Wan-  
derley e Alberto Nunes. Nada mais havendo a  
tratar o Sr. presidente encerrou a sessão.  
Heitor Pereira  
Secretario  
10 Acta da 4ª Sessão do Centro de Cultura Brasileira  
Sob a presidência do Sr. Adelino Magalhaes, secre-  
tariado pelo Sr. Heitor Pereira, realizou-se  
a quarta sessão do Centro em 26 de Abril de 1923  
15 Foram apresentadas duas propostas sobre o cur-  
so de jornalistas e do curso de artistas scenicos,  
contendo cadeiras que devem constituir taes cur-  
sos e a sua repartição em séries.  
Estas propostas foram ás commissões compe-  
20 tentes, de Publicismo e Theatro, e copias dellas se-  
rão enviadas á Associação de Imprensa, ao Cir-  
culo de Imprensa, á Casa dos Artistas e á Socieda-  
dade Autores Theatraes. Sobre o Theatro Nacional  
falou o Sr. Adelino Magalhães, lastimando que o

- 25 empresário José Loureiro ainda continuasse a ser um entrave para a arte nacional. Falou a Sra. Maria Rosa Ribeiro, a qual fez considerações em torno do teatro brasileiro. O Sr. Agenor Cysneiros, verberou o procedimento de artistas como o Sr. Machado Del Negri que concorrem para a desmoralização da arte nacional.
- 30 O Sr. Marcilio Lima pediu a palavra para comunicar que representaria a sociedade no festival João Caetano. Nos debates tomarão parte Arnaldo D. Vieira, Jayme Paraiso, Cysneiros e outros. O Sr. Porto da Silveira, fez largas considerações sobre a questão theatral no Brasil.
- 35

#### 4. Síntese Histórica da Ortografia Portuguesa

Segundo Teyssier (2004, p. 03), as primeiras manifestações escritas em português surgiram no século XIII, e neste período as flutuações ortográficas eram constantes devido à ausência de sistematização da grafia dos vocábulos. Consoante Coutinho (1967, p.67), o som e a letra apresentavam uma estreita relação, parecendo que “a língua era escrita para o ouvido e não para os olhos, já que, à época, era uma minoria que dominava a leitura”.

Com relação à diacronia da ortografia portuguesa, é comum entre os linguistas históricos (COUTINHO, 1967; MELO, 1971; WILLIAMS, 1973) dividi-la em três períodos ou tendências: o *fonético*, o *pseudoetimológico* e o *simplificado*.

O período *fonético* compreende a fase que se inicia desde os primeiros documentos redigidos em português e vai até o século XVI. Estudiosos da língua o denominam como *fonético*, por constatarem certa semelhança entre as palavras grafadas mais ou menos de acordo com a pronúncia. Nesta fase do idioma, conhecida também como arcaica, a ortografia representava exclusivamente os sons da fala, inexistindo a uma padronização no registro da escrita, conforme elucida Paiva (1988, p. 39-40):

a ortografia é extremamente arbitrária, havendo palavras até com mais de quatro ou cinco formas. [...].

A palavra *inimigo* podia apresentar as seguintes grafias: *ymigo*, *imygo*, *jmigo*, *jmiguo*, *emmigo*, *inniguo*, *inniigo*, *ynmyguo*; a forma *deveis*: *devees*, *deves*, *deveys*, *deveis*; o advérbio *não*: *nam*, *nã*, *nom*, *nõ*, *nãao*, *não* e assim muitas outras.

No que tange à polêmica sobre o período fonético, atualmente, começam a surgir novas propostas esclarecedoras, as quais refutam o termo ‘escrita fonética’ para definir o período ortográfico entre os séculos XII a XIV. Segundo Cagliari (1994) e Massini-Cagliari (1998), em estudos do português arcaico, há um crença de que a escrita do português, nessa época, era fonética, ou seja, procurava transcrever fielmente os sons da fala de quem produziu o texto. Os autores argumentam que a falta de uma tradição ortográfica comum até início do século XX, em Portugal, fez com que esse período fosse marcado por um “grande caos ortográfico”. Para eles, então, não se deve ressaltar um período de ortografia fonética para o português antigo, mas salientar que o que ocorria era uma escrita baseada no modelo latino, ou seja, ortográfica, por isso, grande parte dos escribas usava sua intuição no ato de escrever, o que ocasionava muitas confusões ortográficas devido à variação dialetal e ao uso individual que as pessoas faziam das grafias das palavras. Portanto, Massini-Cagliari (1998, p. 177) propõe uma revisão do emprego do termo ‘fonético’<sup>3</sup> atribuído à periodização da ortografia da língua portuguesa, e esclarece que ‘período fonético’ só seria aceitável se considerado em oposição ao ‘período etimológico’:

quanto ao caráter fonético da escrita nessa época do desenvolvimento da língua, podem ser tomadas como verdadeiras apenas se se fizer a ressalva de que, embora inadequadamente, o termo ‘fonético’ é, nesses casos, usado em oposição a ‘etimológico’ – e não no seu sentido primeiro de ‘transcrição fiel da fala’. Assim procedendo, estaremos nos livrando das armadilhas a que o rótulo pode conduzir, através da utilização de uma terminologia mais adequada. (MASSINI-CAGLIARI, 1998, p. 177).

O segundo período denominado *etimológico* e/ou *pseudoetimológico*<sup>4</sup> começa no início do século XVI e se estende até 1904, data da publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana, que marca o início do período das reformas ortográficas, até os dias atuais. Os escritores e copistas, em perfeita consonância com o contexto da época e influenciados pelo movimento humanista renascentista, buscam nas línguas da Antiguidade Clássica, razão para o rebuscamento das palavras escritas – pois não representava nenhum valor fonético –, resultando

---

<sup>3</sup> Apesar da autora Massini-Cagliari não ser favorável ao emprego do termo ‘fonético’ atribuído à periodização da ortografia da língua portuguesa, também não sugere qual termo utilizar em seu lugar.

<sup>4</sup> A linguista Maria Filomena Gonçalves esclarece que até o início do século XVIII, a tendência ortográfica era etimologizante conforme normalização e critérios defendidos, principalmente, por João de Morais Madureira Feijó. Após esse período, devido aos excessos da adoção de grafias supostamente de origem latina ou helênica, chega a atingir o nível da pseudo-etimologia, como por exemplo, a palavra ‘thesoura’, grafada com ‘th’ por influência analógica de *thesouro* (lat. THESAURUS-). (GONÇALVES, 1992, p. 101-102).

num grau de eruditismo que se caracterizava pelo emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais impropriamente chamados gregos, invenção de símbolos extravagantes e pretexto de certa aproximação com a cultura clássica greco-latina, bem como observa Coutinho (1967, p 71) na seguinte passagem: “O maior conhecimento do latim, sobretudo com o Renascimento, que proclamava a necessidade de se conhecerem os escritores clássicos, romanos e gregos, foi causa de que começassem a aparecer entre nós as complicações gráficas”. Em seguida, o mesmo autor afirma ter ocorrido neste período “um divórcio entre a língua falada e a escrita” (COUTINHO, 1967, p 71).

Gonçalves (1992), discorrendo sobre os ortografistas e gramáticos seiscentistas e setecentistas, comenta que a tendência etimologizante ganha força a partir da obra *Orthographia da lingua portuguesa* (1ª ed. 1576), de Duarte Nunes de Leão, e segundo a autora, “O sistema (orto)gráfico do português apresentará, assim, uma progressiva complexidade pela introdução de grafemas ou de dígrafos, quer latinos quer gregos”. (GONÇALVES, 1992, p. 43).

Como consequência, o período etimológico tem seu apogeu durante o século XVIII, com um livro em particular, *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza*, autoria de João de Moraes Madureira Feijó (1ª ed. 1734), e segundo Gonçalves (1992, p. 45), “encontrou uma maior receptividade, representando, pelas referências de que é objecto, uma espécie de *biblia ortográfica* ou de *vade mecum* da época”.

Dada a proporção da notoriedade dos feitos de Madureira Feijó, e de demais ortografistas consoantes a seu pensamento, Williams (1973, p. 41) salienta que a escrita deste período “teve tremenda influência em favor da causa das grafias etimológicas por mais de um século e meio, [...] e terminou por predomínio arrasador da ortografia etimológica”.

Se por um lado, cresce a defesa em prol de uma ortografia que representasse a verdadeira especulação etimológica; por outro lado, em mesma proporção, aumenta a confusão das grafias – capitaneadas pelo pseudoetimologismo –, pois muitos que a defendiam, não eram bons conhecedores das línguas gregas e latinas. Conforme corrobora Pinto (1988, p. 15), “o tema era polêmico e tratado sem muita coerência, nem base científica”.

Foi se percebendo então, nesta fase, que a não utilização de um método de pesquisa etimológica, resultava em grafias complexas por não estar vinculada aos princípios de evolução do idioma, como exemplo: *sepulchro*, *chrystal*, *thesoura*, *theor*, *lyrio*, *cysne*, *systema*, *cathegoria*, *cathecismo*, *author*, *authonomia*, *contricção*, *tradicção*, *Hyppolitho*, *Collyseu*,

*Thiago, Themudo, Ignez, fleugma, licção, enygma, ellypse, dacta, satyra, posthumo, innundar, querella, etc.* (COUTINHO, 1967, p. 77), e mesmo com a pretensão de se basear na etimologia da palavra, a grafia estava cheia de equívocos e de formas absurdas, sem alusão ao etimológico. Sobre o assunto, Coutinho (1967, p.77) cita Gonçalves Viana, justificando ser esta autoridade suma na matéria:

Estou de há muito convencido, e várias vezes o tenho dito pela imprensa, de que a denominada ortografia etimológica é uma superstição herdada, um erro científico, filho do pedantismo que na época da ressurreição dos estudos clássicos, a que se chamou Renascimento, assoberbou os deslumbrados adoradores da antiguidade clássica e das letras romanas e gregas, e pôde vingar, porque a leitura e a conseqüente instrução das classes pensadoras e dirigentes só eram possíveis a pequeno círculo de pessoas, cujos ditames se aceitavam quase sem protesto.

Em suma, a ortografia portuguesa, em seu primórdio, foi razoavelmente simples e bem coerente com a pronúncia geral das pessoas, se comparado às do inglês e francês. Mas com o tempo, conforme Melo (1971), sob “influência erudita, principalmente no Renascimento, entrou a se complicar e a se multiplicar em variantes, e assim chegamos ao fim do século XIX num estado de balbúrdia tamanha, que bem se podia dizer que cada alfabetizado tinha o seu sistema de escrita”. (MELO, 1971, p. 161).

Dentre os grupos que defendiam novos acordos na busca de uma unificação ortográfica para a língua portuguesa, em meados do século XVIII, destaca-se Luís António Verney, uma figura conhecida pelo bom-senso e pelo espírito esclarecido, que defendia uma ortografia com base fonética, declarando que os portugueses deveriam escrever sua língua, da mesma maneira que a pronunciam. Dessa forma, esse estudioso representa o marco da ortografia entre as fases pseudoetimológica e a simplificada. Verney produziu uma obra composta por dezesseis cartas, interessando-nos apenas a Carta Primeira, por se tratar das questões ortográficas. A esse propósito, ele traça um programa para reformar os estatutos do idioma, ressaltando dentre tantos questionamentos, a inutilidade do emprego dos grafemas reduplicados: “Daqui fica claro que devem desterrar-se da língua portuguesa aquelas letras dobradas que de nada servem: os dois SS, dois LL, dois PP, etc. Na pronúncia da língua não se ouve coisa alguma que faça dobrar as ditas consoantes”. (VERNEY apud GONÇALVES, 1992, p. 104).

De acordo com Gonçalves (1992, p.105), em 1885, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu publicaram *Bases da Ortografia Portuguesa*, numa tentativa de equilibrar

os sistemas fonéticos e etimológicos, com a lógica e com os princípios filosóficos, justificados pela influência que receberam da linguística histórico-comparativa que pondera a língua como fato social, propondo os seguintes pontos: a “supressão dos dígrafos gregos; a substituição do grupo latino *ph* por *f*; a quase total eliminação das consoantes duplas; a supressão de boa parte das consoantes mudas e o uso mais generalizado dos acentos”. Porém, só em 1911 é nomeada uma comissão para fixar as bases da ortografia portuguesa, estudada conforme os aspectos científicos, sendo fixadas de fato, em caráter de lei, tanto em Portugal quanto no Brasil, iniciando desse modo, o chamado período das reformas ortográficas que percorreria todo o século XX.

Portanto, a consolidação da sistematização da ortografia portuguesa, deve-se dentre tantas obras, mais em especial, à *Ortografia Nacional: Simplificação e Uniformização Sistemática das Ortografias Portuguesas*, de Gonçalves Viana, que acreditava que a base para a regularização da ortografia estaria na história da língua no tempo e no espaço.

No entanto, apesar dos acordos na busca de unificação ortográfica do português, a propagação em demasia de tratados ortográficos não conduziu a tão esperada homogeneização ortográfica nem em Portugal, muito menos no Brasil, pois, cabe ressaltar que, se trata de uma época em que era baixo o número de pessoas que frequentavam a escola, e conseqüentemente, a escolarização era privilégio de poucos, resultando numa restrição de hábitos de leitura e de escrita, e favorecendo de certa forma, a dificuldade de se ter uma grafia uniforme, conforme os textos manuscritos são testemunhas.

Mas, por outro lado, é importante frisar que nas atas produzidas no Centro de Cultura Brasileira prevê que o escriba, na qualidade de secretário, faça uso da escrita segundo a norma culta carioca onde o contexto de escritura é o de elevado grau de formalismo, aproximando-se, pois, dos altos níveis de formalidade daqueles que frequentavam esse local, cujo contexto de produção escrita redigida por eles, demonstra relevantes fontes de expressão das normas gramaticais e ortográficas do português lusitano e brasileiro.

Deste modo, podemos verificar que, embora a proposta por uma ortografia simplificada para facilitar a escrita da Língua Portuguesa, tenha dado seus primeiros sinais no final do século XIX, ainda é possível constatar nas atas de 1923, o registro de grafias antigas típicas do período etimológico, o que só corrobora o vasto nível de erudição do secretário Heitor Pereira pertencente ao Centro de Cultura Brasileira do Rio de Janeiro.

Na seção seguinte, iremos destacar e descrever os vocábulos cuja grafia apresenta casos de ortografia etimológica ou pseudoetimológica presente no documento manuscrito.

## 5. Análise da Ortografia do *Corpus*

Desse material analisado, verificamos a existência de traços que evidenciam a tendência do período etimológico e/ou pseudoetimológico. As palavras selecionadas são aquelas cujos grafemas foram alvo, ao longo da história da ortografia, de discussões e desacordos, a saber: letras geminadas (*ff*, *ll*, *mm*, *pp*, *tt*), mudas (*h*, *cç*, *ct*, *pt*, *sc*), aspiradas greco-latinas (*th*, *ch* com valor de oclusiva velar), emprego de *y*, emprego de *z* no lugar de *s*, e de *j* no lugar de *g*.

### *Consoantes geminadas*

O emprego das consoantes duplas era comum na língua latina, que geralmente tinham valores diferentes das simples. Desde a origem da língua portuguesa, observa-se uma redução sistemática da utilização das geminadas, ocasionando com o tempo a sua extinção, com exceção dos dígrafos *-rr* e *-ss*, ambos de valores distintivos. Porém, tanto no português arcaico como no português moderno ainda se encontram palavras escritas com consoantes duplas. Fazendo um breve levantamento das consoantes dobradas presentes no *corpus* deste trabalho, percebe-se a presença da etimologização gráfica dos seguintes vocábulos: **ff**: *officio*; **ll**: *dellas*; **mm**: *commissões*, *communicar* (2 ocorrências), *programma* (2 ocorrências), *telegramma*; **pp**: *applaudindo*, *aprovado*, *aprovou-se*; **tt**: *attitude*, *litterarias*, *submettida*, com exceção do termo *fallaram* (2 ocorrências), cuja etimologia vem do verbo latino *fabulare*.

De acordo com esses dados, acredita-se que o escriba possuía um elevado grau de instrução, pois dos treze termos registrados com consoantes geminadas, apenas o vocábulo *fallaram* serve como exemplo de pseudoetimologia ortográfica.

### *Letras mudas*

*Grafema h e aspiradas greco-latinas th e ch*

Ao longo do tempo, o grafema *h* foi sendo sistematicamente eliminado dos vocábulos portugueses por não apresentar valor fonético em início ou fim de palavras. Tanto é que no português antigo, o emprego da letra *h* inicial, não parecia seguir uma preocupação etimológica (SAID ALI, 1971, p. 44). A sua conservação no léxico da língua portuguesa seguiria os critérios estabelecidos pelo Acordo Ortográfico de 1945, nos seguintes casos: (i) início de certas palavras por razões etimológicas; (ii) início e fim de algumas interjeições; (iii) formação dos dígrafos *ch*, *lh* e *nh*. Observa-se, porém, um caso peculiar com relação à palavra *Bahia*, cujo *h* cristalizou-se em sua grafia por questões da tradição escrita conforme consta do Formulário Ortográfico de 1943, que diz: “Os topônimos de tradição histórica secular não sofrem alteração alguma na sua grafia, quando já esteja consagrada pelo consenso diuturno dos brasileiros. Sirva de exemplo o topônimo Bahia, que conservará esta forma quando se aplicar em referência ao Estado e à cidade que têm esse nome”. Mais uma vez, podemos constatar o conhecimento etimológico do escriba, pois o registro do termo *exibição*, conforme sua origem latina *exhibire*, foi anterior à Reforma Ortográfica de 1945, e a partir desta data, o critério estabelecido exigia a queda do grafema *h* em posição medial, passando a ser grafado *exibição*.

A mesma regra de supressão aplicou-se para as aspiradas greco-latinas *ch* (com som de *k*) e *th*, uma vez que não havia representação de nenhum valor fonético deste grupo na língua portuguesa. A título de informação, os vocábulos *Architectonica* (do latim *architectonicus*), *Orchestras* (do latim *orchēstra*), *theatro* (do latim *theātrum*), *theatraes*, *theatral* (variantes do termo ‘theatro’) e *thesoureiro* (do latim *thēsaurārius*), presentes nas atas analisadas, atestam o conhecimento etimológico que escriba possuía.

### *Grupos consonantais impróprios*

A união de grupos consonantais impróprios como *çç*, *ct*, *pt* e *sc* reduziram-se na língua portuguesa desde a transição do latim vulgar para as línguas românicas.

A grafia de letras não pronunciadas no meio de palavra, mais tarde foi abolida sem nenhum prejuízo para seu perfeito entendimento. Assim, consoantes aparentemente “sem função” fonética são justificadas pela etimologia da palavra, ou por analogia com outras palavras semelhantes.

A palavra *acção* assim registrada pelo escriba conserva o *c* etimológico oriundo do termo latino *actiō*, e segundo as regras do Acordo Ortográfico, palavras escritas com o grupo

consonantal *cç*, só sofreriam a supressão da letra *c*, nos casos em que este não fosse pronunciado.

Said Ali (1971) afirma que a oclusiva *p*, consoante de transição no grupo latino *mpt*, deixou de subsistir desde o momento em que *m* perdia seu valor de consoante labial nasalizando a vogal precedente. Em *pronptos*, *pronpta*, *promptidão* pode-se confirmar a origem do latim *promptu*, portanto este *p* é etimológico. Em *acto* também reside o fundamento da etimologia latina do vocábulo, vem do latim *actum -i*. No processo de evolução fonética do grupo consonantal *-ct*, ocorre a “assimilação da consoante *-c-* ao *-t-* e depois redução dos *-tt-* a *-t-*” (COUTINHO, 1967, p. 124). Desse tipo de assimilação, têm-se as seguintes ocorrências no *corpus*: **ct**: *acta* (3 ocorrências), *actor*, *actores*, *architectonica*, *directoria* (3 ocorrências), *districto*, *projecto* (2 ocorrências), *victimas*; **pt**: *assumpto*.

Outros vocábulos registrados nas atas que confirmam o grau de erudição do escriba são: *scenicos* (do latim *scēnicus*), *scientificas* (do latim *scientificus*) e *lyrico* (do latim *lyricus*). A mudança ortográfica dos grupos consonantais *sc* ocorreria caso o *s* impuro estivesse em posição inicial e seguido de *e* ou *i* resultando numa aférese. Já a letra *y*, de origem grega, foi abolida do alfabeto em 1943, sendo substituída pelo grafema *i*.

### **Considerações finais**

Através da leitura e edição das três atas pertencentes ao Centro de Cultura Brasileira, localizado no município do Rio de Janeiro, datadas em 1923, foi possível depreender algumas informações acerca da língua portuguesa.

A partir desse percurso analítico, portanto, constatamos que, a escrita do secretário Heitor Pereira, produzida na primeira metade do século XX, era coerente não só ao grupo elitizado, do qual ele fazia parte, como também com as propostas do período ortográfico daquela época, por apresentar uma grafia aparentemente normatizada e etimologizante, conforme as prescrições ortográficas vigentes naquele período. Comprovamos que os grafemas de usos mais discutidos e polêmicos ao longo da história da ortografia portuguesa, apresentam-se em consonância às normas gramaticais da tendência etimológica.

Em contrapartida, é sabido que apenas um pequeno número de pessoas letradas pertencia à sociedade brasileira no período em questão e, desta forma, a grafia passava por

diversos tipos de flutuações ortográficas, a ponto de não haver mais consenso entre o que seria etimológico ou disparates gráficos.

Com intuito de resolver esse problema da grafia portuguesa, vários linguistas da época, em particular Coutinho (1967), defendia uma democratização da ortografia, ou seja, “A língua escrita, como a falada, é uma propriedade coletiva. Para que todos dela possam utilizar-se, como de direito, torna-se necessário que se eliminem os óbices por meio de uma grafia racional e fácil”. (COUTINHO, 1967, p. 76).

Portanto, em virtude da repercussão do trabalho de Gonçalves Viana, em 1911, Portugal nomeou uma comissão de renomados filólogos para se estudar as bases da reforma ortográfica que foram sugeridas pelo foneticista supracitado.

## REFERÊNCIAS:

ACIOLI, V. L. C. A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos. Recife: UFPE: Massangana, 1994.

Acordo Ortográfico. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>>. Acesso em 7 fev. 2018.

AGUILERA, V. de A. Variação fonético-ortográfica no português dos séculos XVIII e XIX: primeiros estudos em manuscritos paranaenses. In: Caderno de Resumos do II Congresso Internacional de Fonética e Fonologia (p. 15-15) São Luís, MA, 2004

## AUTOR

CAGLIARI, L. CO que é a ortografia? Estudos Lingüísticos XXIII – Anais de Seminários do GEL (p.552-559). São Paulo, 1994.

COUTINHO, I. de L. Gramática histórica. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

CUNHA, A. G. da, CAMBRAIA, C. N., & MEGALE, H. A carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear. 2. ed. v. 1. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2001. (Série Diachronica).

GONÇALVES, M. F. Madureira Feijó, ortografista do século XVIII: Para uma História da Ortografia Portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

MASSANI-CAGLIARI, G. Escrita do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa: fonética ou ortográfica? *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 159-178, 1998. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/arquivos/FLP2/MassiniCagliari1998.pdf>

MEGALE, H. *Filologia Bandeirantes: estudos I*. São Paulo: Humanitas, 2000.

MELO, G. C. de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

PAIVA, D. F. *História da língua portuguesa. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos, 2).

PINTO, R. M. *História da língua portuguesa. Século XVIII*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos, 4).

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. Trad. Celso Cunha. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

WILLIAMS, E. B. *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

Anexos

[Fól. 1r]

*Acta da 2ª Sessão do Centro de Cultura Brasileira*

Sob a presidencia do Sr. Adelino Magalhães, realizou-se no dia 12 de Abril a segunda sessão do Centro. Aberto a sessão o Sr. presidente tomou a palavra para comunicar que, durante a semana finda, iniciara a propagação do Centro e deu as primeiras passadas para um entendimento com os grupos escolares das faculdades superiores e com varias associações scientificas e litterarias. Visitara o Centro Municipal, onde o Sr. Amado Byrreiros, pe a gentileza de lhe mostrar o trabalho que vem sendo feito em prol da fundação do Theatro hyrico.

Foi proposto então um voto de louvor por tal iniciativa do Sr. Byrreiros com seus companheiros e que se enviasse a sociedade irma um officio manifestando a esperanza de que do programma da sociedade constassem sempre operas nacionais.

Foi tambem proposto que se enviasse um officio a Directoria do Cinema Palais e ao Sr. G. Araujo de Manaus, felicitando-os pela exhibição do film "No Pariz das Amazonas", e a Empresa do Oriano pela representação da peça "O Noivo", obra do creador do theatro brasileiro.

Approvou-se que se passasse um telegramma ao prefeito do Districto Federal, felicitando-o pelo projecto de remodelação architectonica da cidade.

Sobre o theatro nacional fallaram os Sr. Marcilio Luna e Theodoro de Albuquerque. Sobre o jornalismo o Sr. Porto da Silveira. Por fim o Sr. Marcilio Araujo leu um projecto de estatutos, uia-mente discutidos mas approvados na quasi totalidade. Sobre este assumpto fallaram os Sr. Arnaldo Farnascens Vieira, Heitor Pereira, Mario Vitalva, Henrique de Araujo e Francisco Schettino.

Offereram serviços clinicos para os socios do Centro os Drs. Arnibal Falter, Henrique Dague, Jose Gualdo Vieira e Fernando Valle. Antes de terminar

[Fól. 1v]

a sessão foi recebida uma carta do Sr. Mesquita Monteiro, que será submetida a apreciação da Assembléa. Nada mais havendo a tratar o Sr. presidente encerrou a sessão.

Hilário Pereira  
Secretario

Acto da 3ª Sessão do Centro de Cultura Brasileira

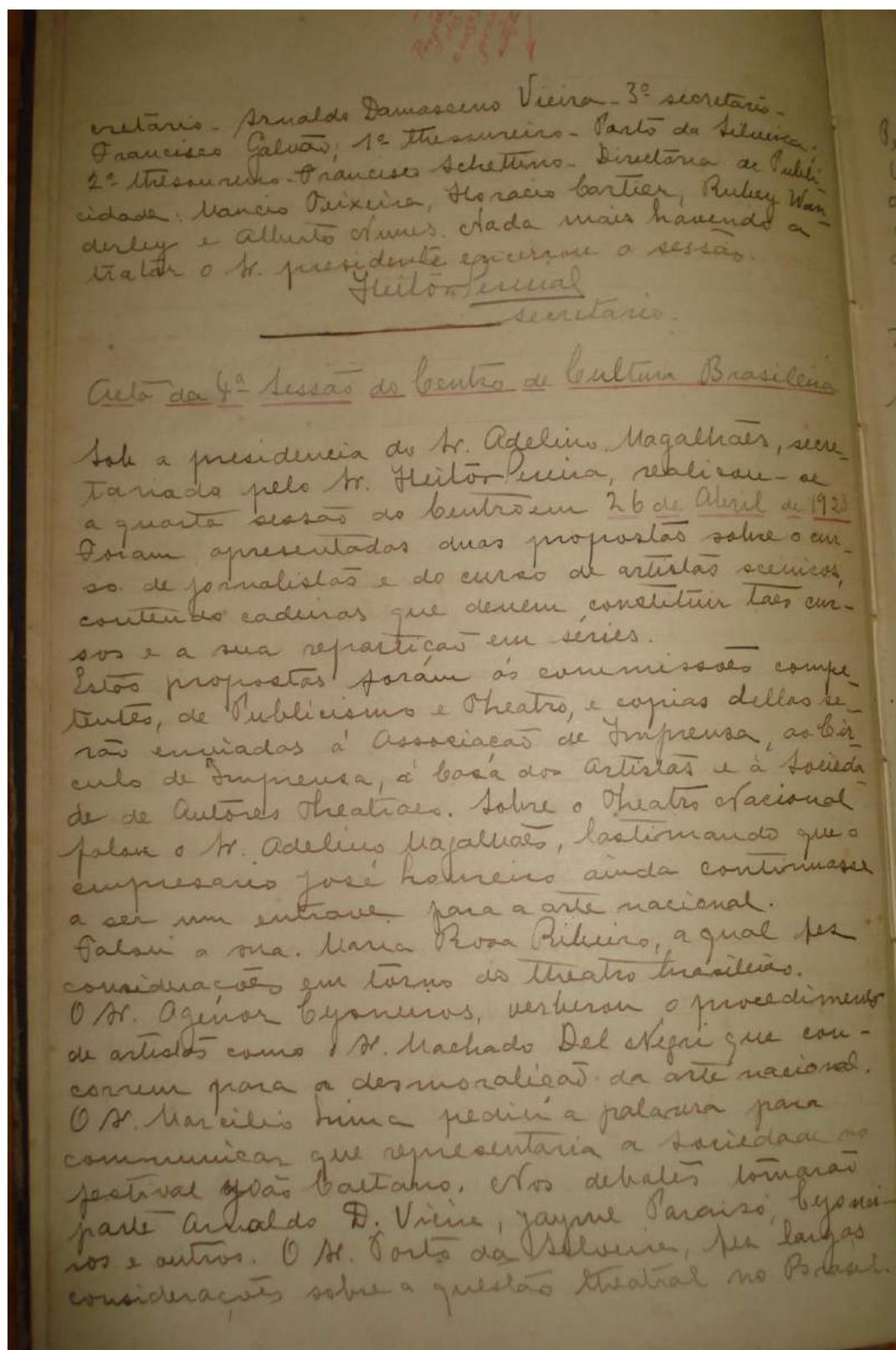
Realizou-se no dia 19 de Abril a terceira sessão do Centro, o presidente fez um resumo da acção da referida sociedade, durante a semana finda, mostrando como já se tem feito benévola com o auxilio gentil de alguns jornaes. Estes tem publicado dos topicos e artigos em termos de alguns pontos do programma do Centro, applaudindo a attitude dos seus fundadores e socios. Disse ainda o Sr. Adelinus Magalhães que respondera a um artigo de Sr. Fabio Luz, no qual haviam saído algumas criticas sobre a nova agremiação.

O actor Sr. Candido Nazareth falou sobre a criação do curso para actores, assim como, o Sr. Marcelo Lima e o Sr. João Hygino da Silva, presidente do Centro Musical, falou sobre o desprazo em que os poderes publicos deixam, no Rio, os musicos nacionaes os quaes são victimas da exploração feita por certas orchestras estrangeiras. Sobre questões atinentes ao jornalismo falaram os Srs. Pruley Wanderl e Manoel Teixeira e Pedro Pinastres.

Foram propostos e eleitos como socios os Srs. Bartolomeu Figueira e Oscar Lopes. Em seguida, deu-se a realizar-se a eleição de uma directoria provisoria, o Sr. Gastão Franca Amaral propoz que fosse considerado presidente do Centro, interinamente, o Sr. Adelinus Magalhães.

A eleição deu como resultado: Amadeu Amaral vice presidente; 1º secretario. Manoel Vilalva; 2º

[Fól. 2r]



## **O EU E O OUTRO NO CONVÍVIO ESCOLAR: DISCURSIVIDADES DE VIOLÊNCIA EM RELATOS DE DOCENTES**

**Carmen Brunelli de Moura**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),  
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

**Enildo da Paixão Rodrigues**

Mestre em Letras, Universidade Federal da Paraíba(UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

**Marluce Pereira da Silva**

Doutora em Letras, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

**RESUMO:** O artigo recorta dados de uma pesquisa que analisou em relatos de docentes discursividades acerca de manifestações de violência ocorridas em uma escola pública. Problematicamos sentidos da violência escolar, sobretudo, os relativos a atitudes comportamentais de discentes ante às normalizações da escola e de intolerância relacionadas à diversidade cultural. Como dispositivos analíticos, aportamo-nos em definições de violência na esfera da escola, além de noções da Análise do Discurso Francesa. Concluímos que os docentes não só tem dificuldade em lidar com determinadas práticas de violência originárias de intolerância à diversidade e à rejeição às normas da instituição escolar, como também, não conseguem reconhecer que esses conflitos são resultantes, em alguns casos, da não adoção de procedimentos por parte da instituição, que estabeleçam saberes de convivência respeitosa com as diferenças no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência escolar. Discursividades. Diversidade Cultural.

**ABSTRACT:** The article outlines the data of a research which studied out discursiveness in reports of docents on manifestations of violence in public school. We changed school violence into problems, mainly those related with students' behavioral attitudes in the presence of school norms and attitudes of intolerance related with cultural diversity. Taking them as analytical points, we berthed at definitions of violence in the school sphere scholar, further to notions of the French Discourse Analysis. We were led into understanding the docents do not only have difficulty to deal with certain violence practices – originated as from intolerance to diversity and rejection of the school norms – but they do not either manage to recognize that these conflicts result, in some cases, from the non-adoption of procedures on the part of the institution, establishing respectful sociability insights toward the differences in the school environment.

**KEY WORDS:** School violence. Discursiveness. Cultural diversity.

## INTRODUÇÃO

Raramente alguém diz de si mesmo ser violento [...].  
Violento é sempre o outro, aquele a quem aplicamos  
a designação. (MISSE, 2006, p. 10)

Na contemporaneidade, a violência parece ter sido naturalizada e normalizada como manutenção de certas relações de poder nas práticas sociais. Armamos barricadas para proteção, uma vez que as comunidades aconchegantes na modernidade líquida já não mais existem. Em seu lugar emergem “comunidades explosivas” que precisam “[...] de violência para nascer e para continuar vivendo” (BAUMAN, 2001, p.221). Isso se deve ao fato de os laços serem mais frágeis e os sujeitos já não terem quem os ajude e os conforte. Eles se veem senhores de seus destinos e assim, passam a incorporar condutas de autodefesa consideradas ora aceitáveis, ora não, o que supõe que a violência carrega múltiplos sentidos. Assim, “[...] não existe violência, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades” (MISSE, 1999, p. 38).

Nessa multiplicidade de sentidos da violência, vamos encontrar em um jogo de ações e discursos, sujeitos que se empoderam ou que passam a ficar vulneráveis em vista de uma sociedade também plural na qual se constituem as relações intersubjetivas. É a partir dessa ideia de que a violência produz ou desconstrói as ordens sociais, fortalece ou não sujeitos e seus grupos, ultrapassa limites, perturba a ordem, que voltamos nosso olhar para a escola em vista dos inúmeros fatos relatados pela mídia de violências que se abatem não apenas no entorno da escola, mas também no seu interior. Violências que não são apenas entre alunos, mas também entre alunos e professores ou funcionários e entre estes e os alunos.

Uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), em 2015, apontou, na escola, práticas de violência materializadas em fatos pouco recorrentes como agressões físicas e homicídios e fatos que fazem parte da rotina escolar como, cyberbullying, discriminação, ameaças, xingamentos, dissimulados em brincadeiras.

Não só estes dados, mas também outros colhidos em uma literatura significativa (ABRAMOVAY, 2012; SILVA, 2010; RODRIGUES, 2014; GUIMARÃES, 2005; FANTE, 2011, DADOUN, 1998; ŽIŽEK, 2014) têm apontado que essas violências fazem parte de um jogo de verdades (FOUCAULT, 2004) que passa a regular a produção dos enunciados e o aumento da violência entre os muros das escolas. Se há uma polissemia de sentidos para a

violência em vista da multiplicidade de discursos, eventos, motivações e contextualização, buscamos perscrutar em dizeres de docentes posicionamentos discursivos acerca da violência escolar, sobretudo, os relativos a atitudes comportamentais de discentes ante às normalizações da escola e de intolerância relacionadas à diversidade cultural, experienciadas nos espaços de convivência da unidade de ensino pesquisada. Para isso, analisamos relatos elaborados por educadores, resultantes de um questionário aplicado em escola pública situada na cidade de João Pessoa/PB.

Esse texto se propõe a ser mais um instrumento que busca colocar, modestamente, em debate essa temática. Nele, aparecem além da introdução, discussão teórica sucinta atinente à violência e à violência escolar. Outra sessão versa sobre o delineamento metodológico adotado para a geração dos dados. Uma outra apresenta dispositivos analíticos de sequências discursivas que atravessam os relatos de colaboradores e, por fim, as considerações finais.

## **VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR**

De origem latina, o termo *violentia* que remete a *vis* significa não só brutalidade, violência, potência, mas também vigor, abundância e emprego de força física. Nomeia do mesmo modo uma “ação contrária à ordem ou à disposição da natureza” (ABBAGNANO, 2000, p. 1002). No entanto, esse sentido de força se constitui em violência quando rompe com as regras, a ordem, ou seja, extrapola as regras acordadas entre um grupo, uma vez que toda ação de força, de pressão, implica violência.

De natureza multifacetada, o termo violência, além de apresentar os sentidos descritos, significa também tudo que atua empregando a força para afrontar a natureza de algum ser e todo exercício de força impetrado contra a “[...] espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém” (CHAUÍ, 1999, p.3) ou de alguma coisa valorizada de forma positiva pela sociedade. É também compreendida “[...] como todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade decide como justo e como direito [...]” (CHAUÍ, 1999, p. 3). Segundo a autora, a violência pode ser entendida ainda enquanto concretização de atitudes atinentes à brutalidade, à sevícia e ao abuso físico ou psíquico, sem, contudo, deixar de ser caracterizada como a consolidação de relações intersubjetivas e sociais, instituídas através da opressão, da intimidação, do medo e do terror (CHAUÍ, 1999).

É preciso ressaltar que há discrepâncias em relação às concepções de violência tendo em vista os diferentes campos do conhecimento em que o tema é abordado e as áreas de interesses de estudos e pesquisas. Além disso, sentidos distintos, geralmente, emergem de relatos de estudiosos do fenômeno e daquelas produzidas pelo senso comum. Assim, é preciso levar em consideração critérios e pontos de vista para a definição de práticas violentas e que há muitas formas de violência que devem ser analisadas a partir das situações e normas que, neste caso, são estabelecidas previamente pelo regimento escolar.

No âmbito da escola, as práticas de violência assumem configurações próprias, mesmo que se materializem sobre “[...] formas comuns, como a violência de *facto* – que fere, sangra e mata – ou como incivildades, preconceitos, desconsiderações aos outros e à diversidade” (JORGE WERTHEIN, 2002, p. 24)<sup>1</sup>. Em relação às últimas, suas atitudes se concretizam no plano simbólico, com o risco de se naturalizar, essencialmente, quando tem lugar nas relações entre pares, em geral, os alunos; além da possibilidade de se infiltrarem em outra antítese/simetria nas relações entre professores, outros funcionários e alunos, o que demanda “o exame destes e de outros laços sociais”, atesta o autor.

A imagem em eminência nos discursos midiáticos acerca da escola é de um lugar de práticas de violências de várias concepções e entre elas as subjetivas, simbólicas e objetivas (ŽIŽEK, 2014) que se intensificam e repercutem sentidos de agressões a partir de práticas conflituosas e preconceituosas, quase sempre materializadas por meio de estigmas e estereótipos. Para o autor, a violência subjetiva é explícita, presente nos noticiários ou mídia em geral, de fácil apreensão, subjetiva os sujeitos de “modo didático”, “[...] vista como uma perturbação do ‘normal’, do estado pacífico das coisas” (ŽIŽEK, 2014, p. 2).

A segunda é a violência simbólica, observada nas instituições de ensino. Compreende o campo da linguagem e do discurso e é marcada pelas agressões verbais, desenhos, sátiras, gestos, discurso preconceituoso. É silenciosa, parece não ser prejudicial e propicia o bullying. Por fim, a violência objetiva é a menos visível, mas a mais cruel. É aquela que, muitas vezes, é desconhecida ou não é vista, mas está ali, latente, à espera de suas presas. No contexto escolar é marcada pelos discursos de exclusão, de segregação, que não são falados ou não fazem parte da pauta de assuntos discutidos na escola.

---

<sup>1</sup> Jorge Werthein, membro do Conselho editorial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – UNESCO, em 2002, época de publicação do livro *Violências nas Escolas*, de Míriam Abramovay & Maria das Graças Rua. É autor da apresentação do livro, de onde foram extraídas essas citações.

A segunda e a terceira são as mais observadas na escola e incluem, entre outras atitudes exercidas na escola, “[...] o desprazer no ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade e satisfação profissional, por parte dos professores” (ABRAMOVAY, 2002, p. 30) além de incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito. Essas duas modalidades de violência são traduzidas como principais fatores que prejudicam as atividades da escola, a educação e vida de seus sujeitos. Contudo, essa percepção não ameniza os efeitos de vandalismos e de violência física no contexto escolar que se apresentam, geralmente, antes da violência subjetiva e simbólica, pois resultam de violências objetivas, mascaradas (ŽIŽEK, 2014).

É preciso salientar que nem todas as práticas pedagógicas de uma escola são reconhecidas como adequadas e justas pelo conjunto de seus sujeitos. Assim, os indivíduos que desse modo se posicionam, não só deixam de participar de forma produtiva de determinadas atividades escolares, como também não se sujeitam às estratégias de condução e disciplinamento da instituição. Em função disso, se revoltam, pondo em prática atos percebidos por muitos como violentos, o que parece ser evidenciado no dizer de Abramovay (2002, p.29) quando afirma que, embora a escola seja um local dedicado à educação e à socialização dos alunos, “[...] transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo”.

Nesse contexto, é possível inserir práticas vivenciadas nos recintos de uma escola, que demarcam os sujeitos na condição de “iguais” e “diferentes”. Uma produção sociocultural que, por meio dela, com frequência, se define quem pode ou não participar desses ou daqueles grupos nos espaços de convivência escolares e/ou fora deles. Processo assimétrico em geral edificado através de efetivas expressões que estereotipam, estigmatizam sujeitos com pertencimento de matrizes da pluralidade cultural, a exemplo de gêneros, etnias e religiões, constituindo-se num exercício de violência objetiva e simbólica em função da intolerância, da incivildade com as diferenças culturais.

## **PERCURSOS METODOLÓGICOS**

O *locus da* investigação é uma escola pública situada na cidade de João Pessoa/PB. Uma unidade escolar em que estudam mais de 1.000 alunos, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo e faixa etária entre 04 e 17 anos. A escola oferece o ensino fundamental, EJA e Projovem, com funcionamento nos três turnos. Nela, atuam mais de 100 trabalhadores, entre os

quais 62 docentes, 04 gestores e 08 especialistas em educação. Todos são profissionais habilitados em suas áreas de atuação, inclusive os intérpretes de LIBRAS.

Para a apreensão de sentidos de manifestação de violência no âmbito escolar, problematizamos discursividades de educadores desta escola pública municipal. Os dados se originam de um questionário semiestruturado, entregue impresso aos docentes e com recebimento na semana seguinte. Nele, apareciam questões que solicitavam ao colaborador que, ao assinalarem suas respostas a questões de múltiplas escolhas, elaborassem um relato alusivo a situações de violência vivenciadas por ele nos espaços da escola.

Com esse propósito, estabelecemos as seguintes indagações para o questionário:

- 1 - Na sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes na escola tem acarretado manifestações de violência:  
( ) sim  
( ) não
- 2 - Quais traços de diferenciação cultural interferem nas relações interpessoais no interior da escola de forma a causar violência?  
( ) orientação sexual;  
( ) questão étnico racial ou de cor;  
( ) questão de gênero;  
( ) outros.

A questão seguinte trazia a solicitação:

A resposta para esta questão se relaciona diretamente com as respostas das duas perguntas anteriores. Sendo assim, pedimos-lhe que relate a situação ou situações de violência vivenciada na unidade de ensino.

Dos 38 questionários distribuídos aos educadores da escola, 29 foram devolvidos. Entre esses, 06 dos participantes responderam de forma negativa aos sentidos das questões, ou seja, afirmaram que não vivenciaram situação de violência em função de discursividades alusivas às marcas da diversidade sociocultural na unidade de ensino. Para esse artigo, trouxemos 09 (nove) trechos de relatos de colaboradores, ressaltando que dos 29 apenas esses elaboram o relato escrito solicitado na questão 2 (dois). Identificamos os educadores nos textos por meio de números cardinais, em ordem cronológica, assim descrita: Educador1, Educador 2, e assim sucessivamente.

Tomando a linguagem como prática social, a pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada que propicia ao pesquisador, ao problematizar situações vividas por

sujeitos múltiplos, revelar, sob um olhar distinto, marcas de classe social, sexualidade, raça, gênero, entre outras subjetividades (MOITA LOPES, 2006,). Assim, permite que a problemática - violência no meio escolar - seja pensada no âmbito de pressupostos epistemológicos que concebem a língua "[...] a partir de um conceito múltiplo não unificado, produzido por percursos transdisciplinares de reflexão sobre as práticas focalizadas" (SIGNORINI, 1999, p. 64). Uma perspectiva que se caracteriza por não se preocupar com verdades incontestáveis, certezas sólidas e a quantidade exaustiva para provar uma relação de causa e efeito, exemplificada em trabalhos de SIGNORINI (1999) e MOITA LOPES (2006).

A compreensão de discurso nesse texto se traduz em “[...] efeitos de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2012a, p. 38), uma produção de sujeitos históricos, materializada por meio da linguagem. Os sujeitos da pesquisa que se inserem nos contextos escolares constroem sentidos de práticas de violência em suas narrativas atravessadas pela sua subjetividade e pelo entrelaçamento de outros discursos, ou seja, de enunciados ditos e esquecidos que determinam o que dizem, o interdiscurso (ORLANDI, 2012b).

## **DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS**

Ao analisar os questionários e os relatos sobre violência no contexto escolar provenientes dos dados apresentados pelos professores, evidenciaram-se sentidos contraditórios, já que as respostas das questões fechadas não condiziam com os relatos produzidos por eles na questão aberta. Essa contradição evidencia um deslizamento de sentidos, efeito característico das línguas naturais e um processo que produz a possibilidade de interpretações (ORLANDI, 2012a) como podemos observar no relato de alguns docentes quando afirmam não ter havido atos de violência constituída por efeitos discursivos de pertencimentos socioculturais no interior da instituição escolar. Mas, quando instados a redigir um relato acerca dessa situação, expõem episódios reveladores de comportamentos de violência simbólica, subjetiva e objetiva face à intolerância com as diferenças de indivíduos ou de grupos sociais na escola.

Efeitos de sentidos que compõem o enunciado

*Apesar de não ter presenciado essas situações no ambiente escolar, tenho conhecimento que elas ocorrem (Educador 1).*

E ainda no dizer de outro educador,

*Em linhas gerais, o indivíduo já é feito para se adequar ao meio ambiente em que vive. Então, essas diferenças sociais e culturais dentro da escola não devem ser levadas em consideração para o desencadeamento da violência (Educador 2).*

No relato do primeiro educador, há uma certa contradição ao afirmar não ter presenciado situação de violência oriunda da intolerância diante da diversidade cultural, contudo, ele mesmo afirma conhecer ocorrências dessa prática na escola. O discurso do outro profissional também apresenta sentidos possíveis de apontar a existência de atos violentos produzidos na escola pela mesma razão. No entanto, de acordo com a sua concepção, essa existência não deve preocupar os profissionais da educação, o que apreendemos no enunciado [...] *o indivíduo já é feito para se adequar ao meio ambiente em que vive*. O posicionamento do docente produz sentidos de que se depreende a compreensão de que as diferenças sócio históricas são concebidas enquanto estáveis, fixas, determinadas, uma vez que *essas diferenças não devem ser levadas em consideração*. Evidencia-se uma violência invisível, abafada, objetiva, panóptica que atua de forma indireta no cotidiano dos alunos, uma vez que, segundo o educador, *as diferenças sociais e culturais* não desencadeiam a violência.

Os sentidos do relato indicam que o docente compreende que ocorrem atitudes de violência em função do desrespeito a traços de identidades culturais no convívio dos alunos na escola. Entretanto, esses conflitos são acomodados pela própria vivência entre os pares. Igualmente, é possível apreender efeitos de sentidos indiciadores de que alunos sofrem retaliação, discriminação, preconceito, exclusão, aquilo que ŽIŽEK (2014) aponta como violência objetiva, presente na vida de alunos no contexto escolar e que vivem situações de vulnerabilidade social. Esses alunos se adaptam aos modos subjetivadores por discursos e ações, muitas vezes, velados, que os inferiorizam, espoliam, ofendem, violentam. O educador não se dá conta de que reproduz um discurso que controla não apenas a ele, mas também aos alunos.

## **ANÁLISES DE DISCURSIVIZAÇÕES DE EDUCADORES**

Dispusemos as sequências discursivas analisadas em duas seções: na primeira, analisaremos efeitos de sentidos reveladores de atitudes de violência no âmbito da escola, os seus agentes e os possíveis fatores que as desencadearam, procurando significá-las teoricamente. Na seguinte, apreenderemos efeitos de sentidos nas sequências discursiva de práticas de violência no cenário da escola ante a pluralidade sociocultural e se estratégias foram adotadas pelos profissionais da educação para minorar os conflitos impulsionados por estes conflitos no cotidiano escolar.

## **EFEITOS DE SENTIDO DE ATITUDES DE VIOLÊNCIA**

Ao analisarmos as manifestações linguísticas dos educadores em relação à violência na escola, buscamos evidenciar sentidos de que não há neutralidade em seus enunciados, mas marcas de um jogo de verdades impregnado de intenções, valores, posições que são representações dos lugares assumidos no contexto social em que se inserem. Vejamos o relato desta educadora.

[...] ao chegar à escola, assumi uma turma de 2º ano, com 17 alunos. No primeiro dia de aula, me senti perdida, pois os alunos eram bastante violentos, aprontaram uma confusão na sala e, ao tentar separá-los, levei uma pancada no estômago [...].  
(Educadora 02).

A sequência discursiva expõe práticas de violência simbólica e subjetiva, nos termos de ŽIŽEK (2014, p.17), uma vez que se evidencia “[...] uma violência que subjaz aos próprios esforços que visam combater a violência” quando a educadora constrói um relato carregado por um discurso preconceituoso em relação à turma. Por outro lado, há expressões de violência subjetiva direta, compreendida como uma “[...] violência exercida por agentes sociais” (p. 25), neste caso, os alunos.

Vejamos como isto se traduz em seu relato. A educadora afirma: [...] *me senti perdida, pois os alunos eram bastante violentos, aprontaram uma confusão na sala*. A expressão: *me senti perdida* denota efeitos de sentidos do mal-estar vivenciado pela docente, a partir dos atos de violência exercidos por alunos de sua turma – *aprontaram uma confusão na sala*. No entanto, não conseguimos apreender sentidos em seu relato que se refiram à causalidade dos conflitos

vivididos e nem à designação de supostas atitudes que levaram ao desmanche da sala de aula, e, por isso, a alteração de comportamento psicológico da professora. Sem arrolar os porquês do acontecimento, o relato traz efeitos de agressão física sofrida pela docente, expressa por [...] e ao tentar separá-los, levei uma pancada no estômago.

Esse posicionamento contraria sentidos do informado nos itens linguísticos: [...] ao chegar à escola, assumi uma turma de 2º ano, com 17 alunos, associados a *No primeiro dia de aula* [...]. Nestes enunciados, evidencia-se que a docente ainda não teria tempo suficiente para conhecer seus alunos, para identificá-los violentos e tecer um juízo de valor sobre a turma. Essa forma de violência da docente apresenta-se como sistêmica, ou seja, “[...] não pode ser atribuída a indivíduos concretos e às suas ‘más’ intenções, mas é puramente ‘objetiva’, sistêmica e anônima” (p. 26), ou seja, uma violência social, invisível.

De efeitos entrecruzados atinentes às definições de violência presentes na escola, analisamos os sentidos desse outro relato:

[...] um aluno em sala de aula, no momento de avaliação, atrapalhou o desenvolvimento do processo. Por isso, foi posto para fora da sala. Desceu transtornado, arrancando todos os cartazes da escola, brigando e desrespeitando a todos. (Educador 03).

Novamente, as causas de tal violência não são relatadas pelo educador. Apenas são atribuídas ao aluno de forma que sobre este carregue o peso da falta de harmonia em sala de aula ou de desestabilizar os demais sujeitos presentes no ambiente de aula [...] *atrapalhando o desenvolvimento do processo*, segundo o docente. No entanto, o docente, ao colocar ao aluno [...] *para fora de sala* busca uma “[...] tentativa desesperada de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema” (ŽIŽEK, 2014), uma tentativa para eliminar ou mascarar a percepção de outras formas de violência na sala de aula e na escola.

A ação de colocar o aluno para fora de sala, evidenciou que o docente não somente foi incapaz de resolver o conflito estabelecido naquela ocasião, mas também agravou a situação de violência produzida em sala e que se estendeu a outros ambientes da escola e outras pessoas. Situação expressa nesse enunciado: *Desceu transtornado, arrancando todos os cartazes da escola e brigando e desrespeitando a todos*. A violência simbólica marcada na fala do educador e muito presente na escola pelo seu poder silencioso, transborda para uma violência visível do

aluno, materializada nas expressões *arrancando*, *brigando*, *desrespeitando*. Esta situação de interação entre docente, aluno e escola pode ser considerada violenta quando,

[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Em outras palavras, o docente, em suas ações, abre espaço para discursos que falam de violência, ainda que de forma restrita, ampliando os conflitos com o aluno ou, nas palavras de Bauman (2001), as “comunidades explosivas” que rompem com a monotonia do cotidiano de sala. Após o evento, ou seja, após a saída de sala, volta tudo ao que era antes como se nada tivesse acontecido. Essa parece ser a pior das violências, uma vez que não é vista e nem se sabe com quem e como lutar. Essa invisibilidade abala o estado psicológico do aluno, que se sentiu injustiçado, a ponto de alterar seu estado psicológico, como atestam os sentidos desses itens linguísticos: *Desceu transtornado*. Panorama que exemplifica como os atos de violência no meio escolar podem ser exercidos de modo entrecruzado, em diferentes conceitos e modalidades do fenômeno.

Tal relato exemplifica casos nos quais nem todos os indivíduos se deixam afetar por práticas pedagógicas de regulação, normalização, disciplinamento e condução dos sujeitos. Indivíduos que, desse modo, se posicionam, por vezes, além de não aceitarem essas regras e normas, se revoltam contra a racionalidade e a homogeneização - lógica da burocracia institucionalizada, na busca de um novo querer-viver social (MAFFESOLI, 1981, 1987).

Na escola, os professores convivem com uma grande contradição – a adoção dos dispositivos de regulação e disciplinamento, instituídos historicamente por diversas sociedades, ou a liberdade nos recintos escolares. O docente “[...] imagina que a garantia de seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência neste lugar.” (GUIMARÃES 2005, p. 78). Essa atitude também se constitui em violência, uma vez que não há agressão física, mas simbólica, pois os discursos atestam uma identidade de controlador ou de permissivo, caracterizando sentidos difusos sem contornos definidos por suas formas tradicionais de manifestação evidenciados, geralmente, pela violência física.

## **EFEITOS DE SENTIDO DE PLURALIDADE CULTURAL**

Como já apontamos, a violência é múltipla e a escola por sua dinâmica plural é um espaço no qual é possível distinguir não só a violência subjetiva, mas também a redefinição desta em violência mais sutis, sem pontos fixos de referência e que passam a legitimar matrizes identitárias relacionadas à pluralidade sociocultural, vivenciada nos espaços da escola como expressa nesta sequência:

É comum encontrar no ambiente escolar situação de violência verbal onde existe (*sic*) alunos com tendência ou comportamento homossexual. Esses alunos são agredidos verbalmente e constrangidos pelos colegas. A homofobia é um problema sério e precisa ser trabalhada com todos os seguimentos da escola.” (Educador 04).

Esse enunciado é perpassado por uma rede de memória inerente à homofobia que circula nas esferas sociais, ou seja, discursividades que constituem identidades homossexuais de forma pejorativa, negativa, sentidos que geram atos, em geral, de discriminação e exclusão social incluídos no cenário da violência simbólica, a mais presente na escola. A violência relatada pelo educador e que ele afirma ser *comum* no ambiente escolar aparece naturalizada na sociedade, uma vez que passa a fazer parte das práticas cotidianas dos sujeitos que normalizam este tipo de violência.

Mas, o professor, ao se posicionar discursivamente, enfatiza que a homofobia [...] *precisa ser trabalhada*. Isso nos possibilita apreender sentidos de que há recorrências dessas práticas de violência arquitetadas nos espaços de convivência da unidade escolar a partir de expressões que constroem “[...] identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam” (BAUMAN, 2005, p. 44). É a violência simbólica tomando forma por meio de discursos de exclusão, de segregação, ampliando as manifestações de desprezo, de raiva, que alimentam uma violência social difusa. Essa violência já faz parte da rotina da escola, pois o docente reconhece que *é um problema sério*, no entanto, não se constitui em uma ação pedagógica da escola, pois os *alunos são agredidos verbalmente e constrangidos pelos colegas*. Este cenário induz a prejuízos às atividades pedagógicas da unidade de ensino e, principalmente, à formação cidadã dos discentes que sofrem com essas agressões, pois esta violência impõe uma força que desagrega, desconstrói, dissolve grupos ou como diz Michaud (1989),

[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

A escola, no relato do docente, ao se omitir diante dos alunos que agredem ou constrangem os colegas em sua integridade moral, física por meio de violência subjetiva e simbólica indicia a ausência de posicionamento por parte da escola para a promoção de atividades educativas que possam instaurar condições para a boa convivência na instituição dos considerados “diferentes”.

A efetividade de práticas de homofobia, no cotidiano da escola, é apontada em outros depoimentos de educadores conforme observado nesse relato:

[...] três meninas ‘evangélicas’ irritava (sic) uma outra com palavras do tipo ‘machinho, sapatão’. No começo não entendia com quem falava só vi a menina que estava sendo agredida correndo e chorando. No decorrer do expediente conversei com a garotinha que sofreu a agressão, ela contou que não sabia o motivo, talvez por ser novata na escola. Depois fui ouvir o outro lado e relataram, (sic) bem arrogantes, que não gostavam dela e andava igual a um homem. Tentei conversar, mas não teve jeito, é uma ignorância cultural como se isso fizesse parte da criação delas.” (Educador 05)

As práticas homofóbicas relatadas pelo educador evidenciam uma violência simbólica, manifestada por agressões verbais e um discurso preconceituoso que encaminha para uma prática que causa dano à menina agredida, pois ela chora e nem sabe o motivo da agressão. No discurso das três meninas realizam-se, em função de efeitos de sentido que se referem à corporeidade da menina, vítima das agressões, sentidos de violência nos itens lexicais: *machinho* e *sapatão*, além da expressão [...] *andava igual a um homem*. A violência física parece ficar pequena diante do conflito suscitado pela linguagem e que gera tensão, medo, vulnerabilidade.

Em relação aos vocábulos *machinho* e *sapatão*, materialidades linguísticas do depoimento, eles expressam sentidos de um simbolismo que denotam o propósito de ofender, desvalorizar, violentar os sujeitos que se constituem ou são constituídos no universo homossexual. Um tipo de violência produzida e vivenciada sócio historicamente em diferentes meios sociais. Por elas, demarcam-se os “nós” e os “outros” (SILVA, 2008), instituindo-se a exclusão dos “esquisitos”, dos “afeminados” e das “mulheres macho”, efeitos dessas denominações, em geral atribuídas pelo senso comum, ao fazer referência aos homens e

mulheres homossexuais. Ao assim agirem, os sujeitos se posicionam na ótica da heterossexualidade e buscam expulsar os estranhos de seu mundo, para, desta forma, evitar que seus espaços sejam violados, distorcidos, destruídos ou, simplesmente, porque *não gostavam dela*.

Mas, ao analisar o depoimento do professor acerca do fato ocorrido na escola, evidencia-se na materialidade linguística sentidos de intolerância religiosa, preconceito e discriminação por parte do docente. Ele situa o fato ocorrido e expressa nos itens linguísticos *evangélicas* e *bem arrogantes* uma agressividade em relação às meninas que irritavam uma colega. Por esse gesto de leitura, é possível apreender no dizer do docente uma violência simbólica que se manifesta a partir de sentidos naturalizados que fazem parte de um repertório social comum, de um discurso institucionalizado revelado por uma posição preconceituosa, atribuída a religiões evangélicas. A expressão *bem arrogante* conferida pelo docente às *três meninas* que professam religiosidades evangélicas constitui um repertório simbólico que, muitas vezes, traduz sentidos preconceituosos, discriminatórios.

Fenômenos de violência simbólica, encarnada na linguagem, interferem em uma relação direta na violência subjetiva, que se constitui em pano de fundo, como podemos destacar nestes relatos que se repetem acerca de homossexuais na escola e evidenciam a discriminação, o bullying, agressão verbal que culminam em agressão física – *briga*.

*O aluno foi discriminado pelos colegas de sala por ter uma orientação sexual diferente dos demais, ou seja, por ser homossexual; sofrendo bullying. (Educador 06).*

*[...] um certo aluno agrediu verbalmente um aluno que descobriu ou despertou o seu lado feminino perante toda a sala. O aluno agredido respondeu partindo para briga. (Educador 07).*

Entre as violências simbólicas, destacamos outros relatos nos quais os docentes apontam que a violência no meio escolar é desencadeada por preconceitos e discriminações racistas:

*Já presenciei agressões a um aluno por ele ser de outra crença (candomblé) por várias vezes. Os próprios alunos da sua turma lhe chamavam de macumbeiro (Educador 08).*

Esse relato expõe sentidos atribuídas às religiosidades de matriz africana (candomblé), pré-construídos ditos em outros lugares que se tornaram dizíveis no dizer do docente, por meio

do vocábulo *macumbeiro*. Esse elemento linguístico materializa sentidos de práticas discursivas circulantes e produzidas em espaços sociais com sentidos que veem as religiões africanas de forma negativa, estereotipada, estigmatizada, e, por extensão, aos sujeitos - os negros, a grande maioria dos seguidores dessas religiosidades. Uma percepção sócio histórica que remonta o período da colonização brasileira.

As práticas discursivas cujos sentidos conferem inferioridade aos negros, e, por extensão, as suas religiões e traços culturais se reproduzem no dia a dia da instituição de ensino, pelo que expõem outros relatos:

*Um aluno sofreu bullying por ser de cor negra, nos ambientes de sala de aula por parte de alguns colegas. (Educador 09).*

Diferente do relato anterior, em que a motivação para a discriminação racial parece ter se originado da religiosidade do aluno; nesse, o racismo é expresso ante a negritude, a traços fenotípicos, representados no enunciado pela cor negra do aluno. Uma demonstração de que continuam a existir práticas de exclusão que afetam os negros nas diferentes esferas sociais, inclusive na escola e se repetem as violências simbólicas que aparecem nas brincadeiras e parecem não ser prejudiciais, nocivas para quem profere as ofensas.

Apesar do docente se referir a práticas de *bullying* em face de atos de racismo a um só aluno em sala de aula, essas práticas se configuram numa situação de violência que prejudica não só a vítima, mas também a todos, incluindo-se os agressores. Chamou-nos a atenção nos relatos que nenhum dos docentes expôs que a escola tenha adotado alguma medida educativa. A ausência de providências em episódios dessa natureza pode significar dificuldade ou mesmo despreparo para se lidar com práticas violentas como o racismo e, novamente, evidencia-se que a escola retira de sua pauta assuntos que reproduz discursos de verdade e se perpetuam em violências em seu espaço.

## **PALAVRAS FINAIS**

O estudo realizado na escola pública situada na cidade de João Pessoa/PB, exposto neste trabalho, foi composto por procedimentos singulares que pudessem evidenciar sentidos de violências entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. Os desdobramentos relatados contribuíram para a compreensão de diferentes manifestações de violência instituídas pela

intolerância com representações simbólicas de matrizes identitárias atinentes à pluralidade cultural e outras atitudes de violência que perpassam os relatos dos docentes, significando que os sujeitos são constituídos de forma homogeneizada no cotidiano escolar. Assim, são referidos os discursos de racismo, homofobia, preconceitos religiosos, em especial às religiões de matriz africana, e violências físicas.

A problemática da violência subjetiva, simbólica e objetiva se faz presente no espaço escolar e em vista do fato de que nem sempre seja visível torna-a complexa, pois como colocamos na epígrafe deste artigo nas palavras de Misse (2006), “Raramente alguém diz de si mesmo ser violento [...], pois “Violento é sempre o outro, aquele a quem aplicamos a designação.” Por isso, talvez uma das razões para que os profissionais da educação, ao tratarem do tema, quase sempre a ele se refiram de forma genérica ou não atribuam à violência escolar sentidos discriminatórios, constrangedores, excludentes, humilhantes

Evidenciamos, para concluir, que aspectos concernentes à violência talvez tenham sido abordados panoramicamente e que as análises talvez não se revistam de originalidade no trato da temática abordada. Contudo, reconhecemos que avançamos quando norteamos a discussão a partir da concepção da linguagem como prática social de forma que, ao perfilharmos orientação teórica e metodológica, nos foi possível trazer ao debate sentidos que apontam para a complexidade das práticas de violência e para o deslizamento de sentidos nos discursos docentes em práticas escolares.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO/Ministério da Saúde/Secretaria de Direito Humanos do Ministério da Justiça/CNPQ/Instituto Airton Sena/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação FORD/CONSED/UNDIME, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999.
- DADOUN, R. **A violência**. Ensaio acerca do homo violência. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6. ed. Campinas, SP: Vênus Editora, 2011.
- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MISSE, M. *Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – **Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro** (Iuperj), Rio de Janeiro, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2006.
- MAFFESOLI, M. **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Editora revista dos Tribunais, Edições Vértices, 1987.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed.- Campinas, SP: Pontes Editora, 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.
- RODRIGUES, E. da P. Violência, diversidade sociocultural e subjetividades: discursividades em narrativas de educadores(as). **Dissertação**, João Pessoa: UFPB/CCHLA/MPLÉ, 014.
- SIGNORINI, I. Os estudos sobre identidades e língua(gem) em Linguística Aplicada. In: BARROS, K. S. M. (Org.). **Produção textual, interação, processamento, variação**. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 63-67.
- SILVA, A. B. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.



## **O DISCURSO RELIGIOSO REPORTADO EM MEMES: TONALIDADES VALORATIVAS E RELAÇÕES DIALÓGICAS**

**Raniere Marques de Melo**

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB)

Doutorando em Linguística (PROLING/UFPB)

**RESUMO:** Neste artigo, na concepção bakhtiniana da linguagem, concebemos os *memes* como gêneros discursivos e, assim sendo, repletos de enunciados de diferentes orientações socioideológicas. Esses enunciados disseminam dadas posições valorativas dos discursos sociais, como o religioso. Portanto, o *meme*, enquanto enunciado concreto, é prenhe de apreciações, de posições apreciativas que expressam determinadas valorações e revelam um dado *projeto de dizer*, por meio do *discurso reportado*, por exemplo. Consoante a isso, este trabalho analisa as tonalidades valorativas e as relações dialógicas, marcadas pelo discurso reportado, instituídas em *memes* que tratam do discurso religioso, em comunidades do *Facebook*. Nossa análise fundamenta-se no domínio teórico-metodológico centrado na perspectiva dialógica da linguagem oriunda das reflexões de Bakhtin e do Círculo, bem como os estudos discursivos que se orientam por ela. Quanto ao delineamento metodológico, a pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista, pautada no método netnográfico. O corpus é composto por dois *memes* coletados na rede social *Facebook*. As análises reforçam a tese de que tais enunciados refletem e refratam o posicionamento do enunciador em relação àquilo que anuncia. Tais enunciados promovem, através do discurso citado, retematizações e reacentuações, com vistas a refutar, denunciar e criticar alguns pastores neopentecostais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Valoração. *Memos*.

**ABSTRACT:** In this article, in the bakhtinian concept of the language, we conceive the *memes* as discursive genres and, that way, filled with statements of different socio-ideological orientations. These statements disseminate some given evaluative positions of the social discourses, such as the religious. Therefore, the *meme*, as a concrete statement, is full of conceptions, of appreciative positions that express certain values and reveal a given *projeto de dizer* (project of saying), through the *discurso reportado* (reported discourse), for instance. In agreement with this, this article analyzes the evaluative tonalities and the dialogical relations, marked by the reported discourse instituted in *memes* that deal with the religious discourse in Facebook communities. Our analysis is based in the theoretical and methodological domain centered in the dialogical perspective of the language from Bakhtin reflections and reflections of the Circle, as well as the discursive studies that are oriented by this perspective. In relation to the methodological lineation, the research is interpretative and qualitative, guided by the Netnographic Method. The corpus is composed by two *memes* which were collected in Facebook. The analysis reinforces the thesis that such statements reflect and refract the position of the speaker towards what is being announced. Such statements promote, through the cited discourse, re-themes and reemphasis, with the intention of refuting, denouncing and criticizing some Neo-Pentecostal clergymen.

**KEYWORDS:** Dialogism. Valuation. *Memos*.

## INTRODUÇÃO

Os textos que circulam no meio virtual possuem uma linguagem portadora de multissemiose, pois sinalizam uma produtiva relação com a tecnologia, unindo à palavra, imagens, links, hiperlinks, sons, cores e movimentos. Como fruto dessa articulação, nascem os GIF, hipertextos, as hiperfídmias, os infográficos, o *meme virtual*, doravante *meme*. O gênero discursivo *meme*<sup>1</sup> circula em algumas redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, e é evidentemente caracterizado por uma linguagem curta e de leitura rápida, bem como constituído por novas estéticas e por uma hibridização feita com a palavra, a partir de uma junção entre imagens, fotos, frases e os *emoticons*.

Como são de ampla circulação virtual, escolhemos para nosso objeto de pesquisa somente aqueles que circulam no *Facebook*, uma vez que esta é a maior rede social do mundo com mais de um bilhão de usuários e com participação de 91,6% pessoas com idade entre 25-34 anos, segundo dados da ComScore. Enquanto recorte de uma pesquisa mais ampla<sup>2</sup>, este trabalho visa analisar as posições valorativas e as relações dialógicas, presididas pelo mecanismo enunciativo do discurso citado, nos *memes* que tratam do discurso religioso, em comunidades do *Facebook*.

Por se reportar a diferentes temas sociais, escolhemos dois *memes*, de diferentes comunidades, que são atravessados pelo discurso religioso, mais especificamente aqueles que atribuem significados, valorações aos líderes religiosos Edir Macedo, Valdemiro Santiago e Silas Malafaia, pastores neopentecostais. A escolha desse objeto não é aleatória, pois está orientada, *a priori*, por um acontecimento midiático, que tem espessura histórica e a cada dia se reatualiza: a publicação de uma matéria jornalística publicada pela revista *Forbes* no Brasil, em janeiro de 2013<sup>3</sup>. O discurso produzido por essa matéria caracterizava os pastores supracitados como os mais ricos do Brasil.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, concebemos o *meme* como gênero discursivo, conforme a teoria de Bakhtin. Retornaremos a essa discussão mais ampla, no capítulo de revisão teórica.

<sup>2</sup> Este artigo consiste em um recorte da dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), em fevereiro de 2018.

<sup>3</sup> Para ler a matéria na íntegra, acesse: <<https://www.forbes.com/sites/andersonantunes/2013/01/17/the-richest-pastors-in-brazil/#4d8ca4705b1e>>.

Diante disso, toda a produção de sentido e apreciações valorativas feitas aos pastores nessa matéria os colocam em um lugar de tensão e conflito social. E esta é a função do analista do discurso: ler, *desler*<sup>4</sup>, analisar e desnaturalizar os discursos que estão nesse lugar social ou que se filiam a esse evento enunciativo. Sob essa ótica, compreendemos que discursos se materializam em *memes*, já que estão em circulação no social, promovendo interação entre dois sujeitos – aquele que produz e o que lê; ademais, são sempre constituídos por uma enunciação, como “projeto de dizer” desses sujeitos enunciadore. Assim, verificamos que há, nessa arena de tensão, um “querer-dizer” direcionado aos interlocutores/leitores.

Quanto à escolha do tema, o discurso religioso é, de fato, um campo rico e produtivo para uma leitura dialógica e discursiva, pois, nesse caso, traz um constante diálogo com as representações sociais de pastores, além de funcionar como um lugar de denúncia às práticas sectárias e até mesmo àquelas de extorsão da fé por meio do dinheiro

## **SOBRE OS MEMES**

Os *memes*, sob o prisma da teoria da comunicação via *web*, são considerados o conteúdo mais prolífico e infeccioso da internet. Sua forma e performance pode ser considerada uma evolução dos chamados *emoticons*, “[...] nome dado a uma sequência de caracteres tipográficos ou umas imagens simbólicas, que representam o rosto humano e expressam as emoções dos participantes no processo de comunicação.” (JABLONKA, 2012, p. 111). Sob essa reflexão teórica, compreendemos que os *emoticons* não foram suficientes para os usuários da rede, pois além de caírem no ostracismo, referendavam um domínio monótono. Ainda para esse teórico, o motivo que provocou a irrupção do memes da internet se deu pelas seguintes razões: “[...] expressar as emoções nas situações em que faltam os meios não verbais, expressar a sua atitude perante os assuntos tratados na conversa virtual.” (JABLONKA, 2012, p.112).

Quanto ao valor social e à transmissão, os *memes* são transmitidos, essencialmente, entre os usuários da rede. Em decorrência da viralidade, da propagação rápida, eles são considerados fenômenos culturais sociais que ultrapassam a relação entre pessoas. “Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social

---

<sup>4</sup> A arte de “desler”, na concepção de Demo (2006), significa a habilidade de “contraler”, a autonomia de contrainterpretar, de brigar com o autor. Leitura, nessa concepção, é concebida com gesto.

tornam os *memes* particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea.” (MARTINO, 2015, p. 178). No tocante a isso, entendemos que:

A presença de memes é relacionada ao capital social, na medida em que a motivação dos usuários para espalhá-las é, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo. Por exemplo, as pessoas que espalham os recados com imagens acreditam estar fazendo algo positivo, que deixará aquele que recebeu a mensagem contente. (RECUERO, 2009, p. 130).

Em geral, a função principal dos *memes* é divertir, disseminar, de forma humorística, histórias engraçadas e, com isso, comentar a realidade por meio de frases curtas agregadas às fotografias, desenhos, figuras. Quanto à estruturação, são formatados com frases curtas, geralmente sem pontuação, pois querem propagar uma ideia ou um conceito de forma fácil e acessível. Para tanto, aparecem na rede prototipicamente formulados a partir de imagens, *hashtag*, *emoticons*, GIF, entre outras.

Segundo as contribuições teóricas de Bakhtin e de seu Círculo, o *meme* pode ser considerado como gênero discursivo porque está ligado *ao uso da linguagem em um dado campo da atividade humana*, efetua-se em forma de enunciados, em *tipos relativamente estáveis*, imbricado de um *conteúdo temático*, de um *estilo* e de uma *construção composicional* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

## **SOBRE O PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM**

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, é interesse de Volóchinov (2017) apresentar a linguagem a partir do estatuto da interação e da enunciação. Não se trata apenas de observar as relações entre linguagem e sociedade a partir da compreensão de como essa linguagem determina a consciência ou em que medida essa linguagem é plasmada de ideologia. Para além disso, há o “[...] interesse pela natureza social dos fatos linguísticos, o que significa entender a enunciação indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (BRAIT, 2005, p.94).

Volóchinov (2013) defende que a linguagem é um fenômeno social, uma vez que esta é imprescindível para a organização do trabalho humano e à consciência de cada homem. Desse ponto teórico extraímos, inicialmente, algumas considerações: é na/pela linguagem que há a constituição do sujeito e “[...] com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas

ideológicos.” (VOLÓCHINOV, 2013, p.155). Ora, se para esse estudioso não há consciência sem signo, logo todo signo é ideológico. Não há, pois, ideologia sem estar materializada em um signo. A linguagem, para essa concepção, não é representada pela abstração da forma linguística, mas ela é o sítio das relações sociais, da produção de sentidos estabelecida pela palavra (signo socioideológico), pela língua com o sujeito.

A partir desse mirante sobre a descrição da natureza social da linguagem, percebemos que a enunciação é sempre *orientada para outro*. A esse respeito, Volóchinov (2017 p. 204-205, grifos nossos) defende:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. **A palavra é orientada para o interlocutor**, ou seja, é orientada **para quem é esse interlocutor**: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Desse modo, é possível afirmar que a linguagem está sempre ligada ao tempo, ao espaço e à posição do sujeito no mundo. O diálogo, nesse sentido, compõe-se como característica imprescindível da linguagem, como intercâmbio verbal de enunciações; logo, ele é a manifestação mais natural da linguagem, que consiste em uma conversação recíproca, alcançando dois interlocutores. Como se percebe, a palavra é sempre amalgamada por duas faces determinantes: de alguém de onde procede e do outro, a quem se dirige. É ela, assim, o produto desse jogo de interação entre locutores.

Diante dessa concepção, percebe-se que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Chama atenção, ainda, o fato de o dialogismo estar presente na vida do homem muito mais do que ele pensa, entretecendo um tecido dialógico de sentidos em torno de cada ato desse sujeito. Nesses termos, o filósofo russo assume:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Em primeiro lugar, deve-se observar que as relações sociais que envolvem o homem são relações dialógicas. Como se percebe, o estatuto do dialogismo, nesse primeiro momento, relaciona-se ao que conhecemos como alteridade, já que o *outro* é indispensável na constituição desse sujeito, isto é, torna-se inconcebível pensar o homem afastado das relações que o ligam ao outro.

## **O ENUNCIADO CONCRETO**

Para Bakhtin (2002), o Enunciado Concreto é a unidade de comunicação verbal, aquela que forma os gêneros discursivos. Reporta-se sempre a um evento real, em um contexto específico de comunicação, amalgamado de aspectos sociais, históricos e ideológicos. Possui sempre um acabamento e pausas reais, já que é o locutor que lhe confere uma tonalidade específica de dizer. Diferentemente da oração quanto aos outros aspectos, é orientado para um interlocutor; em outros termos, é um *projeto enunciativo* de alguém para outro alguém.

Nessa perspectiva, o enunciado se define a partir de uma concepção de língua dinâmica, a partir de seu funcionamento real e concreto. Ele é conduzido por um vínculo social que lhe dá o estatuto da alternância de enunciadores. É, ainda assim, o produto de vivências subjetivas e históricas de cada sujeito que não pode ser encerrado, única e minimamente, em cláusulas constituídas por formas de uso gramatical; contudo, é dotado de uma dada expressividade emotiva que organiza o uso dessa forma, atribuindo-lhe a produção de sentidos construídos no social.

Desse modo, o sentido da palavra, do enunciado não está dado *a priori*; está determinado por uma situação extraverbal que se concretiza na interação entre enunciadores. Ora, se o enunciado é concebido no social, a palavra que a ele pertence não pode ser congelada, pois não é neutra, tampouco unívoca. Não pode homogênea, pois ela desliza-se, atualiza-se em cada enunciação. Ela é, pois, objeto de expressividade e de valoração.

Segundo Bakhtin, o enunciado, unidade real do discurso, pode ser falado ou escrito, pressupõe um ato de comunicação social. E nesse processo enunciativo há uma interação entre os sujeitos falantes. Ao ouvir e compreender um enunciado, o interlocutor assume uma postura responsiva e não passiva, isto é, posiciona-se diante do enunciado, seja acordando, divergindo, complementando, enfim, posicionando-se no ato enunciativo.

## O TOM VALORATIVO EM BAKHTIN

Bakhtin, em “O problema do conteúdo, do material e da forma”, publicado em 1924, concebe

Por aspecto entonacional da palavra compreendemos a sua capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como o conteúdo do enunciado (no plano psicológico a multiplicidade das ações emocionais e volitivas do falante). [...] A atividade do autor torna-se a atividade de uma avaliação expressa, que matiza todos os aspectos da palavra: a palavra invectiva, acaricia, é indiferente, denigre, decora, etc. (BAKHTIN, 2002, p. 64-65).

Com base nessa assertiva teórica, a palavra do enunciado congrega os movimentos de interpretação, os pontos de vista e a expressividade do sujeito enunciador. Contudo, a “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do emprego vivo da enunciação.” (BAKHTIN, 2016, p.51). Esse aspecto da tonalidade apreciativa é gestado pelas relações axiológicas, pelos valores ético-morais atribuídos do enunciador para o conteúdo do objeto do discurso. Ademais, são as ações expressivas dotadas de aspectos emotivos e volitivos do falante que tornam a palavra acentuada de um dado tom apreciativo. Emoção e volição representam, nessa ordem, expressividade e desejo do falante, isto é, o objeto do seu discurso é abalizado por aquilo que esse enunciador toma como parâmetro social para avaliar, comensurar, ornamentar, por exemplo.

## O DISCURSO REPORTADO

Esta é uma das formas de manifestação do dialogismo na linguagem. A respeito da incorporação do discurso reportado no enunciado, Fiorin (2016) afirma que há duas formas de se inserir o outro no enunciado: o *discurso citado* – identificável, isto é, nitidamente separado do discurso citante, o que Bakhtin nomeia de discurso objetivado; o *discurso bivocal* – internamente dialogizado; por isso, não há indícios no fio discursivo da diferença entre o discurso citante e o reportado.

Contudo, independente da forma de incorporação do discurso de outrem, os enunciados são sempre constitutivamente ideológicos, históricos, pois em qualquer que seja o domínio da vida,

[...] nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, iferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 139).

O discurso reportado (ou discurso alheio, ou discurso de outrem, ou relatado) trata, grosso modo, da inclusão de outro discurso dentro de um determinado tema, como forma de retomar ou inserir um novo ponto de vista. Para Volóchinov (2017, p.249), “[...] o ‘discurso alheio’ é o discurso dentro do discurso, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado.”, já que carrega a presença explícita da palavra de outrem na construção do enunciado.

Contudo, Faraco (2009, p.140) alerta-nos que “[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”. Nesse sentido, o sujeito-autor, aquele que se reporta à enunciação de outrem consegue construir um discurso multivocal e administra essa pluralidade discursiva, através de diferentes técnicas para reger esse coro de vozes.

Ora, se reportar não pode ser tomado como reproduzir, implica dizer que se trata de uma operação de diálogo, de avaliação, de confirmação, de concordância, de negação, de questionamento e de refutação daquilo que é o discurso fonte. Por isso, concordamos com Cunha (2005, p. 112), quando defende que “[...] essa operação é de um enxerto entre dois tecidos. A inserção de uma citação supõe o trabalho do sujeito que cita, que o fragmento de discurso selecionado não é neutro para o receptor”. A esse respeito, essa pesquisadora defende que estão imbuídos no ato de seleção e de inserção do discurso alheio o julgamento, a avaliação e a valoração daquele que o faz. No tocante a isso, compreendemos que toda comunicação discursiva,

[...] todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016, p.54).

Destarte, é compreensível afirmar que esse discurso reportado não se exaure na citação, dado que, como afirmamos anteriormente, expressa uma apreensão valorada da palavra de outrem. Contudo, “[...] a palavra reportada se torna parte da palavra que reporta e que, portanto, tem que, de qualquer modo, compor-se com esta, torna o diálogo da palavra na palavra bem diferente do diálogo comumente entendido.” (PONZIO, 2011, p. 31). Diante disso, percebe-se uma relação ativa entre a palavra, como amálgama de dois discursos, o que nos leva a entender que o discurso fonte pode ser mais ou menos marcado por aquele que ele recupera ou pode ser relativamente percebido por aquele a quem é o destinatário.

Por fim, saliente-se a produtividade dessa concepção dialógica da linguagem para os estudos de discurso, pois não se ocupa de, a partir de uma análise histórica, ver o texto apenas como um documento de descrição de uma dada época, mas “[...] transformar-se numa fina e sutil análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusa, polêmicas ou contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc.” (FIORIN, 2016, p. 65).

Retornando à compreensão sobre discurso reportado, entendemos que, se a palavra é tomada a partir do discurso reportado, todo enunciado é matizado por relações dialógicas; logo todo enunciado é concreto e vivo, do qual trataremos mais à frente. De forma análoga ao discurso reportado, o enunciado de outrem penetra a estrutura de outro enunciado na cadeia da comunicação discursiva, a fim de promover relações dialógicas e ideológicas.

## **O TOM VALORATIVO EXPRESSO ATRAVÉS DO MECANISMO DO DISCURSO REPORTADO**

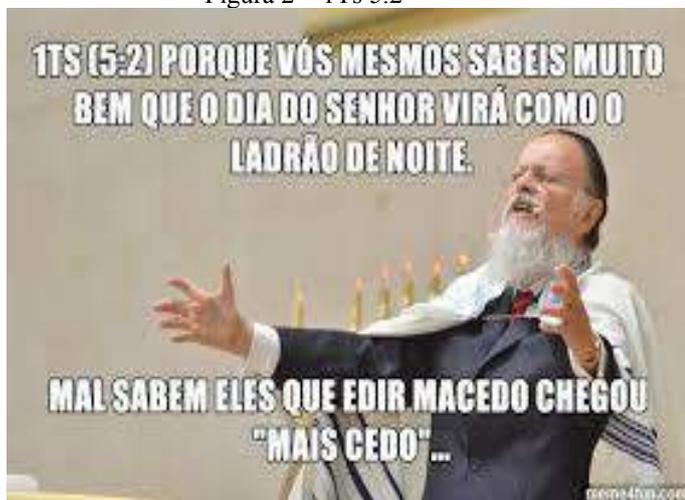
A partir deste item, iniciaremos o mesmo percurso de leitura e análise dos *memes*, em função da regularidade de aspectos, da produtividade e objetividade desta seção analítica. Vejamos, então, os enunciados correspondentes às figuras 1 e 2.

Figura 1 – 2 Co 11:27



Fonte: Facebook – Não tá na Bíblia<sup>5</sup>

Figura 2 – 1Ts 5:2



Fonte: Facebook – Edir Macedo da Depressão<sup>6</sup>

Nesses dois *memes*, oriundos de comunidades diferentes, encontramos uma mesma regularidade discursiva e enunciativa: o discurso reportado (ou discurso de outrem), que correspondem a versículos do Novo Testamento da Bíblia, cujas autorias pertencem unicamente ao apóstolo Paulo, conhecido, também, como Paulo de Tarso.

<sup>5</sup><[https://scontent.fcpv31.fna.fbcdn.net/v/t1.09/17952927\\_1906845159530253\\_7571791609833255251\\_n.jpg?oh=9b92294e45af610ea60a0a005b2c4e10&oe=5AF6B87D](https://scontent.fcpv31.fna.fbcdn.net/v/t1.09/17952927_1906845159530253_7571791609833255251_n.jpg?oh=9b92294e45af610ea60a0a005b2c4e10&oe=5AF6B87D)> Acesso em 13/07/2017.

<sup>6</sup><[https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSteCSQQ1\\_T8kUjhKvWQigg1I1xZl6RixQnNBlt7SG586akDgEPA](https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSteCSQQ1_T8kUjhKvWQigg1I1xZl6RixQnNBlt7SG586akDgEPA)> Acesso em 02/08/2017.

Em primeiro lugar, Paulo era judeu por nascimento (At 22:3); nasceu em Tarso da Cilícia. Ele foi criado dentro da fé judaica e educado em Jerusalém aos pés de Gamaliel. Era um fariseu, membro da seita mais rigorosa dos judeus, membro do sinédrio<sup>7</sup> judaico. Era um cidadão romano. Foi o mais severo perseguidor da igreja (1Tm 1:13), por meio de práticas violentas, cruéis e desumanas. Sua conversão a Cristo ocorreu no caminho de ida a Damasco, ao sofrer uma queda de um cavalo. De perseguidor implacável a missionário, Paulo de Tarso se transforma em o maior líder e o maior bandeirante do cristianismo (LOPES, 2009). No fluxo dessa descrição:

O apóstolo Paulo foi, certamente, o maior evangelista, o maior teólogo, o maior missionário e o maior plantador de igrejas de toda a história do cristianismo. Plantou igrejas nas províncias da Galácia, Macedônia, Acaia e Ásia Menor. Nenhum homem exerceu tanta influência sobre a nossa civilização. Nenhum escritor foi tão conhecido e teve suas obras tão divulgadas e comentadas quanto ele. (LOPES, 2009, p.9).

O tema do discurso reportado do enunciado da figura 7, **2 Co 11:27**, refere-se aos desafios da vida missionária do apóstolo Paulo. No livro de Atos, nos capítulos 16 e 19, há uma referência de que Paulo e sua equipe enfrentaram muitas dificuldades para a propagação do Evangelho por todo Império Romano. O resumo de sua experiência missionária de 20 anos está condensada na Segunda Carta aos Coríntios, mencionada no *meme*.

Esse referido capítulo é dividido em alguns blocos temáticos. Na referida tradução, aquele bloco que engloba (v. 16-33) o referido versículo está intitulado “Paulo orgulha-se dos seus sofrimentos”, ou em outras traduções, como a (ARC), recebe o subtítulo de “Os sofrimentos de Paulo por amor do Evangelho”, com sentido de tornar o texto como uma espécie de relato para os coríntios. Esse sofrimentos são assim descritos nessa ordem, entre os versículos (23-26) do referido capítulo: **“em trabalhos...em perigos de morte, muitas vezes”, “trinta e nove açoites”, “golpeado com varas”, “apedrejado”, “três naufrágios”, “uma noite e um dia exposto à fúria do mar” e “em perigos”**. Em resumo, no versículo 27, ele reconhece que seu trabalho missionário foi árduo, difícil, ao afirmar, encerrando todos esses percalços de infortúnio e tribulação: **“fiquei sem dormir”, “passei fome e sede”, “fiquei em jejum” e “suportei frio e nudez”**.

---

<sup>7</sup> O sinédrio era o concílio maior dos judeus, composto de setenta homens maduros, cuja função principal era legislar e julgar a vida religiosa do povo judeu.

O enunciado da figura 1, por seu turno, também carrega uma historicidade que o constitui. Primeiramente, embora este *meme* apareça sem a utilização das aspas, marca tipográfica, para referenciá-lo como discurso direto, é a referência bíblica (livro, capítulo e versículo) expressa que proporciona essa filiação ao que já foi dito, através de um discurso direto. Esse mecanismo enunciativo, no primeiro momento, pode gerar a ênfase nos termos em branco, os quais estão em destaque: “passei fome e sede” e “suportei frio e nudez”. Nessa exposição, os pastores, embora crentes nas Escrituras, parecem não concordar com tais afirmações. Estilisticamente, por meio dos destaques, o enunciador imprime uma tonalidade irônica ao confrontar os líderes religiosos às denúncias da mídia e ao discurso bíblico.

O Apóstolo Paulo também é o escritor da primeira epístola aos tessalonicenses, uma igreja situada na cidade de Tessalônica. É a primeira correspondência canônica do apóstolo para essa igreja. No plano do esboço do capítulo 5, Paulo estabelece várias regras para a igreja diante da iminência do arrebatamento, do “Dia do Senhor”. Ao aconselhar seus interlocutores a “estarem vigilantes” quanto a esse Dia, o referido apóstolo apresenta-lhes esse pedido materializados nos os versículos 1 e 2, os quais retratam esse evento escatológico descrito em uma linguagem apocalíptica.

Os termos “Dia do Senhor” e “ladrão de noite”, nesse contexto, segundo os comentários feitos por MacArthur (2010), respectivamente, correspondem: 1- dia para descrever castigos históricos próximos, dia do juízo, dia da ira e o “grande dia do Deus Todo-Poderoso”, no qual Ele cessará a pecaminosidade devastadora do mundo; 2- expressão usada para a vinda de Cristo para o dia do julgamento, afastando-se do sentido de arrebatamento da igreja. De certo, as duas expressões no referido versículo bíblico apontam para um evento messiânico, da Vinda de Cristo, amplamente pregado e anunciado pelos cristãos. Essas expressões são utilizadas com frequência nos escritos rabínicos com referência ao estabelecimento da era messiânica. Nesse entendimento, “a ideia é de subitaneidade, ou talvez de inevitabilidade.” (BRUCE, 2008, p. 2037).

Compreendendo as bordas desses versículos bíblicos, citados nos dois *memes*, percebemos que ambos locutores, de comunidades divergentes, constroem o “seu projeto enunciativo”, a partir de uma relação dialógica, dada a partir dessas citações diretas, promovendo retomadas dos enunciados e, conseqüentemente, avaliações sobre os sujeitos envolvidos. Para sustentar sua tese, o locutor joga na linguagem a reinscrição do outro. Verificaremos isso nos rastros semânticos e genéricos da alteridade.

A inscrição do discurso do apóstolo Paulo, conforme apresentado na figura 1, a partir dos grifos em cor branco, “passei fome e sede” e “suportei frio e nudez”, aludem ao sofrimento, já descrito, desse apóstolo. Mas, quando é reinserido no *meme*, é retomado por um discurso irônico de negação, atribuído aos três pastores já descritos nesta seção: Edir Macedo, Valdemiro Santiago e Silas Malafaia, os quais, respectivamente, assumem posicionamentos de negação ao discurso bíblico, marcados em “é encosto!”, “não é dizimista!” e “tem algo errado em sua vida!”.

Como se percebe na ordem, essas três proposições atribuídas funcionam como uma resposta ao dizer de Paulo. Ocorre que cada resposta possui um fio dialógico condutor de historicidades específicas e de performances já conhecidas. Inicialmente, o que chama a atenção é o fato de os três, na visão dos enunciadores, renunciarem o sofrimento e as intempéries a que os apóstolos, mais especificamente Paulo, estavam sujeitos. Esse locutor nos faz acreditar, por meio de sua “tese”, que esses pastores não são verdadeiros cristãos, quando por meio da repulsa ao discurso paulino, reforçam negativamente aquilo que acreditam quanto ao sofrer por “amor a Cristo”. Esse locutor nos faz acreditar que esses sujeitos, em busca de status e de riqueza, defendem que o sofrimento é coisa do diabo, dá-se em função de ser ou não dizimista, que o crente em Deus não passa nenhuma provação, por exemplo.

Essa apreciação dos enunciadores sobre os dizeres representados — da representação do discurso de Paulo e a negação do dizeres dos apóstolos a este — constrói um ponto de vista que corresponde a apreciações negativas endereçadas aos pastores que negam a Bíblia, em virtude da obtenção do lucro, por meio do dízimo, por exemplo.

No enunciado da figura 2, o locutor retoma o discurso de Paulo de advertência quanto ao dia da volta do Senhor para os cristãos, salvaguardando-os de que o Messias Prometido viria como um ladrão. Esse termo é ressignificado no *meme*, pois na acepção de Paulo, estaria ligado ao modo inesperado da Vinda de Cristo. No entanto, nesse enunciado verbo-visual, a partir da foto do Bispo Edir Macedo, o efeito de sentido gerado é enquadrar o referido bispo como sendo um ladrão.

O que nos autoriza, enquanto analistas, a ler esse enunciado dessa forma é o fato de o trecho bíblico servir como prerrogativa que dá as “pistas linguística e visual” ao leitor para que este estabeleça a associação a Edir Macedo. Na proposição, “mal sabem eles que Edir Macedo chegou mais cedo”, o locutor assume uma apreciação dupla. Nega, a partir do “eles”, que os fiéis da IURD não sabem que são roubados, ou não têm consciência disso. Torna, a partir de

um jogo alusivo à figura bíblica do **ladrão**, a estereotipação de Edir Macedo como sendo um assaltante que age de forma silenciosa, sorrateira e, até mesmo, inesperada, comparando-o ao ladrão apontado pelo discurso de Paulo.

Em suma, a questão nevrálgica desse mecanismo mobilizado pelos enunciadores tem sempre um interesse, um propósito. Ao retomar o discurso do outro, como vimos, os locutores apreciam, avaliam, reforçam seus pontos de vista, a partir da escolha das palavras e das formulações que se dão no enquadramento do discurso reportado. Promovem, através de seus projetos enunciativos, reacentuações apreciativas do discurso bíblico, por meio das escolhas estilísticas, das imagens, dos trechos dos versículos selecionados, a fim de ironizar as condutas dos pastores neopentecostais, bem como de denunciá-las.

Se por meio do discurso reportado no *meme*, encontramos uma estratégia de reforço na argumentação do locutor, o aspecto estilístico também é imbuído de marcas ideológicas e, por assim, serve para apreciação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, com a realização desta pesquisa, possibilitaram-nos compreender que a escolha de uma palavra já é, por natureza, uma apreciação valorativa, discursivamente empregada com força ideologicamente argumentativa. Além disso, é oportuno entender que os *memes*, enquanto enunciados concretos, de materialidade verbo-visual, são repletos de contornos entoacionais, isto é, de tonalidades apreciativas.

Em suma, os *memes* analisados têm como traço marcante a valoração de pastores a partir de um ponto de vista negativo, depreciativo. Para cumprir tal efeito, a apreciação expressa pelo mecanismo da comparação funciona como uma referência cruzada para contrapor, assemelhar, ironizar esses sujeitos, em função do discurso sarcástico e humorístico.

Concluimos, ainda, que, ao retomar o discurso do outro, os locutores apreciam, avaliam, reforçam seus pontos de vista, a partir da escolha das palavras e das formulações que se dão no enquadramento do discurso reportado. Promovem, através de seus projetos enunciativos, retomatizações e reacentuações, com vistas a refutar, denunciar, criticar, ironizar os pastores neopentecostais.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Dialogismo em Bakhtin e Lakubinskii. In: *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*, Recife: UFPE, v. 18, n. 2, p. 103-114, jul. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2002.

BÍBLIA, Português. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2009.

BÍBLIA, Português. *Bíblia de Estudo MacArthur*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2010.

BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

JABLONKA, Edyta. *Do emoticon ao meme: Evolução dos símbolos na comunicação virtual*. 2012. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/15558>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

LOPES, Hernandes Dias. *Paulo, o maior líder do cristianismo*. São Paulo: Hagnos, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe na linguística da escuta. In: BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. (Do Círculo de Bakhtin). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

## DITADURA MILITAR E MEMÓRIA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GÊNERO *MEME*

**Jonas Eduardo Rocha**

Mestrando em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),  
Curitiba, PR-Brasil

**Maria de Lourdes Rossi Remenche**

Doutora em Linguística pela USP – SP, Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos  
de Linguagens - PPGEL, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR-  
Brasil

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira as ideias sobre memória discursiva propostas por Achard (1999) e Pêcheux (1999) se materializam em práticas discursivas da cibercultura. Para isso, foram selecionados quatro textos do gênero discursivo *meme*, que abordam o período da ditadura militar no Brasil, sendo que dois deles buscam manter a visão de um regime opressor, enquanto os outros promovem deslizamentos de sentido e desconstruem a ideia de repressão ditatorial por meio da ironia. Para essa análise, realizamos uma contextualização do período militar, explorando os polos ideológicos envolvidos nesse contexto. Na sequência, fizemos uma breve descrição do gênero *meme* com base em Dawkins (2001), Horta (2015), Guerreiro e Soares (2016) e Souza Júnior (2012), bem como uma retomada da concepção de memória pela Análise do Discurso Francesa. A análise evidencia que os *memes* configuram-se como implícitos que fazem parte da memória discursiva de seus usuários e podem ser retomados em outros discursos, conforme a intencionalidade e concepção dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso Francesa. Memória discursiva. *Meme*. Implícitos.

**Abstract:** This article aims to analyze how the ideas about discursive memory proposed by Achard (1999) and Pêcheux (1999) are materialized in discursive practices of cyberculture. For this, four texts of the discursive genre *meme* were selected, which deal with the period of the military dictatorship in Brazil, two of which seek to maintain the vision of an oppressive regime, while others promote slips of meaning and deconstruct the idea of dictatorial repression by half irony. For this analysis, we perform a contextualization of the military period, exploring the ideological poles involved in this context. In the sequence, we made a brief description of the *meme* genre based on Dawkins (2001), Horta (2015), Guerreiro and Soares (2016) and Souza Júnior (2012), as well as a resumption of memory conception by the French Discourse Analysis. The analysis shows that memes are implicit that are part of the discursive memory of its users and can be taken up in other discourses according to the intentionality and conception of the subjects.

**KEY-WORD:** Analysis of the French Discourse. Discursive memory. *Meme*. Implicit.

## INTRODUÇÃO

*“Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.” (Saramago, 2004)*

A dimensão da temporalidade se constitui pelas diferentes versões dos fatos já registradas pelos historiadores e por representações sociais. Nessa trama de muitos fios, o conceito de memória é amplo e suas definições variam de acordo com a área de estudo em que é mobilizado. Neste trabalho, a memória será abordada a partir das concepções da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente a partir das ideias propostas por Achard (1999) e Pêcheux (1999).

Para essa análise, selecionamos um gênero discursivo de ampla circulação e relevante produção na cibercultura: o *meme*. Assim, abordaremos a origem do termo *meme*, criado a partir de estudos da genética desenvolvidos por Dawkins (1979), que classificavam como *memes* todas as informações que, assim como ocorre com os genes, replicados de um organismo a outro, são retransmitidos socialmente. A partir desse conceito, serão apresentadas algumas definições do gênero *meme* na atualidade, tendo como base contribuições de Horta (2015), Guerreiro e Soares (2016) e Souza Júnior (2012).

Para a análise, selecionamos *memes* que tematizam a ditadura militar no Brasil a partir de diferentes visões e geram, portanto, deslizamentos e diferentes efeitos de sentido por meio da ironia e do humor. Nosso objetivo com essa seleção foi averiguar de que maneira esses textos contribuem para a manutenção ou para a desconstrução da memória referente ao período em estudo e, conseqüente apagamento de fatos históricos.

### **MILITANTES E MILITARES: UMA BATALHA DE EFEITOS DE SENTIDO**

A ditadura militar brasileira, que teve início após o golpe de Estado de 1964, tornou-se, nos últimos anos, assunto bastante discutido pela sociedade em virtude de posicionamentos políticos e tentativas de apagamentos de fatos históricos. Para Reis

(2014, p. 7), esse período se constitui em um dos momentos mais importantes da história recente do país. Segundo esse pesquisador:

Apoiado em amplos movimentos sociais, quase sem dar um tiro, dobrando resistências que se imaginavam consideráveis, unificando quase todas as Forças Armadas e as principais instituições republicanas, um golpe de Estado depôs o presidente da República legalmente eleito [...]. (REIS, 2014, p.7)

O golpe de Estado teve como objetivo o afastamento do então Presidente da República João Goulart, seguido da posse do Marechal Castelo Branco. O período entre 1964 e 1985 promoveu uma reformulação política no país e instaurou uma forte censura à imprensa, perseguições a figuras contrárias ao regime recém-estabelecido, assim como restrição de direitos políticos.

O Ato Institucional (AI-1), primeiro de vários, designava ao governo militar o poder de fazer alterações na Constituição, anular direitos políticos e realizar eleições indiretas para o governo do país. Os partidos políticos, agremiações, sindicatos e diversos outros órgãos da sociedade se viram submetidos à chancela do governo militar. Reis (2014, p.10 e 11) faz alguns questionamentos referentes aos Atos Institucionais:

E o que dizer de toda uma legislação ditatorial legada pelos abortos constitucionais de 1967 e de 1969, mutilada e remendada por decisões arbitrárias escoradas nos Atos Institucionais, condicionando o conjunto da vida política, um verdadeiro “entulho autoritário”, como muitos desde então denunciavam?

Todavia, um dos capítulos mais polêmicos e discutidos desses 21 anos de regime militar é a tortura. Há inúmeros relatos de fortes punições e agressões a sujeitos considerados inimigos da pátria, contrários às designações do governo, considerados perigos à integridade da nação. Sobre os absurdos da tortura, foi lançado em 1985 o livro “Brasil: Nunca Mais”, fruto de um amplo projeto idealizado por Dom Paulo Evaristo Arns, pelo reverendo Jaime Wright e pelo rabino Henry Sobel. A publicação trazia uma minuciosa pesquisa sobre os crimes e os métodos de tortura. Segundo consta nessa obra, a tortura era, além de um método comum, uma prática ensinada aos militares (2001, p.32):

De abuso cometido pelos interrogadores sobre o preso, a tortura no Brasil passou, com o Regime Militar, a condição de “método científico”, incluído em currículos de formação de militares. O ensino deste método de arrancar confissões e informações não era meramente teórico. Era prático, com pessoas realmente torturadas, servindo de cobaias neste macabro aprendizado.

Inúmeros são os relatos que comprovam a prática da tortura durante o período de governo militar no Brasil. Muitos deles impressionam pelo requinte de crueldade utilizados pelos algozes. O perfil das vítimas era variado: estudantes e professores contrários ao regime, artistas opositores ao perfil ditatorial, políticos contrários ao conservadorismo dos militares, entre outros.

Embora haja inúmeros registros e documentos que evidenciam esses fatos e, conseqüentemente, denunciam e contribuem para manter viva a memória sobre os crimes de tortura cometidos durante o governo militar, ocorrem também iniciativas que visam à desmistificação do regime militar e apagamentos históricos. Segundo essa corrente, os excessos descritos por vários delatores são falsos relatos com o propósito de desmoralizar os feitos do governo daquela época. De acordo com Martins Filho (2003, p.3):

Apesar das expectativas desse tipo, o certo é que a guerra da memória se constituiu justamente num intenso intercâmbio de versões sobre os aspectos mais polêmicos da ditadura do pós-64. E essa própria guerra já tem uma história. Na medida em que os militantes não se calaram, os militares também saíram à luz para expor sua visão dos acontecimentos e/ou para defender sua atuação pessoal naquela fase. Nesse sentido, a mais breve observação do material disponível mostra que os protagonistas militares também não se resignaram ao silêncio.

Nesse sentido, podemos citar o livro “Brasil, sempre”, publicado em 1986 pelo sargento Marco Pollo Giordani. A obra foi uma tentativa de contestar as denúncias de abusos supostamente cometidos pelas Forças Armadas durante o governo militar. Sobre essa publicação, Martins filho (2003, p.8) comenta:

[...] o livro nega a existência da tortura e justifica os eventuais “excessos” como um resultado lógico da lei física de que a cada ação corresponde uma reação, da lei biológica de que para cada veneno há um antídoto, ou da sabedoria popular de que quem semeia ventos colhe tempestades [...].

Giordani (1986) foi membro das forças armadas e é defensor incansável do regime militar como meio mais viável para a consolidação política, social e econômica do Brasil. O autor é veementemente contrário às ideias socialistas e aponta para a tentativa, segundo ele, por parte da ala esquerdista do país, de desmoralizar os feitos do governo militar:

Em todas as ocasiões, no entanto, souberam nossas gloriosas Forças Armadas neutralizar tão nefastas investidas. Procuram agora inocular nas novas gerações um sentimento antimilitar. Tentam, por todos os meios, imprimir às

nossas Forças Armadas uma imagem antipovo, antibrasil. (GIORDANI, p. 74, 1986)

Nos últimos anos, mais especificamente após o *impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, uma parcela considerável da população passou a defender a intervenção militar como uma iniciativa de combate à corrupção e resgate dos valores e da moral da nação. Vários grupos considerados de direita defendem que as forças armadas seriam capazes de diminuir os índices de violência e os escândalos de corrupção no país. Mendonça e Nichols (2017, p.5) realizaram uma pesquisa relacionada a comentários e postagens em páginas do Facebook ligadas a simpatizantes do regime militar e sinalizam:

Ligado a isso, no contexto atual, está a influência das redes digitais e suas possibilidades de debate público. À exemplo, a intensa exposição de opiniões identificada na página de Jair Bolsonaro no Facebook. O político fala sobre a Ditadura Militar em 32 posts desde o ano de sua estreia nessa rede digital, 2013, até fevereiro de 2017. Nessas publicações foram registrados 46.669 comentários.

Os fatos apresentados até aqui evidenciam que o período de regime militar brasileiro é bastante controverso e gera, até hoje, inúmeras discussões entre pessoas contrárias ao governo militar e os defensores do regime. Ainda que esses antagonismos existam, não podemos ser indiferentes a esse momento histórico e problematizar o tema é uma forma de jogar luz sobre essas questões.

Verificamos que a defesa desses diferentes posicionamentos se manifesta por meio de publicações bibliográficas, manifestos, depoimentos, obras de arte, entre tantos outros mecanismos. Tanto os defensores de um novo regime militar, quanto os representantes da parcela contrária a essa ideia utilizam diversos meios de comunicação para defesa de seus pontos de vista. Dentre eles, destacam-se as postagens realizadas no ciberespaço, mas especificamente nas redes sociais.

## **MEMES NAS REDES SOCIAIS: ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO**

Na contemporaneidade, cada vez mais, vivemos circundados por signos de diferentes linguagens e designs que produzem efeitos de sentido a partir de arranjos

verbo-visuais variados, ou seja, multisemióticos. Nessa concepção, língua e linguagem reconfiguram-se de forma dinâmica ao mesmo tempo que influenciam a forma como enunciamos e representamos o mundo e suas inter-relações.

Considerando esse contexto de mídias digitais, o gênero discursivo *meme* possui ampla circulação nas redes sociais e condensa características provenientes de outros gêneros, como a charge e a tirinha, porém com diferenças macro e microestruturais, inclusive no que diz respeito à questão da autoria. Por ser um gênero multisemiótico, pode englobar em sua estrutura elementos linguísticos, visuais e sonoros. No entanto, para a presente pesquisa, selecionamos *memes* que apresentam uma composição verbo-visual, por ser o tipo de *meme* mais recorrente nas redes sociais.

Ao retomarmos a origem do termo *meme*, verificamos que, inicialmente, foi utilizado por Richard Dawkins em “O gene egoísta”, publicado pela primeira vez em 1976. Nessa publicação, Dawkins busca explicar a evolução das espécies por meio dos genes. Segundo o autor:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a "memória", ou à palavra francesa *même*. (DAWKINS, 1979, p.112)

Nessa perspectiva, o *meme* seria uma unidade de replicação, isto é, da mesma maneira que um gene passa de um corpo para outro carregando informações, o *meme* é transmitido de cérebro para cérebro num processo imitativo. No que se refere ao ambiente virtual, a palavra *meme* passou a designar tudo aquilo que, embora se espalhe na internet com certas alterações, mantém determinados elementos – linguísticos, sonoros e/ou imagéticos – objetivando gerar humor e reflexão. De acordo com Souza Júnior (2012, p.367 e 368),:

Localizando-nos, agora, do ponto de vista da Memética, memes da Internet são, portanto, aquilo que se transmite em forma de usos ou mecanismos, via um processo colaborativo e coletivo de replicação (exclusivamente *on-line* – pela Internet –, inicialmente).

Os primeiros *memes* surgiram com o processo de domesticação da internet, que contribuiu para que uma parcela maior da população acessasse as redes sociais. Utilizados inicialmente em redes sociais menos populares dos Estados Unidos, os *memes* passaram a ser cada vez mais frequentes, carregando em suas estruturas inúmeras intenções. Por isso, apenas associá-los ao viés genético proposto por Dawkins não será suficiente, conforme Horta (2015, p. 16) defende em sua pesquisa:

Esta investigação, portanto, almeja compreender o meme como uma maneira encontrada pelos usuários de entender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano, algo que implica mediação, compreensão e crescimento sógnico. É nesse sentido que gostaríamos de lançar luz aos memes da internet.

Considerando que os memes, mais do que simples retransmissões de informações, podem ser entendidos como modos de compreensão do mundo, é possível afirmar que, por meio do humor, carregam intenções e ideologias. Segundo Guerreiro e Soares (2016, p.191), o *meme*: “[...] é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual”.

Sobre a relevância dos *memes* no que se refere à esfera política, Silveira (2015, p. 224) aponta:

Boa parte da disputa política nas redes sociais é realizada por memes. A esfera pública em que se formam as diversas opiniões públicas não pode mais ser compreendida sem a observação da dinâmica da internet, em particular, das redes sociais online.

Considerando esse contexto de cibercultura, selecionamos quatro *memes*, compartilhados em ambiente virtual, que tematizam a ditadura militar no Brasil. Dois deles (Textos 1 e 2) ironizam os crimes cometidos durante o regime militar e foram publicados em uma matéria no *site* da Folha de S. Paulo em 26/04/2017, que abordava os *memes* criados por usuários de direita em resposta à série de televisão da Rede Globo “Os dias eram assim”. O terceiro *meme* (Texto 3) foi postado no *site* da Universidade Estadual do Ceará, em 18/04/2016, em matéria sobre denúncias contra o então deputado Jair Bolsonaro de crime de apologia à tortura. Por fim, o quarto *meme* (Texto 4) foi publicado na página do *Facebook Ditadura Nunca Mais*, em 02/10/2016. Os textos selecionados seguem:

Texto 1

Na época da Ditadura  
"Os Dias eram Assim..."



Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Texto 2

Na época da Ditadura  
"Os Dias Eram Assim..."



Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Texto 3



Fonte: <<http://www.uece.br/nacionalidades/index.php/noticias/43578-2016-04-20-02-21-21>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Texto 4



Fonte: <<https://www.facebook.com/pg/Ditadura-Nunca-Mais>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

## **MEMÓRIA DISCURSIVA E DITADURA MILITAR: ENTRE MANUTENÇÕES, DESLIZAMENTOS E APAGAMENTOS**

Pêcheux (1999) argumenta que a memória precisa ser compreendida como processo inserido na sociedade que se constitui em percurso discursivo entrecruzado no “choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória” (1999, p. 51), que aponta a uma passagem que vai do visível ao nomeado. Nessa concepção, a memória aparece como “estruturação de materialidade discursiva

complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Nesse sentido, Achard (1999) defende que todo ato discursivo está pautado numa regularização de implícitos a partir da paráfrase, isto é, a enunciação se dá pela reconstrução de uma memória discursiva. Desse modo, para o autor, a enunciação não tem origem no locutor, mas na regularização da retomada e da circulação do discurso. Sobre os implícitos, o autor assevera não ser possível encontrá-los de maneira fixa, concreta, uma vez que eles seriam retomados constantemente, formando uma série de sentidos, não um sentido estático. Segundo Achard (1999, p.17):

Entre outras consequências dessa concepção, levaremos em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação de memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir de restrições.

Levando-se em consideração os apontamentos de Achard, é possível entender que qualquer evento discursivo ocorre por meio de circulação social, sendo que a diferença entre eles se dá a partir das distintas memórias retomadas. A memória discursiva, assim, constitui-se naquilo que, diante de um texto que surge como determinado acontecimento, preenche os implícitos. Pêcheux, contudo, problematiza a mobilização desses elementos implícitos e dialoga com Achard (1999) ao argumentar que não encontraremos esses elementos de forma estável e sedimentada, pois é por meio da repetição que se forma “um efeito de série, pelo qual uma ‘regularização’ [...] se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e efeitos de paráfrase” (1999, p. 52), ou seja, é a repetição que estabiliza a memória social.

Contudo, Achard (1999) alerta a respeito das restrições de sentido, afinal, mesmo que um discurso resgate certos implícitos e que esses não sejam estáticos, há uma regularização discursiva. Cabe ressaltar, porém, que as regularizações podem vir a ruir face a um acontecimento discursivo novo, desconstruindo a memória e os implícitos; nesse caso, haveria uma disputa de forças ao tentar manter a regularização já existente ou a desregulação da rede de implícitos.

Pêcheux enfatiza que, ao tratarmos de discursividade, não podemos conceber memória sob um prisma individual:

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador. (PÊCHEUX, 1999, p.50).

A memória discursiva para Pêcheux, assim, está relacionada a dizeres recorrentes que surgem a partir de um contexto histórico específico, sendo retomados ou esquecidos conforme o processo discursivo, uma vez que o discurso está sempre ligado a um “já dito”. Alinhando-se às ideias de Achard, Pêcheux acrescenta que a memória seria o elemento fundamental de um conflito entre forças ideológicas que lutam para manter a regularização ou desestabilizá-la. Distanciando-se de Achard, porém, Pêcheux defende que haveria um jogo de metáforas em que a própria memória se estilhaça, se desconstrói, antes de se transformar em uma paráfrase. O autor complementa, afirmando que:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

Quando relacionamos as ideias de Achard e Pêcheux aos *memes* selecionados para análise, verificamos que esses textos retomam diferentes implícitos. O Texto 3 aborda os conceitos de democracia e ditadura em um jogo verbo-visual. O enunciado verbal *Defendendo a ditadura em uma democracia / Defendendo a democracia em uma ditadura* faz um jogo de palavras e contrapõe-se ao visual. Para a produção de sentido, o leitor precisa acionar uma memória relativa ao conceito de democracia e, mais do que isso, contrapor o significado de liberdade e igualdade de direitos ao conceito de ditadura como um regime antidemocrático que priva os sujeitos de sua liberdade e promove tortura. Por fim, ao ativar os implícitos sobre ditadura e democracia, o leitor precisa relacionar a oposição entre os termos - que, conseqüentemente, gera a crítica do *meme* – à imagem do deputado Jair Bolsonaro, representante da vertente política denominada de direita, militar de reserva e apoiador do regime militar. Por trás da imagem do deputado, há toda uma memória discursiva com implícitos relacionados às ideias de direita conservadora, ao passo que a imagem de uma pessoa sendo torturada contradiz justamente o que é defendido pelo político, mostrando um exemplo de método de tortura utilizado na época: o “pau-de-arara”.

Na mesma linha, o Texto 4 apresenta o seguinte enunciado verbal: *Defende a ditadura militar / Foi votar hoje*, acompanhada de uma ilustração do personagem Homem-Aranha, vivido pelo ator Tobey Maguire no cinema, com uma expressão sarcástica. Para que o efeito de humor seja acionado, o leitor precisa ativar sua memória relativa ao conceito de ditadura e confrontar com a ideia de voto, uma vez que as eleições diretas ocorrem apenas em regimes democráticos. Durante o período em que o Brasil foi governado por militares, a população não teve direito ao voto e à escolha de seus representantes políticos, sendo essa, portanto, a ironia apresentada pelo *meme*.

Os Textos 1 e 2, por sua vez, promovem uma tentativa de quebra da regularização no que se refere à ditadura militar no Brasil. Frequentemente, os implícitos relacionados ao tema estão ligados à violação de direitos, tortura, falta de liberdade de expressão e ausência de interferência popular nas decisões do governo. Ambos os textos apresentam o enunciado verbal *Os Dias Eram Assim* que faz alusão a uma série de televisão brasileira produzida e exibida pela Rede Globo em 2017. A série tem, como pano de fundo para o desenrolar do enredo, o período da ditadura militar até chegar a alguns eventos históricos do movimento das *Diretas Já*. Ou seja, a expressão *Os Dias Eram Assim* está presente no imaginário popular a partir de uma trama novelesca, pois a série teve grande audiência, e remete ao período da ditadura. No Texto 1, no entanto, ao usar as figuras dos músicos Gilberto Gil, Caetano Veloso, Gal Costa e Maria Bethânia – publicamente contrários ao regime militar e à censura da época – sorrindo descontraidamente em trajes de banho, o autor ironiza a visão de repressão que se tem sobre o regime militar na tentativa de desconstruir a memória sobre esse período da história brasileira. Para complementar esse efeito de sentido, o enunciado verbal *Na praia, sendo barbaramente oprimidos pela ditadura* ironiza o termo ditadura e a luta desses músicos contra o regime. O uso do advérbio *barbaramente* funciona como recurso linguístico para deslizar o sentido do termo opressão. Desse modo, o *meme* busca esvaziar, por meio da ironia, o discurso militante dos artistas abordados, promovendo uma ruptura nos implícitos, com o propósito de fortalecer um posicionamento favorável ao regime militar.

Interpretação similar pode ser feita no Texto 2, que apresenta o cantor e compositor Chico Buarque, juntamente com o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, bebendo em situação descontraída em um bar no período do governo militar. O enunciado

verbal *Na época da ditadura “ Os dias eram assim...” Se podia sair à noite para tomar umas “pinguinhas” com os amigos nos butecos, sem correr o risco de sermos assaltados, sequestrados e nem oprimidos* mobiliza ideias de segurança, estabilidade e tranquilidade, ou seja, uma situação diversa do cenário atual brasileiro. Linguisticamente, podemos observar que o enunciado utiliza uma variante coloquial (pinguinhas, botecos) que tanto aproxima o texto do interlocutor, como também deprecia o tema, deslocando-o para conversas de bar, ou seja, nada sério. Em relação aos personagens da foto, o músico Chico Buarque é publicamente contrário ao regime militar e faz parte de um grupo de artistas que protestaram sobre as irregularidades dessa época. Sobre o ex-presidente Lula, é notória sua visão política considerada de esquerda e, conseqüentemente, divergente dos ideais de direita. Ao mostrar o ex-presidente e o músico, amigos pessoais e seguidores da mesma visão política, bebendo em uma foto antiga, o *meme* busca desconstruir o discurso desses sujeitos, ironizando-os, de modo a causar uma ruptura nos implícitos do leitor e, por conseqüência, construir uma visão favorável ao governo militar.

Desse modo, os Textos 3 e 4 retomam e reafirmam implícitos amplamente divulgados a respeito de regimes ditatoriais e democráticos, já os Textos 1 e 2 proporcionam uma quebra de regularização e perturbam os implícitos, trazendo novos sentidos ao discurso. Em todos os casos, tanto a retomada dos implícitos como sua ruptura objetivam promover um posicionamento. Nessa perspectiva, o gênero *meme* se constitui em recurso argumentativo amplamente utilizado no ciberespaço para mobilizar ideias, promover deslizamentos e desconstruir/construir efeitos de sentido, assim como gerar apagamentos.

A análise evidencia como a memória discursiva é acionada pelos discursos presentes nos *memes* em questão. Nesse sentido, retomamos Orlandi (1999) quando discute a questão da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, que resulta na forma-sujeito. Em outras palavras, o indivíduo só pode ser caracterizado como sujeito pelo fato de ser construído por inúmeros discursos e memórias que constroem sua ideologia. Sobre a memória, a autora comenta que ela pode sofrer falhas e até esquecimentos. No entanto, ao abordar os manifestos populares contra o governo militar, conhecido como “maio de 68”, Orlandi (1999, p. 66) aponta que, em muitos casos, há um silenciamento da memória, uma censura por parte de grupos neoliberais:

Acontece que estes sentidos - excluídos, silenciados – não puderam e não podem significar, de tal modo que há toda uma história que não corresponde a um dizer possível. Não foram trabalhados socialmente, de modo a que pudéssemos nos identificar em suas posições. Do mesmo modo ficam sem ser politicamente significados os feitos da tortura e do que resultou dela na nossa política.

Essas tentativas de silenciamento, de apagamento e anulação de certos implícitos são permeadas por propósitos ideológicos. Todavia, a autora reforça que o que foi censurado não desaparece totalmente, “ficam seus vestígios, de discursos em suspenso” (1999, p. 67). Nesse sentido, considerando os *memes* em análise no presente artigo, verificamos que os Textos 3 e 4 almejam manter a memória relativa à tortura e repressão ditatoriais no Brasil, enquanto que os Textos 1 e 2 tentam anular tais implícitos, romper essa memória e apagá-la.

Sobre a questão da ideologia no discurso, Orlandi (1994, p. 54) ressalta:

Se é assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação.

Tendo em vista o amplo compartilhamento de informações no ciberespaço e os inúmeros discursos proferidos pelos sujeitos, mesmo que haja tentativas de silenciá-los, continuarão em suspensão, disponíveis para serem retomados em defesa de um ponto de vista, a depender da intenção do usuário. Por tudo isso, os *memes* analisados configuram-se como implícitos que farão parte da memória discursiva de seus usuários e podem ser retomados em outros discursos conforme a intenção pretendida, pautada pela acepção ideológica dos sujeitos imersos na cibercultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios de memória constituem nossas vivências e materializam nossas lembranças pessoais e coletivas. Realizar esses exercícios de retomada e lembrança contribuem para que possamos entender a nós mesmos, as relações e instituições sociais, assim como os diferentes contextos que nos circundam. Os sujeitos se constituem a partir

de sua formação discursiva e (re)enunciam a partir de já-ditos, considerando a memória discursiva que aciona os implícitos.

É por isso que os estudos concernentes ao discurso são importantes para entendermos a sociedade, uma vez que os enunciados produzidos pelos diferentes sujeitos se sustentam em formações discursivas e, por sua vez, em formações ideológicas. Entender os discursos, portanto, é entender as relações que regem a sociedade.

O gênero *meme*, que se tornou tão popular nas últimas décadas, se configura em fenômeno discursivo de crítica e defesa de ponto de vista em ambiente virtual, principalmente nas redes sociais. Ao tematizar um período tão difícil da história recente brasileira, o gênero *meme* mobiliza nossa memória para que nunca esqueçamos o que representou a ditadura militar, especialmente para os sujeitos que sofreram tortura.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva de sentido. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. São Paulo: Fontes, 1999.

ARNS, P. E. **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

GIORDANI, M. P. **Brasil sempre**. Porto Alegre: Tchê, 1986.

GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 2015.

MARTINS FILHO, J. R. A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares. **Congresso da Associação de Estudos Latino-americanos**.

Dallas, Texas, 27-29 de março de 2003. Disponível em:

<<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2003/FilhoJoaoRobertoMartins.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MENDONÇA, E. C; NICHOLS, B. W. Ditadura Militar e radicalização: uma análise dos comentários na fanpage de Jair Bolsonaro. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2017/resumos/R55-0992-1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ORLANDI, E.P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. São Paulo: Fontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. São Paulo: Fontes, 1999.

REIS, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil**: Do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVEIRA, S. A. Direita nas redes sociais online. In: CODAS, G; CRUZ, S. V; KAYSEL, A. (org.). **Direita, volver!:** o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SOUZA JÚNIOR, J. Memes da Internet, referenciação e sua produtividade funcional: explorando os conceitos via Linguística de Corpus. **XI Fórum de Estudos Linguísticos da Uerj**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7\\_a28.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_a28.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

## **CRENÇAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO: UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO**

**Clarita Gonçalves de Camargo**

Doutoranda em Letras (UFPR), Curitiba, Paraná

**RESUMO:** Este artigo visa levantar algumas orientações presentes nos documentos oficiais de ensino direcionado a Literatura e relacionar com as crenças de dois professores de uma escola pública atuantes no ensino da língua portuguesa, no intuito de promover um diálogo entre essas propostas e as opiniões desses professores. Primeiramente será levantado as crenças dessas professoras sobre a literatura na aprendizagem, depois propõe-se um momento de leitura de trechos relacionados as orientações (PCNS); (PCN+) e (BBC) por essas docentes, e por último, verificar suas crenças a respeito desses documentos. Como aporte teórico para realização dessa pesquisa, recorre-se a autores que estudam crenças como Barcelos (2007) e Silva (2001, 2007), alguns pontos das perspectivas da formação do leitor Oliveira (2014); Zilberman, (2009), do cidadão Saviani, (2009), entre outros. Os resultados mostraram que os professores consideram importantes as propostas curriculares, mas têm dificuldades em desenvolver a leitura literária nos alunos devido à falta de interesse e ao acesso restrito aos meios culturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino da literatura; crenças dos professores, orientações curriculares

**ABSTRACT:** This article aims to raise some of the present orientations of the official documents of the literature and to relate them to the teachers of a public school who to teach Portuguese language, it's important to promote a dialogue between these proposals and the opinions of the teachers. First, it will be raised as teachers about literature and learning, it will be a moment of reading of sections related to orientations (PCNS) and (BBC), and lastly, it will be verified as teachers who will intervene in their texts. As a theoretical contribution to the realization of research, we will go to authors who beliefs 'study such as Barcelos (2007) and Silva (2001, 2007), some of them perspectives in social individuals society Oliveira (2014); Zilberman, (2009); Saviani, (2009), among others. The results showed that the teachers consider the curricular proposals important, but they have difficulties in developing the literary reading in the students due to the lack of interest and the restricted access to the cultural means.

**KEYWORDS:** literature education; teacher's beliefs; curriculum orientation.

## INTRODUÇÃO

O acesso a literatura na educação básica oportuniza a construção cidadã, numa sociedade que ainda carece de pessoas críticas e preparadas para lidar com o enfrentamento das condições sociais e desiguais que nosso país presencia. Uma educação que priorize o acesso a literatura mostra que “a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro lado, os resultados dessa transformação.” (SAVIANI, 2009, p.45). A conquista de uma cidadania justa é uma luta permanente e desafiadora para a escola que busca a promoção do indivíduo na sociedade. Os documentos oficiais de ensino como a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e mais recentemente a Base Comum Curricular (BCC) orientam que a construção do homem ocorre através do acesso à leitura responsiva crítica, mas pecam em deixar de olhar para as reais condições que vive a escola. É perceptível que as políticas públicas estão preocupadas em sinalizar metas que não se aproximam das necessidades do homem, sendo essas as quais deveriam delimitar os objetivos para educação. A escolarização da literatura que deveria ganhar espaço para discussões em torno da compreensão da realidade, da função transformadora ao vivenciar a ficção, da humanização e do efeito estético da linguagem, aparece fragmentada por objetivos que não dão conta do “[...] exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o alinhamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 1989, p. 22). Além disso, “a literatura não pode ser compreendida como um objeto fixo a ser contemplado, mas sim como experiência estética que surge na mente do leitor”. Em outras palavras, “a obra literária oferece oportunidade de o leitor se envolver numa experiência de reconstrução dos acontecimentos vividos pelas personagens” (SILVA, 2017, p.93). Esses acontecimentos podem fazer o indivíduo a tomar maior consciência sobre a realidade. Por isso que esse artigo objetiva encontrar o discurso das propostas de ensino dada a literatura e fazer uma relação com as crenças dos professores, para que se possa verificar por onde anda as perspectivas desse ensino na atualidade.

## AS PROPOSTAS DE ENSINO DA LITERATURA PELOS (PCNS) (PCN+) E (BCC)

Com a vinda das propostas dos PCNS percebeu-se um olhar para a valorização do texto literário numa perspectiva mais histórica sobre os elementos que compõem a obra. Isso de alguma forma afasta o leitor do seu contexto e acaba desfavorecendo a construção de um sentido próprio vivenciado pelo leitor e sua bagagem cultural. Vejamos considerações sobre o texto literário de acordo com os documentos:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e intenção estética[...] um modo particular de dar formas as experiências humanas[...] transgride para construir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL,2002, p.26)

Nota-se que para atingir a proposta acima é preciso que a literatura esteja no domínio de outros conhecimentos como a história, a geografia, a linguística, sociologia, entre outras, que exigem orientações na possibilidade de uma proposta que mobilize essas áreas do conhecimento. Isso ao mesmo tempo que contribui para unir disciplinas em busca de um objetivo comum, por outro lado, atribui a literatura uma função não muito clara. O texto como uma unidade de ensino decorre para o desenvolvimento de alguns desempenhos como a discursiva que envolve o processo enunciativo e a estética que envolve os recursos expressivos da língua.

[...] o documento não oferece um aprofundamento de questões mais amplas sobre a intencionalidade estética do autor, os modos de circulação do texto (editoração, publicação, críticas especializadas etc.), bem como a recepção do leitor. Em síntese, os PCN do ensino fundamental e do ensino médio revelam certas concepções relacionadas ao texto literário que devem ser repensadas. (SILVA, 2017, p.97)

A proposta dos eixos temáticos vai trabalhar elemento composicional e estilístico de cada gênero, que mais uma vez não atribui muita orientação sobre as relações conflituosos em torno de questões polêmicas que envolve a política, a religião, as complexas relações das identidades e das diferenças. Posteriormente, nas propostas das Orientações Curriculares para o ensino médio (PCN+) novamente percebemos o tratamento da literatura na dependência de outros conhecimentos. Vejamos:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis;

Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Sthendal. (BRASIL, 2002, p.19)

Nota-se em todo o documento da falta de conceito que trate da literatura como uma prática de letramento literário ou que atribua ao leitor não somente a atenção aos aspectos da língua, da história, mas sim da complexa relação do leitor com a criação literária. Ou seja, “a Literatura faz seu trabalho completo quando emociona, preenche lacunas, dialoga com o mundo e inquieta, toda Literatura inquietante provoca os seus leitores e faz com que eles saiam de um lugar comum para pensar muito além do que foi lido” (ZANON; LUQUETTI, 2018, p.306). Os documentos ainda deixam lacunas de como desenvolver práticas que promovam o letramento literário e atribuem a esse ensino um papel ainda secundário.

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. **O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura** (BRASIL, 1999, p. 18).

Passando a analisar a BBC que vem sendo repensada desde 2015 aparece com o objetivo de promover uma educação integral e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação do leitor crítico e preparado para assumir autonomia. No entanto, parece utópico quando se olha para os temas aos currículos que não dialogam com as realidades de muitos. A organização do documento para o ensino da língua portuguesa é dividida entre as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), aos conhecimentos linguísticos e gramaticais e a educação Literária. Vejamos como é proposto a educação Literária:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por **possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil**, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores (BRASIL, 2016, p.513, grifos nossos)

Observa-se um discurso bem estruturado que busca no leitor a compreensão de uma realidade implícita nos textos, porém não se percebe uma orientação de como esses textos podem ajudar no enfrentamento das forças sociais que ainda diminuem as condições das classes desfavorecidas. Vejamos considerações:

A primeira é que o texto literário também serve para compreensão da própria realidade, ou seja, da própria época, do próprio espaço social, da própria cultura, dos próprios modos de vida. Um outro problema reside no fato de cultura e sociedade brasileiras serem resultados de processos culturais violentos que resultaram em um povo multiétnico e miscigenado. (PACHECO, 2017, p.9)

É importante lembrar que lidar com a diversidade cultural e a transformação das identidades numa comunidade que vive a margem de uma realidade ainda preconceituosa é uma tarefa delicada que não é dada atenção nessas propostas. As obras literárias precisam ser apresentadas como provocadoras para mobilizar discussões que possam atribuir maior engajamento nas questões sociais e não tratar o texto como algo inocente pela falta de conhecimento para trabalhar com o texto literário. As competências exigidas pelo BBC parecem propor um engajamento para uma análise linguística do texto e alguns procedimentos relativos a construção do discurso e sua construção estética. Vejamos uma das dez competências relacionadas a esfera literária:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2016, p.516).

Para finalizar, percebe-se que embora haja algumas boas considerações nesses importantes documentos de ensino, ainda é difícil saber o quanto essas considerações impactam nas escolas. Por outro lado, muitas práticas de ensino vêm orientadas pelo modelo dos livros didáticos e materiais gráficos que tentam nortear as considerações dos documentos oficiais, mas ao fazer isso não consegue entrar no contexto escolar e atribuir um sentido realístico (OLIVEIRA, 2014).

O ensino da literatura comprometido com a diversidade social busca garantir espaço às múltiplas vozes presentes em uma sala de aula que é vista como constitutivamente conflituosa, uma arena na qual as vozes presentes no texto literário, as vozes dos alunos e dos professores se cruzam. (OLIVEIRA, 2014, p.102)

Observa-se que as vozes que dão sentido ao texto são híbridas porque são construídas por identidades cada vez mais diversificada e que estão em constante transformação devido a dinâmica do convívio social. Ainda assim, os documentos de ensino propõem a integração de práticas de leitura e linguística de forma conjunta, mas acaba descontextualizando a obra e sua

análise aos temas transversais (SILVA, 2018). Vejamos outro trecho que coloca a importância da leitura como transformador:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2016, p.85).

No discurso acima, percebe-se o objetivo referente a transformação humana decorrente da experiência com a leitura. No entanto, como fazer o encontro do aluno com a literatura ser um marco transformador? Como gerenciar uma construção pedagógica que lide com tantas questões problemáticas da contemporaneidade? Esses questionamentos são importantes para pensar no que a escola está fazendo, pois se o objetivo é formação do leitor, primeiramente necessita-se o reconhecimento que bons leitores são construídos a longo prazo. Por isso, este artigo ao olhar para as opiniões dos professores busca ao mesmo tempo, correlacionar com algumas questões abordadas por essas orientações.

## **AS CRENÇAS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM**

As crenças voltadas ao ensino e aprendizagem são importantes porque podem: oferecer maior consciência sobre as próprias crenças, dar possibilidade de verificar possíveis obstáculos ou implicações no processo de aprendizagem; oportunizar o reconhecimento das diversas crenças na tentativa de lidar com possíveis conflitos (SILVA, 2007). Para o autor, o estudo em crenças ajuda a perceber quais implicações elas têm com o contexto e com as experiências do professor ao longo da carreira. Barcelos (2007) mostra que os estudos em crenças no Brasil motivou pesquisadores no estudo da língua portuguesa como cita: Bagno (2002) sobre o preconceito linguístico, Fiorin (2004) sobre aspectos relacionados a linguagem e Rajagopalan (2006) sobre a importância da metacognição. Esses, entre outros trabalhos atribuem um olhar reflexivo sobre crenças relacionados ao conhecimento, as experiências, ao contexto, as emoções, entre outras relações conflituosas que possam existir nos espaços da escola.

## O ESTUDO

O estudo contou com duas professoras atuantes no ensino da língua portuguesa no nível médio. As professoras lecionam numa escola pública da região metropolitana de Curitiba-Paraná e ambas atuam a mais de dez anos com o ensino fundamental e médio. A escolha das participantes foi delimitada por considerar que ambas não tenham lido afundo as orientações documentos (PCNs) e (BBC) relacionados a literatura. Esses professores trabalham numa escola pequena que contém com uma biblioteca de pouco acervo. A biblioteca fica fechada parte do dia devido à falta de bibliotecária. O estudo contou com um questionário contendo dez perguntas relacionadas a literatura na aprendizagem, dois encontros de 40 minutos de leitura de trechos dos documentos e reflexões em torno da temática, e por último uma narrativa abordando considerações sobre a leitura dos documentos. A coleta de dados ocorreu nas mesmas datas entre as participantes. Segue um cronograma da pesquisa:

21/05/18 (levantamento das crenças)	Aplicação questionário
05/06/2018	Leitura do texto (trechos do PCNS/BBC)
08/06/2018	Discussão reflexiva (entre os professores)
02/07/2018	Narrativa

## ANÁLISE DOS DADOS

Para organizar os dados elencamos as perguntas de pesquisas seguidas de trechos com as considerações das informantes. As informações iniciais são do questionário aplicado. Segue a tabela abaixo:

Tabela de análise das informantes (P1) e (P2)

(1) Quais são suas perspectivas da literatura na escola?	(P1) Acho que a leitura de textos literários ajuda o aluno a <b>pensar [...]</b> a <b>olhar para outras realidades[...]</b> adquirir melhor a <b>habilidade com outras linguagens[...]</b> (P2) Eu trago textos literário para fazer eles tomarem <b>gosto pela leitura[...]</b> quero que eles se <b>interessem[...]</b> na <b>criatividade.</b>
(2) Em que a literatura contribui para a formação do indivíduo?	(P1) A literatura ajuda a <b>formar a criticidade</b> , olhar para um <b>contexto histórico[...]</b> para outra realidade[...] (P2) Acho que ser mais <b>atento as questões sociais[...]</b> valores, os conflitos dos personagens[...]

(3) Você acha fácil trabalhar com a educação literária na escola? Por que?	(P1) Não, <b> muito difícil, os jovens não gostam</b> de ler, eles não gostam[...] (P2) <b>Difícil</b> , sempre tenho que cobrar alguma avaliação, senão eles não leem.
(4) O que você acha que o professor deve fazer para ajudar os alunos a terem mais gosto pela leitura literária?	(P1) <b>Eu já tentei de tudo e não deu certo</b> . Acho que <b>os jovens de hoje não se interessam</b> . Só obrigando mesmo. (P2) Eles <b>gostam dessas literaturas de massa, tem que começar com isso</b> [...]
(5) Qual é o papel do professor na proposta com a formação da leitura literária?	(P1) <b>Oportunizar estratégias</b> para tentar fazer com que o aluno tenha gosto pela leitura[...] (P2) <b>Insistir e tentar expor</b> a algum tipo de obra que foi importante[...]
(6) Quais são os desafios dos professores no ensino da literatura na escola?	(P1) Encontrar textos que dialoguem com os interesses dos alunos, que ajudem a melhorar a língua também (P2) Fazer com que o jovem enxergue a leitura como um acesso ao conhecimento.
(7) O ensino da literatura pode ser melhorado na escola? Como?	(P1) Sim, com <b>uma biblioteca mais diversificada</b> . (P2) Acho se tivesse <b>mais materiais para trabalhar</b> , incentivo a ir à outros espaços culturais.
(8) Após a leitura de um texto literário, o que você acha que o professor deve propor?	(P1) <b>Discussão</b> dos personagens, do enredo, do contexto da obra. (P2) Um <b>filme, uma discussão que desperte interesse</b> do aluno para que ele goste daquilo.
(9) Quando você propõe textos para leitura o que você espera do aluno?	(P1) Que ele <b>melhore a sua visão de mundo</b> , que ele <b>tome gosto</b> pela leitura, que ele tenha maior habilidade linguística. (P2) Espero que o aluno <b>interaja</b> com o texto e <b>não faça aquilo por obrigação</b> .
(10) Como você trabalha com os textos literários na escola? Em que suas práticas contribuem com a formação do aluno?	(P1) Eu dou o texto e peço para eles identificarem alguns elementos importantes, verificarem a linguagem[...] são importantes para familiarizar com diversas linguagens. (P2) Eu peço para eles fazerem um resumo, peço para eles darem opiniões e pensarem na obra, no contexto da obra.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao levantarmos os dados percebeu-se que o trabalho com a literatura para as informantes está voltado a despertar interesse nos alunos, gosto pela leitura e promover uma reflexão crítica. P1 menciona que envolver o contexto histórico e abrir o olhar para outras realidades são importantes no trabalho com o texto. Já P2 preocupa-se mais em despertar interesse no aluno para a leitura, favorecendo pensar em estratégias motivacionais. Segundo Zilberman (2009, p.35) o incentivo de ler e vivenciar a obra enriquecida por uma busca individual sem cobranças, uma abertura para o mundo é onde se estabelece a razão para o gosto da leitura. Isso é fundamental “para o enriquecimento intelectual”. Na sequência da análise, observa-se que ambas as informantes sentem dificuldades em trabalhar a literatura porque não encontra temas que despertam reflexão no aluno. Esse enfrentamento nos leva a pensar que

mobilizar a sociedade pelo apreço da leitura ainda é o maior desafio para as práticas de leitura na escola, inclusive no trato de obras que exigem um maior preparo do leitor. O professor precisa “fazer da literatura tanto um meio de habitar quanto de empoderar culturalmente o aluno.” (COSSON, 2013). Ainda considerando esse aspecto, o professor ao ver que os alunos não apresentam interesse, sentem-se desmotivados e acabam acreditando que não há como incentivá-los a ler. As experiências dos professores ao longo de sua carreira têm muita relação com suas crenças, que por sua vez, podem afetar nas crenças dos seus alunos (SILVA, 2001).

Observa-se também que tanto P1 quanto P2 consideram que a falta de materiais prejudica o trabalho e isso pode ser um fator que age na desmotivação, mas não pode ser levado como o único, pois há elementos que podem estar relacionados, como por exemplo, a falta do hábito em desenvolver a leitura desde muito cedo. Por outro lado, reconhece-se que os recursos de ensino da educação pública ainda é um impasse para uma educação de qualidade. Isso porque “A literatura é um bem cultural que deveria pertencer a todos” porque “necessitamos de liberdade, justiça e resistência, direito a crença, a opinião e a arte literária” (ZANON; LUQUETTI, 2018, p.299-300) Nota-se que o professor tem dificuldades em trabalhar o texto literário porque não consegue propor argumentos que contribuam com algum aspecto da vida do discente, diminuindo a probabilidade de entrar em uma negociação de significados, que são considerados importantes para o pensamento crítico. Quanto ao papel do professor P1 considera que ele deve “propor estratégias” e P2 “tentar expor” o aluno ao texto, mas fica implícito o que seria essas iniciativas ou como elas seriam aplicadas. Por sua vez, P1 menciona que identificar elementos do texto e P2 fazer “um resumo” são práticas usadas em sala de aula, inclusive esse pensamento tem relação com muitas propostas dos livros didáticos, mas que precisam ser repensados, principalmente porque o texto deveria ser uma forma de redescoberta sobre a própria identidade (SILVA, 2017).

Na sequência, segue as duas narrativas reflexivas das professoras após a prática de leitura sobre os documentos oficiais de ensino.

1) Escreva um texto narrativo dando sua opinião sobre a leitura realizada nos documentos oficiais de ensino referente as orientações sobre a literatura, explicando se você achou a leitura desses documentos importantes e se eles os ajudaram a refletir sobre sua prática. Escreva sobre alguns pontos positivos e negativos:

P1- Eu acho **importante nos documentos relacionar literatura e história**, porque faz o aluno situar a obra, contextualizar. A orientação sobre os **aspectos culturais e alertar sobre a**

**importância do texto literário** também é importante, mas acho muito **difícil atingir as competências exigida ao aluno**. O jovem de hoje lê muito pouco e não se interessa pelo texto mais rebuscado e de uma linguagem que não é a dele. É difícil dialogar com os temas com as áreas de conhecimentos, porque cada um trabalha uma coisa. Acho que **usar a literatura para o teatro ou outras artes não é um bom uso do texto**[...] Eu acho que o texto do BBC é semelhante ao PCN e não vejo muita diferença. O difícil mesmo é colocar em prática. Na literatura infantil é mais fácil, mas no ensino médio não[...]. Os alunos não estão preparados para as competências exigidas [...]

P2 – Eu gostei da experiência. Faltam momentos de reflexão dos professores na escola. Eu gosto de trabalhar produções literárias, mas **temos poucas opções na biblioteca. Não há um incentivo à leitura na escola**, faltam projetos, materiais e precisa a união com outros professores, de outras disciplinas[...]. Os documentos expõem no geral, mas a realidade deles é diferente e **eu acabo trazendo textos que não são considerados uma boa literatura, porque é o que eles se interessam**. Os recursos da produção literária são muito complexos[....]. Trabalho com textos mais fáceis e acho **difícil que o aluno atinja as competências apresentadas nos documentos**[...] Eu acabo seguindo o material didático[...]

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que P1 dialoga com as propostas dos documentos em contextualizar história e literatura e no que se refere aos conhecimentos culturais, mas atribui as dificuldades em trabalhar as competências exigidas pelos documentos. P1 atribui importância as orientações, mas reconhece que nem sempre ocorre o diálogo entre as áreas de conhecimentos, o que dificulta um trabalho interdisciplinar. Além disso, parece que P1 considera que a literatura não pode ser pretexto para outras artes denotando que há elementos próprios que compõe a obra e precisam ser trabalhados. Já P2 preocupa-se com a falta de incentivo à leitura e por isso a baixa preparação do aluno, refletido na qualidade do texto que segundo P2 limita-se aos textos de baixa complexidade. As orientações do BBC fazem menção em trabalhar com literatura mais atual para depois ir aos cânones, porém não explica como desenvolver esse processo, nota-se apenas alguns critérios orientadores das obras a serem trabalhadas. Verifica-se também que há uma ausência em fazer referência aos elementos estilísticos do texto, de introduzir comentários referentes aos discursos na perspectiva retórica, sociolinguística, entre outros elementos textuais. É importante ressaltar que muitos modelos de ensino vêm de correntes elitistas e por isso tenta neutralizar as questões políticas no trato da literatura (OLIVEIRA, 2014). Esse é uma das questões pouco retratada no documento e que também não foi refletido pelo professor. Talvez se houvesse uma abordagem que retratasse a realidade do aluno ou que o colocasse para

pensar sobre algum aspecto problemático da realidade social, poderia atribuir mais significado a aprendizagem. Para finalizar, observa-se que as orientações dos documentos fogem dos problemas enfrentados na escola e as crenças dos professores de que os alunos não se interessam pela leitura é um problema que pode estar contribuindo para o enfrentamento desse ensino. Independente do aluno estar em séries iniciais ou avançadas sempre é possível levar o texto literário para uma atividade que explore alguma habilidade seja ela a interpretação, a reflexão, a lidar com diferentes linguagens, intencionalidade, entre outras, mas nunca sem um propósito específico, para que o leitor assuma um papel ativo frente ao texto.

## **CONCLUSÃO**

Foi observado que o professor ainda precisa ampliar as possibilidades no ensino do texto literário e que as propostas curriculares pouco contribuem para o avanço neste aspecto. Notou-se que essas orientações de ensino de alguma forma já eram esperadas pelas professoras que embora não tenham lido o documento, no primeiro momento, já apresentava entendimento de como deveria trabalhar o texto. A literatura na escola ainda necessita de atenção, pois se percebe uma fragmentação dos conteúdos trabalhados, o uso do texto para o trato dos aspectos linguísticos e a leitura por obrigação. Nota-se também que as crenças dos professores sobre os problemas relacionados ao texto literário estão devido à falta de motivação do aluno que pode ser consequência de poucos materiais de ensino ou da falta de hábito de ler. Quem sabe se a escola tivesse um diálogo maior com a sociedade e também com os espaços culturais esse enfrentamento seria menor. Por último, observou-se que os documentos de ensino ainda precisam conversar com as propostas da escola e que cabe aos órgãos competentes fazer essa ponte. O fato de muitos professores desconhecerem as propostas de ensino de forma mais reflexiva, diminui a função desses documentos que deveria ser um norte para o professor. Por último, as opiniões dos professores precisam ser discutidas no encontro de propostas que deem conta de reconfigurar o pensar do professor sobre a prática.

## **REFERÊNCIAS**

BAGNO, M. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio, 1. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394: lei das diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Semtec, 1999

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 3. ed. Brasília, 2001. v.2

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em 10/09/2018

BRASIL. PCN + Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2002.

CANDIDO, Antonio, Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org), Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989.02. 241 p.

OLIVEIRA, G.M. O ensino da leitura e literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsia, diversidade e polifonia. Revista Portuguesa de Educação, v.27, n.1, Portugal, 2014.

PACHECO, A. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, E. P. M. Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica, 18ª ed.; Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, M.M.I. Literatura no ensino médio: Conexões com orientações curriculares. Revista Olhares, v.5, n. 2, Guarulhos, 2017.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001

ZANON, P.T.A; LUQUETTI, F.C.E. O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas, 2018.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 17-39; 2009.

## ENQUADRES DE INTERAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

**Diego Borges de Carvalho**

Mestre em Linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

**Rosineide Magalhães de Sousa**

Doutora em Linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho se insere no domínio dos estudos interacionais e tem o objetivo de analisar práticas de ensino de língua portuguesa, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, a partir dos enquadres interativos (*frames*) propostos no campo da Linguística. Utilizamos a orientação etnográfica da pesquisa qualitativa como recurso metodológico. Os dados foram gerados em turmas do 3º segmento da EJA, correspondente ao ensino médio da modalidade regular da educação básica, em escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Por meio deles, foi possível perceber que os enquadres revelam muitas possibilidades, especialmente, no que se refere às práticas e aos procedimentos de ampliação dos conhecimentos escolarizados dos estudantes. Notamos que se faz necessário o bom aproveitamento de condições pragmáticas de uso da língua, sobretudo por se tratar de contexto menos escolarizado, como o da EJA. O diálogo entre o conhecimento social e o conhecimento novo, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa e interacional dos estudantes. Nesse sentido, ficou evidenciando, ainda, a importância do papel que o professor exerce, como a principal referência em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística Interacional. EJA. Pesquisa Etnográfica.

**ABSTRACT:** This work is part of the field of interactive studies and aims to analyze Portuguese language teaching practices in the field of Youth and Adult Education, from the proposed frameworks proposed in the field of Linguistics. We used the ethnographic orientation of qualitative research as a methodological resource. The data were generated in classes of the 3rd segment of the EJA, corresponding to the high school of the regular modality of basic education, in a school of the public school system of the Federal District. Through them, it was possible to perceive that the frameworks reveal many possibilities, especially with regard to the practices and procedures for expanding students' schooling knowledge. We note that it is necessary to make good use of pragmatic conditions of language use, especially because it is a less scholarly context, such as the EJA. The dialogue between social knowledge and new knowledge results in a completeness role in the development of students' communicative and interactional skills. In this sense, it was also highlighted the importance of the role that the teacher plays, as the main reference in the classroom.

**KEYWORDS:** Interaction Sociolinguistics. YEA. Ethnographic Research

### INTRODUÇÃO

A sociedade da informação trouxe como consequência a necessidade de que os sujeitos sociais se comportem de maneira a responder às demandas e exigências

contemporâneas satisfatoriamente. Não é novidade, nesse sentido, que a sociedade de hoje, mais do que sempre, reconhece o indivíduo a partir daquilo que ele possui e domina. Essa é uma questão histórica, cultural e social que sempre existiu, mas que, devido aos avanços sociais nas últimas décadas, evidencia como nunca, a necessidade de tornar-se parte das identidades do indivíduo.

Nesse contexto, o estudante da Educação de Jovens e Adultos que retoma ao processo de escolarização, o faz em busca de concluir os estudos formais que foram interrompidos em algum momento, ou mesmo nem oportunizados durante a vida. Mas esses sujeitos também carregam consigo aspirações e sonhos, que subjetivamente, constituem desafios tanto pessoal, quanto no âmbito da escola.

Este trabalho é resultado de parte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, na qual nos propomos a investigar e analisar, a partir de um diálogo teórico entre pressupostos da Sociolinguística Interacional e do Letramento como Prática Social, à luz da orientação etnográfica, questões voltadas ao significado simbólico de habilidades letradas no contexto do ensino de língua portuguesa na EJA. Para este artigo, no entanto, deter-nos-emos aos principais achados no que dizem respeito aos estudos de interação inseridos na agenda da Sociolinguística.

## **PRESSUPOSTO TEÓRICOS**

A Sociolinguística Interacional (SI), que será a base fundamentadora para as nossas discussões, tem o propósito de descrever e compreender a disposição e organização dos processos comunicativos, partindo do pressuposto de que língua e contexto social não podem ser estudados separadamente. (cf. BORTONI-RICARDO, 2014). Por isso, as pesquisas interacionais em sociolinguística não têm compromissos com generalizações; elas são contextualmente situadas e se valem de recortes microetnográficos como constituintes do *corpus* de análise.

Foi nos estudos desenvolvidos por Gumperz e Goffman, no final da década de 70, início de 80, que os estudos interacionais construíram suas acepções teórica e metodológica. Nesse sentido, áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística formaram um tripé fundamental, que forneceram as condições científicas para que ela se firmasse, deixando clara a relação entre linguagem e sociedade, que é o seu cenário principal.

No âmbito dos estudos interacionais, destacamos dois importantes conceitos. O primeiro é o conceito de enquadres interativos (*frames*), desenvolvido e ampliado por Goffman, a partir da década de 1970, mas proposto e conceituado por Bateson ([1955] 1998). A noção de enquadre está relacionada ao entendimento do que está acontecendo aqui e agora; são compreendidos como composições organizadas, identificadas e moldadas pelos interagentes. Trata-se, pois, do modo como os indivíduos estão enquadrados na interação, e está diretamente ligada à linguagem (GOFFMAN, 1974).

Tannen e Wallat<sup>1</sup> (1998) estabelecem uma discussão a partir do conceito de enquadre, afirmando que ele pode ser encaixado em duas categorias. A primeira é de natureza interacional, onde se enquadram os trabalhos dos sociólogos, antropólogos e linguistas, e que tem a concepção de Bateson (1998) como referência. A segunda é a categoria de estrutura do conhecimento, a qual elas batizam de “esquema”.

Segundo essas autoras, o termo esquema é utilizado para se referir às expectativas dos participantes acerca das pessoas, dos objetos e eventos no mundo. Elas asseguram que a única maneira de um indivíduo compreender qualquer comunicação é através da metamsagem discursiva, que é resultado do conhecimento e de experiências anteriores no mundo. A noção de esquema, bem como a de enquadre, portanto, é dinâmica.

Já “a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada.” (TANNEN e WALLAT, 1998, p. 123). Essa concepção nos remete à ideia de que no enquadre, os sujeitos estão dispostos de modo a compreender o que está em “jogo na interação”, e “quais os sentidos que os falantes dão ao que dizem”. É de situações verbais e não verbais que os enquadres se constituem.

Os enquadres, portanto, conforme Tannen (2009), constituem contextos de interação, nos quais os participantes estão engajados nos eventos e negociam por meio de sinalizadores as relações na interação. Essa autora, na tentativa de clarear o conceito de enquadre, faz pedagogicamente uma metáfora com a dramaturgia teatral. Na encenação teatral, existem os atores que interpretam determinados e diferentes papéis em diferentes cenas. Tannen, então,

---

<sup>1</sup> Déborah Tannen é linguística e professora de *Georgetown University* e Cynthia Wallat é psicóloga e professora da *Florida State University*. “A partir de conceitos advindos da Psicologia, Tannen e Wallat propõem um melhor discernimento para as noções de *enquadre* e *esquema* – que consideram interligadas, porém distintas” (RIBEIRO e GARCEZ, 1998, p. 120)

destaca que os artistas sinalizam os papéis que pretendem executar por pistas, mas que o público pode ou não perceber que papéis são esses. Esse exemplo evidencia bem os conceitos de *frame* e *footing*, postulados por Goffman.

Diretamente ligado à concepção de enquadre está o segundo conceito do qual destacamos, o *footing*. *Footing* ou alinhamento faz referência à mudança de enquadre no curso de uma interação, ou seja, “uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (GOFFMAN, [1979] 1998, p. 75). Goffman, embora não tenha voltado o foco do seu trabalho para a linguagem, sugere que a mudança de *footing* está diretamente ligada a ela.

Para esse autor, de forma resumida, o *footing* pode ser assim pensado:

1. O alinhamento, ou o porte, ou o posicionamento, ou a postura, ou a projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. A projeção pode ser mantida através de uma faixa de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta do que uma frase gramatical, de forma que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não sintáticos.
3. Deve ser considerado um contínuo que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possam perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados. (GOFFMAN, 1998, p. 74).

Para Goffman ([1979] 1998), a mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento para o próprio interagente e para os sujeitos presentes na interação; trata-se, pois, de uma mudança no enquadre dos eventos. Ele assegura que a mudança de *footing* está diretamente ligada à linguagem “[...] quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes.”(GOFFMAN, 1998 p. 75).

Chamaremos de marcadores paralinguísticos, aqui, os traços proxêmicos e cinésicos. Entendemos por proxêmica, a distância estabelecida entre os interagentes no ato interacional. Essa distância pode ser tanto física, quanto social (hierarquia, classe, idade, etc.). A cinésica diz respeito aos traços imprimidos no gesto corporal, na postura e nas expressões faciais. Outro fator importante da paralinguística é a entonação e a pronúncia, estudadas no âmbito da prosódia.

Philips (1976 [1998]), ao analisar o comportamento interacional entre falante ouvinte, observou que a principal característica que os diferenciava era que o falante utiliza tanto de recursos verbais, quanto de recursos não verbais para se comunicar, enquanto o ouvinte comunica-se somente na forma não verbal. Emana de questões como essa o conceito de pistas de contextualização, proposto por Gumperz ([1982] 1998), segundo o qual traços linguísticos contribuem para sinalizações contextuais.

As pistas de contextualização abrangem todos os pressupostos linguísticos que constituem indicações para o processo interpretativo das e nas interações. As pistas, como traços contextuais, podem se manifestar de diversas formas: na postura corporal, nas expressões faciais, na alteração prosódica, nas escolhas lexicais e sintáticas, etc. Todo o curso de uma interação é servido de pistas contextualizadoras que estruturam e marcam o ritmo interativo. Em alguns casos, quando os interagentes estão em sintonia, as pistas são imperceptíveis, já em outros contextos, há a necessidade de negociações para que a conversação siga compreensível.

Gumperz (1998) chama atenção para os episódios de mal-entendidos, que são ocasionados quando um dos interagente não compreende a função de uma pista sinalizadora. É o caso de um pós-graduando, em Psicologia Educacional, que entrevista uma dona de casa negra em um bairro de baixa renda da cidade. Nesse exemplo, Gumperz evidencia como o aspecto sociocultural pode gerar quebra de expectativas, desencadeando mal-entendidos, por falha na compreensão de pistas contextuais.

Por isso, segundo esse autor, os aspectos sociais e culturais são indicadores indispensáveis para interpretação das pistas contextualizadoras. Consequentemente, ele chama a atenção para o papel do contexto em que ocorre a interação. Para Gumperz, os significados das pistas de contextualização são implícitos e nunca serão considerados fora do contexto. Sendo assim, os estudos interacionais são contextualmente situados e os seus resultados revelam uma realidade local; nunca universal.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tratando-se este trabalho de uma investigação no contexto escolar, recorreremos à Bortoni-Ricardo (2008), quando ela afirma que “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto”. Este trabalho, portanto, insere-se dentro da abordagem qualitativa. A opção por essa

orientação científica definiu-se a partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa oferece subsídios mais completos para as reflexões às quais nos propomos.

Selecionamos como metodologia a orientação etnográfica da pesquisa qualitativa. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a etnografia se caracteriza por conduzir a pesquisa durante extensos períodos, no espaço em que estiver sendo investigado, “observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Afunilando mais ainda o nosso percurso prático, encontramos em Erickson (2004) a concepção de etnografia educacional. A preocupação precípua da etnografia educacional está estruturada na compreensão de problemáticas do contexto escolar. A etnografia escolar pressupõe a definição de uma unidade social para estudo. O contexto educacional da escola é compreendido como um todo, composto de diferentes classes, de diferentes pessoas, que assumem diferentes papéis. De modo geral, o ambiente escolar é predisposto para muitas interações das quais resultam importantes informações para a natureza da pesquisa. “Tudo o que acontece na escola é potencialmente significativo, mas algumas coisas são mais significativas que outras.” (ERICKSON, 2004, p. 92).

Para este trabalho, selecionamos turmas das EJA que estivessem no 3º segmento, o que corresponde ao ensino médio na modalidade regular da educação básica. Com vistas à compreensão e à análise desse *corpus* de pesquisa foram utilizados alguns instrumentos para a geração dos dados. Faziam parte deles: o gravador, que registrou os episódios interacionais, que foram transcritos; o diário de campo, que entre outras funções serviu para registrar as pistas não verbais das interações, e a observação participante. Desse modo, a geração de dados se deu da maneira mais fiel e plausível ao contexto investigado, tal como orientam as pesquisas qualitativas de caráter etnográfico.

### **Geração e análise dos enquadres interacionais**

Optamos por tratar os interagentes pelas nomenclaturas de **professora** e **estudante**, acrescentando o número 2 ou 3, e assim por diante, caso participem do enquadre mais de um(a) estudante. Essa decisão, contrariando o que Garcez *et al* (2014) sugerem, quando eles defendem que isso caracterizaria o enquadramento dos participantes em categorias institucionais, não deve enviesar a leitura, porque será referenciado apenas na estrutura dos enquadres. Além do

mais, estando nessa condição, os interagentes têm ratificados seus papéis interacionais dentro do enquadre e isso já pode sinalizar questões ligadas às suas ações. No enquadre em que aparece a fala do observador participante, o interagente será identificado com as iniciais OP.

Descrevemos primeiro, como será visto em todos os excertos, a estrutura de participação do enquadre, além de contextualizarmos o cenário em que ele ocorreu. A partir daí apresentamos o excerto e o analisamos a luz das questões teóricas.

### Enquadre 1: aula de Língua Portuguesa

Trata-se de uma aula de língua portuguesa, ministrada em 12/04/2016 em uma turma da EJA. A professora, jovem, aparentando idade entre 30 e 35 anos<sup>2</sup>, falava de estratégias coesivas para produção textual, focando tópicos frasais para o desenvolvimento de sequências argumentativas. É importante esclarecer que a preocupação maior da professora ao ensinar esse conteúdo é o desempenho dos estudantes na prova do ENEM. Recorrentemente, ela expõe modos adequados de se escrever e modos condenáveis. Em determinado momento da aula, ela fala em elementos conectivos de causa e consequência (enquadre 1):

### Excerto:

1. Professora: ... **no que tange... olha só, como é bonito, for:::te**  
((erguendo o braço em posição de firmeza))  
((Uma estudante franzina a expressão facial e faz um movimento curvando a cabeça para trás))
2. Estudante: **oxi... professora, lá na minha terra *nois tange* é as galinhas... hhhh**
3. Professora: ((após também fechar a expressão facial por alguns segundos complementa)) ... **é::, no sentido de guiar...**

O primeiro destaque desse excerto diz respeito ao estranhamento dos interagentes, resultando, inicialmente, na frustração das estruturas de expectativas, o que gerou um

---

<sup>2</sup>Embora não seja recomendado o emprego de comentários baseados em “impressão”, julgamos essa informação pertinente, para que o leitor possa considerá-la na sua interpretação. Pontos como a faixa etária, neste caso, podem indicar questões sociais importantes no curso da interação, tais como a experiência profissional, ou não, e maior maturidade para o diálogo com os estudantes.

desalinhamento no enquadre. É possível perceber que a estudante, ao fazer uma expressão de negatividade diante da palavra “tange”, demonstra desconhecer a significação dela dentro do contexto apresentado pela professora, reportando imediatamente o sentido da palavra para o seu conhecimento social, ao dizer que tange é “tanger as galinhas”. Nos gêneros da Literatura de Cordel, principalmente, a expressão “tanger galinhas”, “tanger perus”, etc. é bem corriqueira e de grosso modo significa espantar, assustar as aves.<sup>3</sup>

Inferimos, também, que a construção conectiva causou estranhamento à estudante em função do contexto formal em que foi empregada: a sala de aula. É possível dizer que ela foi surpreendida – e, por isso, a expressão de negatividade –, pois o contexto em que conhecia o emprego do verbo “tanger” era diferente do contexto em que a professora orientava sua utilização.

De igual modo, compreendemos o silêncio – com a expressão facial fechada – da professora, como indicativo de que ela também não conhecia a expressão “tanger galinhas”, apresentada pela estudante, ratificando, assim, que elas não estavam alinhadas na interação. Todavia, ao completar a explicação com a sentença “no sentido de guiar”, ela deixa claro conhecer o significado do verbo tanger, ainda que não dê sequência à explicação, de modo a explorar o conhecimento trazido pela estudante. Neste momento, é perceptível a tentativa da professora de realinhar o enquadre, com o propósito, apenas, de encerrar a interação.

Desse modo, assim como Rios (2010), consideramos que língua e prática são componentes indissociáveis, à medida que estudar a língua é estudar o ambiente social em que ela é empregada. Por isso, este enquadre constitui um contexto importante para explorar o significado e os sentidos da expressão “no que tange”, usando inclusive, como exemplo, a situação apresentada pela estudante. Isso permite ampliar as possibilidades linguísticas e, conseqüentemente, fortalece as condições de uso da língua.

O ambiente escolar da EJA é rico em situações que geram oportunidades de amadurecer conhecimentos formais da língua a partir de experiências trazidas pelos estudantes. Contextos como esse possibilitam que a escola cumpra importante papel, o de fomentar a competência comunicativa dos indivíduos. (HYMES, 1972).

---

<sup>3</sup>O primeiro significado do verbo **tanger**, no dicionário de Língua Portuguesa Houaiss, é: “chegar até (um ponto, objeto, pessoa etc.); tocar, atingir, roçar”. Há, também, com a significação de “fazer soar ou soar”, expulsar, etc.

Kleiman (2005), ao falar de práticas escolares, já alertava para o fato de que a escola presume a existência de um sujeito único, independente das condições sociais, históricas e culturais, negligenciando a pluralidade constitutiva escolar. A professora, quando assume o turno de fala, indiciando encerrar a interação, descontrói um contexto propício para explorar fatores que podem favorecer o processo de ampliação do letramento escolarizado no âmbito da EJA.

### Enquadre 2: aula de Língua Portuguesa

O excerto que será trazido abaixo foi gerado em aula ministrada no dia 26/04/2016, na mesma turma e com a mesma professora do excerto 1. Na aula, a professora tratava de vícios de linguagem, como formas condenáveis na língua. Como já descrito na estrutura de participação do enquadre anterior, a professora tem grande interesse em que os estudantes evitem certas construções linguísticas na prova de redação do ENEM. Então, a todo o momento ela se reporta ao exame alertando-os a não escrever “assim ou assado”, adjetivando tais construções de feias e chamando a atenção para o fato de que elas fazem perder pontuação.

O primeiro vício de linguagem abordado foi o “barbarismo”, definido por ela, na lousa, como “erro de pronúncia ou escrita”. Como exemplo a professora citou “cidadãos e cidadães”, no nível da escrita e “ruim, nobel e rubrica”, no nível da fala. No meio da explicação, uma estudante interrompe:

#### Excerto:

1. Estudante: **ah, professora, vai dizer que quando a senhora tá lá conversando com suas amigas, a senhora não erra uma palavra, não?!...**  
**hhhhh** ((a maior parte da turma ri))
2. Professora: **ah, depende, depende da amiga...** ((neste momento, a professora encerra o enquadre e pula para o exemplo seguinte))

A constituição desse enquadre mostra-nos que ambas estavam alinhadas na interação. O que ratifica essa proposição é o questionamento da estudante à professora. Como a definição de “barbarismo” é extremamente normativa, o turno de fala da professora, que respondeu à estudante, gerou os risos coletivos da turma, demonstrando, também, que havia ali um

alinhamento no enquadre. É possível dizer, também, que a motivação do questionamento partiu da inquietude da estudante diante de estruturas linguísticas, que, para ela, eram comuns. Todavia, estavam sendo apresentadas como feias e condenáveis.

O marcador “ah, professora”, na primeira oração do turno de fala da estudante, já demonstra contrariedade em relação à exposição do conteúdo. A seguir, a estrutura, “vai dizer”, intimida a professora a concordar com a afirmação que viria na sequência. Nesse momento, é importante chamar a atenção para os papéis interacionais que elas desempenham nesse contexto: o de estudante e o de professora. Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que os papéis interacionais se caracterizam por sua relativa estabilidade no decorrer da interação. Eles cumprem importante função nas situações comunicativas.

Podemos pensar, então, que a professora, ao encerrar o enquadre, mudando para outro exemplo, fez uso de propriedades inerentes ao papel interacional que desempenhava naquele contexto, como o poder e a autoridade do conhecimento formal, que lhes são conferidos, não considerando a possibilidade de reflexão a respeito de manifestações formais e informais da língua, como bem orienta os estudos sociolinguísticos.

Outra questão importante neste enquadre estrutura-se em torno da discussão que Street (2006) faz a respeito dos letramentos como lugares de negociação. Para ele a síntese dessa discussão está no modo como as pessoas, em diferentes posições, rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas, o que pode resultar na aquisição de novas práticas de letramento e em reflexões sobre as práticas de letramento dominante.

Nesse caso, em específico, destacamos a “ousadia” da estudante em questionar a professora, atribuindo a ela a possibilidade de cometer erros na língua. É cultura de a escola conceber a língua, ainda, na perspectiva estrutural e a dicotomia certo *versus* errado é muito forte, sobretudo nesse contexto de pessoas menos escolarizadas. A professora, quando encerrou o enquadre, apresentando à estudante uma resposta sem argumentos escolarizados, demonstrou que a sua posição em sala de aula também é orientada pela perspectiva estrutural da língua.

### Enquadre 3: aula de Língua Portuguesa

Este enquadre foi gerado no dia 26/09/2016. Os estudantes da turma do primeiro semestre de 2016 já estavam em outra turma (pelo menos a metade deles). Isso acontece porque a mudança de semestre acarreta também a mudança de série escolar para os estudantes

aprovados. Na Educação de Jovens e Adultos, cada semestre equivale a um ano letivo da educação regular.

O conteúdo da aula desse dia era “ambiguidade”. A professora distribuiu à turma uma lista de exercícios que deveriam ser feitos na aula, individualmente, ou se os estudantes preferissem, em duplas, para que depois fosse realizada a correção coletiva. O comando de uma das questões solicitava que os estudantes considerassem orações destacadas e indicassem quais seriam as interpretações possíveis. Ressaltamos que a professora estava lendo todas as questões e explicando o que deveria ser feito em cada uma delas.

Um dos exemplos que deveria ser avaliado, em uma das questões, era o seguinte: “os jurados julgaram o rapaz doente”. Após isso era apresentada a seguinte questão:

Quando analisada, o que percebe é que a construção apresenta algumas inadequações – fato que possibilita o termo “doente” adquirir interpretações distintas. Com base nessa premissa, analise: a) quais seriam essas interpretações? (extraído do material didático da professora regente, 2016)

Quando a professora passou por essa questão, uma estudante que estava acompanhando a leitura da lista de exercícios se dirigiu à colega ao lado e disse:

Excerto:

1. Estudante 1 : **essa professora tá usando palavras muito difícil**
2. Estudante 2 : **é, ela pensa que a gente é igual ela que já fez faculdade de Português.** ((esse turno de fala foi emitido de forma irônica. A Estudante 2 mesmo respondendo à colega, estava com o olhar direcionado para a professora))
3. Estudante 1 : **o que é inadequações?**  
((neste momento o observador participante, que está próximo às estudantes, dirige-se para as duas e explica de modo resumido o que significa a palavra “inadequações”))
4. OP: **°é algum tipo de coisa que não está correta... (.) alguma coisa que pode ser entendida de um modo errado°**

Goffman (2002), quando alertava para o fato de que a mudança de *footing* implica na mudança de alinhamento, ele já considerava esse princípio característico do curso da interação

humana, taxando-o de inerente à fala natural. Nesse sentido, vários são os fatores que podem gerar desalinhamento da interação, desde questões externas a questões internas.

Chamamos a atenção para o fato de que a estudante, ao estranhar a palavra “inadequações”, não questionou à professora o que a significava, optando por comentar com a colega de turma, que também concordou com o argumento de que a professora fazia uso de palavras difíceis. Isso pode ter sido ocasionado por receio de interromper a leitura da professora, evidenciando, assim, questões voltadas às relações de poder. Elas ocupam, nesse contexto, papéis interacionais distintos (estudante/professor), que entendemos foi o motivador para que a estudante não interrompesse a leitura da atividade.

É possível pensarmos também, a partir dos papéis interlocutivos, de falante e ouvinte, que a não interrupção da leitura se deu por uma questão de polidez. É comum, para uma conversação ideal, que os turnos de fala não sejam atropelados ou interrompidos. É importante registrar que a professora adotava, em sala de aula, uma postura de não autoritarismo, o que poderia dar a abertura para que a estudante a questionasse sobre o significado da palavra.

De todo modo, houve desalinhamento no enquadre, e o fator que levou à mudança de *footing* é de natureza cognitiva. A estudante 1, por desconhecer o sentido da palavra “inadequações”, naquele contexto, não conseguia compreender o comando da atividade para a resposta do exercício.

Notamos que estudantes mais novos tendem a ser mais retraídos em sala de aula, quando se trata de questões voltadas para os conteúdos ministrados. Normalmente, quando estão com dúvidas em algum exercício, eles conversam entre si, fazem brincadeiras com a questão e na maioria das vezes se dispersam da atividade. Já os mais experientes costumam questionar a professora verbalmente ou se dirigem à mesa dela para pedir orientações. Esses argumentos são validados pela observação participante e pelas notas de campo registradas nas aulas.

A professora apresenta a atividade que deve ser realizada. Ela faz a leitura de toda a relação de exercícios, orientando os estudantes a prestarem atenção. Somente ao final da leitura da lista, é que eles estão autorizados a responder. Inicia aqui um conjunto de ações observadas no desempenho deles: há a dúvida sobre o exercício. O estudante que tem a dúvida questiona o(s) colega(s) ao lado, eles se olham de modo a sinalizar que nenhum, nem o outro compreenderam a questão. Fazem algum comentário ou piada sobre a pergunta. Essa brincadeira gera os risos e depois eles se dispersam.

Esse comportamento foi registrado em dois momentos durante o período de observação. Fatores como o representado nesse contexto dificultam o processo de aprendizagem em sala de aula, especialmente, entre os estudantes mais novos, que, por uma questão social, identificam-se e interagem mais com seus pares (por faixa etária). A disposição dos assentos na sala também obedece a esse princípio: os mais novos sentam-se mais perto uns dos outros e os mais velhos de igual modo.

Por fim, ainda tratando desse enquadre, algo que é possível depreender dele diz respeito à concepção de pedagogia culturalmente sensível. O primeiro turno de fala da Estudante 1: “essa professora tá usando palavras muito difícil”, demonstra-nos, pela escolha do pronome demonstrativo “essa”, e não pelo emprego do artigo definido, certa aversão pela professora. Ratifica-se essa proposição o turno de fala da Estudante 2, emitido de forma irônica e indicado pela palavra pensa: “é, ela pensa que a gente é igual ela que já fez faculdade de Português”.

Como já informado anteriormente, a professora não adota uma posição autoritária em sala de sala, mas isso não significa dizer que ela faça uso de mecanismos de uma pedagogia culturalmente sensível para lidar com os estudantes. Não notificamos estratégias de ratificação individual que pudessem, de algum modo, instigar os estudantes a esclarecem dúvidas quando o conteúdo era ministrado; no máximo, um questionamento coletivo.

De acordo com Bortoni-Ricardo, o conceito de pedagogia culturalmente sensível foi desenvolvido por Erickson, em 1987, e focaliza as ações do professor e da escola na tentativa de se estabelecer um diálogo melhor nas relações entre eles e os estudantes. Trata-se de uma “[...] proposta pedagógica [...] que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos [...]” (BORTONI-RICARDO, 2003 p. 131).

É possível notarmos que os enquadres de interação constituem contexto importante para a compreensão de práticas de letramento no âmbito da EJA. A teoria da SI com a observação participante, etnograficamente orientada, revelam-nos características das identidades, das atitudes e dos comportamentos dos estudantes. É importante, também, considerarmos as ações da professora, – embora não seja ela foco das nossas reflexões. Todavia, a sua prática pedagógica possibilita identificar e pensar acerca dos eventos e das práticas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enquadres interacionais nos possibilitaram a compreensão de como se organizavam algumas práticas em sala de aula. A constituição deles nos permitiram visualizar os comportamentos e as ações dos sujeitos que constituem o processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus papéis interacionais e interlocutivos. Foi possível evidenciar características identitárias que subsidiam desde a prática pedagógica (Pedagogia Culturalmente Sensível – BORTONI-RICARDO, 2003) às ações discentes de natureza interacional.

Foi possível registrar, a partir desta pesquisa, que no âmbito da EJA não há espaço para se tratar adequadamente das questões linguísticas que emergem na didática do ensino de língua portuguesa. Mesmo que o tempo seja mais corrido, não se pode privilegiar práticas aceleradas de modo que o ensino fique comprometido.

Limitar-se aos aspectos estruturais e gramaticais da língua atrofia as possibilidades de se desenvolver uma competência comunicativa (HYMES, 1972) e cria resistência, sem surtir efeitos, no processo de desenvolvimento da competência linguística. Nem um, nem outro. Essa questão é extremamente importante no contexto da EJA, em especial, pois os sujeitos que ali estão carregam um conhecimento cultural e social expressivo, que pode ser produtivamente aproveitado no processo de ensino.

Outra questão importante observada é que os estudantes são induzidos a aprender em função do exame que poderão ou não participar no final de cada ano, o ENEM. Em nenhum momento foi registrado, por parte da professora, se os estudantes tinham ou não interesse em fazer a prova do ENEM. Todavia, todas as aulas eram ministradas de modo a encaminhá-los a essa prova, motivados pela crença de desempenho satisfatório. É possível que muitos nem soubessem do que se tratava o exame.

A sala de aula da EJA é um laboratório fértil de práticas sociais que podem e devem ser amadurecidas a fim de formar cidadãos com maiores condições de transição nos contextos sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita, visto que a relação entre o conhecimento social e o conhecimento novo, trazido a partir do letramento escolarizado, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa e interacional dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2003.

GARCEZ, Pedro Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Leticia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica**: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 14 maio de 2016.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979].

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira. Perspectiva: São Paulo, 2001 [1961].

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2).

\_\_\_\_\_. Sobre Competência Comunicativa. Trad. Marilda Franco e Maria Eugênia Ferreira. **Revista Desempenho**. Brasília, 2009 [1972].

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. A noção de *frame* no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê Letras e Cognição. Niterói: 2010.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982].

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age Editora, 1998.

TANNEN, Deborah. Framing and face: The relevance of presentation of self to Linguistic Discourse Analysis. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 72, n. 4, 300-3005. 2009.

## Anexos

### Normas de transcrição<sup>4</sup>

<b>palav-</b>	(hífen)	marca de corte abrupto
<b>Pala::vra</b>	(dois pontos)	prolongamento de som (maior duração)
<b>Palavra</b>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>°palavra°</b>	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
<b>Hh</b>	(série de h’s)	aspiração ou riso
<b>(.)</b>	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
<b>((olha para baixo))</b>	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: GARCEZ, BULLA e LODER, 2014

<sup>4</sup> Adotamos como convenções para transcrição dos dados orais o quadro apresentado em Garcez *et al*, 2014. Aqui, no entanto, reproduzimos ele parcialmente; apenas, os marcadores que foram utilizados.

## **A PERTENÇA DO ALUNO À COMUNIDADE LINGUÍSTICA DA SALA DE AULA: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DAS RELAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UMA TURMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Arthur Marques de Oliveira** (Graduando em Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil)

**Silvana Silva** (Doutora em Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil)

**RESUMO:** A proposta deste artigo é estudar um conjunto de textos de Émile Benveniste tomando-os como base para formular uma perspectiva própria de análise da linguagem, considerando a relação entre pertença social e relações interpessoais entre os sujeitos da comunidade linguística estudada. Mostrar-se-á também sob a ótica da Teoria da Enunciação, como o uso da língua está atrelado às relações interlocutivas que ocorrem em sala de aula. Visando esses objetivos, emprega-se uma metodologia focada na análise de aulas gravadas na disciplina de Língua Portuguesa C para o Curso Superior de Ciências Contábeis da UFRGS durante o primeiro semestre de 2016. Posteriormente, apresenta-se uma classificação elaborada acerca dos diferentes níveis de inclusão/exclusão levando em consideração a noção de indicadores de subjetividade e pertença social. Nossa leitura aponta que a proposta didática favorece a exclusão de alguns casos e não propicia a interpessoalidade na relação comunidade linguística e estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação; Émile Benveniste; Pertença Social; Comunidade Linguística.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to study set texts by Émile Benveniste, to take them as background for formulation a proper perspective of language analysis and show from the approach of Theory of Enunciation, how the use of language is linked to the interlocutive relationships that occur in classroom. Therefore, a methodology focusing on the analysis of class recording in the discipline of Portuguese Language C for Higher Course of Accounting Sciences of UFRGS, searching identify with which students the process of inclusion and exclusion happens. Consequently, a classification formulated about different levels of inclusion/exclusion is presented considering the notion of indicators of subjectivity and social belonging. Our study indicates that the didactic proposal used in the class collaborate for exclusion of some cases and does not provides the interpersonal aspect in the relation between language community and student.

**KEYWORDS:** Enunciation; Émile Benveniste; Social Belonging; Linguistic Community.

### **CONTEXTUALIZANDO AS NOÇÕES DE “SOCIEDADE”, “COMUNIDADE” E “PERTENÇA SOCIAL” EM BENVENISTE**

Na área do discurso, de maneira geral, não existem muitos estudos publicados que

interliguem as noções e conceitos de pertença social, sujeito e discurso. Há apenas trabalhos<sup>1</sup> que tangenciam a questão da pertença social: autores como Bourdieu (1977) usam outras noções como ‘identidade’, ‘hábitos sociais’ e ‘comunidade de pertença’ sempre buscando um viés sociológico. Nesse cenário, um dos grandes propulsores deste trabalho foi a leitura do texto “Sugestões de temas para debate” de Flores (2013), que mostra aos leitores que não existem muitos estudos sobre a relação entre língua, indivíduo e sociedade na perspectiva enunciativa:

Tema um tanto polêmico é a presença de uma visão de sociedade na teoria de Benveniste [...] O ponto de partida para desenvolver o tema da sociedade em Benveniste é, sem dúvida, o texto *Estrutura da língua estrutura da sociedade*, de 1968. Nele, Benveniste examina as relações ente língua e sociedade à luz da teoria enunciativa dos pronomes. Mas é possível surpreender o tópico em outros artigos também. [...] Não há dúvidas aqui: Benveniste não opõe indivíduo e sociedade. Pelo contrário, é na dialética que os engloba que se pode achar o fundamento linguístico da subjetividade. (FLORES, 2013, p. 120).

Assim, desenvolvemos no presente artigo, a (re)significação dos conceitos de “Pertença Social”, “Sociedade” e “Comunidade”, conceitos-chave sob a visão de Émile Benveniste na/da teoria da enunciação, a partir da análise dos textos “Dois modelos linguísticos da cidade”, “Cidades, comunidades”, “Os quatro círculos da pertença social” (todos do Vocabulário I), “A natureza dos Pronomes” e “A forma e o sentido da linguagem” (ambos do PLG I), para observar qual a relação entre “comunidade”, “sociedade”, “fala” e “lugar do eu” na Teoria da Enunciação e observar como tais conceitos embasam as relações de sentidos entre os sujeitos. A (re)significação passa por um breve comentário sobre noções de ‘comunidade’ e ‘sociedade’ para a Sociolinguística e, em seguida, sua conceituação na perspectiva de Émile Benveniste.

---

<sup>1</sup> Analisamos 100 artigos presentes nos periódicos da Capes, dos quais observamos: a) áreas do conhecimento e b) conceitos correlatos. Saúde Pública: 14; Psicologia: 59; Ciências Sociais: 10; Línguas e Literatura: 6; Administração: 3; Ciências Políticas: 4; Educação: 4. Os conceitos correlatos encontrados que fazem algum tipo de inferência à “pertença social” foram, conforme cada área: Saúde pública: “identidade social e o sentimento de pertença em agentes da saúde”; Psicologia: “sofrimento social”; Ciências Sociais: “espaços de pertença e construções sociais”; Línguas e Literatura: “gênero e categorias de pertença na sociedade”; Administração: “representações e categorias de pertença no mercado de trabalho”; Ciências Políticas: Educação: “pertencimento à realidade social do estudante”. Tendo como base os números apresentados e a contextualização dos conceitos no que se refere à pertença social, é possível aferir que não há trabalhos que interliguem a Teoria da Enunciação com o conceito de pertença social ou mesmo muitos trabalhos da área da Linguística sobre esse tema.

O objetivo geral do presente artigo é propor uma conceituação enunciativa para a noção de ‘pertença social’ bem como apresentar uma análise das relações interlocutivas em aula de língua portuguesa em contexto de ensino superior<sup>2</sup>.

### **MARCOS TEÓRICOS: A NOÇÃO DE COMUNIDADE E SOCIEDADE EM DIFERENTES PERSPECTIVAS**

A principal contribuição que William Labov trouxe para a Sociolinguística foi o desenvolvimento de um método de análise estatístico que permitiu o estudo científico de fatos linguísticos excluídos até então do campo dos estudos da linguagem, devido a sua diversidade e consequente dificuldade de quantificação. Dessa forma, a Sociolinguística Laboviana (também chamada de Teoria da Variação e Mudança ou de Sociolinguística Quantitativa) tem como escopo o estudo da estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo a área usualmente chamada de Linguística Geral, que compreende as subáreas da Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica (LABOV [1972] 2008, p. 184). A metodologia da pesquisa Sociolinguística proposta por Labov estrutura-se na análise de grupos sociais constituídos de indivíduos em função de traços identitários e índices de pertencimento como costumes, crenças, aparências e a língua (COAN; FREITAG, 2010). Conforme corrobora Labov na seguinte citação: “o objetivo da pesquisa lingüística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática” (LABOV, 2008, p. 244). Desse modo, para Labov não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado.

A partir de conceitos elaborados por Ferdinand Saussure acerca da Linguística, Émile Benveniste foi um dos estudiosos que ultrapassou os limites da linguística da língua. Criando a teoria e o conceito de Enunciação, o autor desenvolve essa teoria linguística que englobando as dimensões do sujeito e do discurso. Por ser o introdutor da noção de enunciação na Linguística de seu tempo, Benveniste aponta principalmente o fato de que não pode existir a separação entre homem e natureza, na medida em que não há um homem anterior ou exterior à natureza. Na esteira

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado recebeu autorização do Comitê de Ética da Universidade e está registrado na Plataforma Brasil (n. 51409415.8.0000.5347).

dessas ideias, Benveniste (2005, p. 285) defende que:

[...]falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou [...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a.

Labov considerava ser a língua um fato social, exterior ao indivíduo e existente na comunidade de fala. Evidenciam-se aqui as relações das conceituações de Labov com as dos linguistas que o precederam, principalmente com as de Saussure e as de Meillet (Labov, 2008, p. 218). Nessa perspectiva, a língua é analisada como algo exterior ao indivíduo, fazendo assim, com que apenas os falantes possam fornecer dados para a descrição da comunidade. Tratando a língua em seu caráter de exterioridade ao indivíduo, Labov mostra que a noção de indivíduo se opõe a comunidade de fato. Assim, para o autor a comunidade de fala é estratificada em classes sociais formadas por um grupo que compartilha valores normativos sobre a língua, mostrando assim, que a língua se apresenta como uma forma de inclusão/exclusão e classificação social. Labov em sua pesquisa explora a distinção entre indivíduo (falante) e comunidade de fala, enquanto Benveniste acentua e discute essa distinção. Desse modo, o método estatístico usado na sociolinguística laboviana compreende explicações de fenômenos e cenários sociais em nível macro analítico. Entretanto, é importante atentar para a seguinte crítica:

O grande problema com a noção de comunidade de fala de Labov, é que ela traz consigo a ideia implícita do falante ideal, um ser que, como se pode inferir, emerge no processo das análises estatísticas. (MARRA; MILANI, 2014, p. 67).

Dessa forma, podemos dizer que a Sociolinguística não estuda “o falante”, mas uma “média estatística” que generaliza os indivíduos. A abordagem enunciativa, por sua vez, engloba como principal característica a noção de intersubjetividade e de subjetividade para o falante e sua relação com os demais: é o sujeito que se marca na língua e a enunciação é um evento irrepetível disponível para os integrantes de uma comunidade linguística. Vejamos: “A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*.” (Benveniste, 2005, p. 288).

### **3. SIGNIFICANDO A NOÇÃO DE “PERTENÇA SOCIAL” EM BENVENISTE**

Émile Benveniste desenvolve ao longo do capítulo XX “Dois modelos linguísticos da cidade” do livro *Problemas de Linguística Geral II* um questionamento acerca da visão limitada de que a língua seria um espelho da sociedade. Assim, para Benveniste acreditar que a língua reflete a sociedade é pressupor que a sociedade se constitui anteriormente à língua. Entretanto, para o autor, língua e sociedade não se concebem uma sem a outra e a relação supracitada é uma falácia. “Tal relação (de que a língua reflete a sociedade) é “falsamente concreta” e só produz “ilusões ou confusões”” (BENVENISTE, 2005, p. 278). Nesse âmbito, o linguista critica essa visão mostrando que tais comparações podem ocorrer apenas em níveis parciais, corroborando o fato de que o léxico não abarca as diversas formas da língua e sua relação com a sociedade. Conforme a seguinte citação: “Acreditar que a língua reflete a sociedade implica acreditar que a sociedade se constitui anteriormente à língua; no entanto, conforme busquei apresentar anteriormente, língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (BENVENISTE, 2005, p. 31).

Na visão de Benveniste, não cabe ao linguista fazer tal “inventário lexicológico da cultura” (BENVENISTE, 2005, p. 278) esse comportamento, está associado à visão tradicional (e falaciosa) citada anteriormente (língua como espelho da sociedade). A análise proposta por ele na sequência do texto considera outra comparação, que ocorre a partir da língua. Em sua obra, Benveniste analisa a expressão lexical  *cité*  (cidade), primeiramente em sua estrutura formal e, em seguida, em seu movimento diacrônico conceitual, investigando a relação entre o termo de base e os termos derivados na língua latina e na língua grega. À vista disso, o autor propõe uma análise ligada à própria estrutura da língua, em que observa a “relação intralinguística” e não “sociolinguística” a partir da “substância de um dado lexical” (BENVENISTE, 2005, p. 278-279).

Em vista disso, é a partir da relação semiológica entre língua e sociedade que se pode fundar uma ciência baseada em aspectos culturais sendo que é nessa relação que Benveniste toma a língua como um meio de análise da sociedade. Desse modo, a relação é de interpretante e interpretado; conseqüentemente, a língua é interpretante da sociedade, assim como a língua contém a sociedade. Portanto, é possível afirmar que a língua possui dois modos de significar, semiótico e o semântico tornando-se assim, um instrumento próprio para descrever, conceitualizar e interpretar tanto a natureza quanto a experiência que compõem aquilo que se chama sociedade.

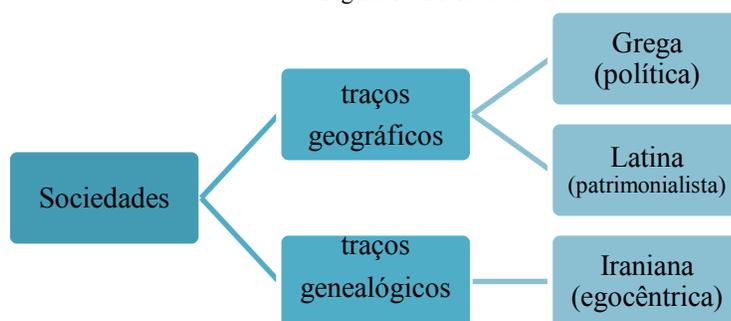
Nesse contexto, é necessário entender como Benveniste aborda e entende o termo sociedade em seus escritos. Para isso, recorreremos ao texto “Os quatro círculos da Pertença Social”. O autor

inicia o texto afirmando que a organização tripartite das palavras “clã”, “família” e “tribo” estabelece classes funcionais dentro da sociedade, provendo assim uma organização político-social.

Benveniste mostra como a sociedade iraniana está organizada e a influência que essa divisão possui no espaço que o sujeito ocupa nessa mesma sociedade. “É no antigo Irã que tal estrutura se faz mais evidente. Ela comporta quatro círculos concêntricos, quatro divisões sociais que, partindo da menor unidade, vão se alargando até englobar o conjunto da comunidade. (*dmāna-paiti, vis-paiti, zantu-paiti, dahyu-paiti*)” (BENVENISTE, 1995, p. 305-306).

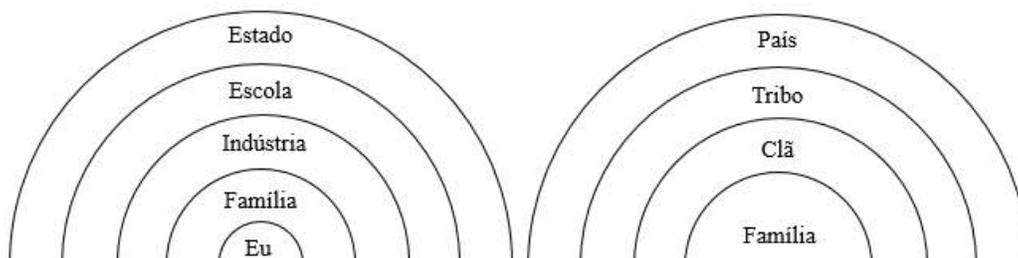
Dessa forma, Benveniste também usa como exemplo outras estruturas e sociedades, como a grega e a latina. O autor compara os termos iranianos clã, tribo, família e país (*dmāna-paiti, vis-paiti, zantu-paiti, dahyu-paiti*) e conclui que esses termos possuem o mesmo significado. Já os termos europeus para clã, tribo, família e país designam estruturas completamente diferentes como no caso da sociedade grega, que se estrutura em unidades. Isso mostra que comparando o léxico das línguas pela derivação morfológica, há significados diversos para os mesmos termos que se constituem em diferentes línguas. Com isso, é possível afirmar que a sociedade grega é baseada em traços de hereditariedade e também mais politizada: nessa estrutura, cada indivíduo ocupa uma função social e um espaço de ação. Abaixo um esquema elaborado pelos autores que representa como as sociedades eram divididas.

Figura 1 - Divisões sociais.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Figura 2 – Quatro círculos da pertença social. Sociedade Grega e Latina x Sociedade Iraniana



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Benveniste ressaltava algumas diferenças da sociedade latina em relação às outras como por exemplo, o fato dela ser mais patrimonialista e estar ligada à uma noção social relacionada com poses e construções. Vejamos: “o latim teria transformado em noção social uma significação material herdada” (p. 301). Essas características voltadas para a questão material e de posses/poder, estabelece uma ligação de não dependência entre e dos indivíduos para com a sociedade.

Desse modo, o autor deixa claro no texto que por mais que as estruturas sociais tenham se modificado ao longo do tempo, algumas características se mantiveram. A primeira característica está relacionada a questões econômicas e faz referência a fragmentação de uma grande família em diferentes famílias, promovendo assim, propriedades e características singulares. A segunda característica consiste em divisões sociais que antes eram determinadas por traços genealógicos e que passaram a se organizar conforme um agrupamento comum territorial. Apesar disso, a estrutura social contemporânea é diferente: ao invés de ser baseada em traços genealógicos é baseada em traços geográficos, levando em consideração o fato de que as sociedades cada vez mais se dividem por motivos econômicos, políticos e territoriais. Dessa maneira, a sociedade continua subdividindo-se em unidades, conforme observa-se na seguinte citação: “O que existe de início é a sociedade, essa totalidade, e não a família, depois o clã e depois a cidade. A sociedade, desde a origem, está dividida em unidades que se englobam. As famílias estão necessariamente unidas no interior de uma unidade maior, e assim por diante.”. (BENVENISTE, 1995, p. 305-306).

### **A CENA ENUNCIATIVA: INDICADORES DE SUBJETIVIDADE PRESENTES NAS RELAÇÕES INTERLOCUTIVAS**

Benveniste constrói em seu texto “A natureza dos pronomes” um estudo minucioso sobre a categoria dos pronomes e explicita que ela é a primeira a representar a subjetividade do indivíduo

na linguagem. Nesse mesmo texto, Benveniste aponta que a categoria dos pronomes não deve ser vista como uma classe de palavras unitária, conforme corrobora a seguinte citação: “as instâncias de emprego do “eu” não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como “eu” ao qual se possa remeter identicamente essas instâncias. Cada “eu” tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único proposto como tal” (BENVENISTE, 2005, p. 278). Formando assim, uma dupla instância do “eu” como referente e como referido. Nessa ótica, o emprego do “eu” não constitui uma classe de referência, pois não há um único ou específico objeto. Cada “eu” tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único. Sendo assim, os pronomes devem ser entendidos também como fatos de linguagem, pertencentes à mensagem (fala), às categorias do discurso e não apenas como pertencentes ao código (língua), às categorias da língua, como considerava Saussure.

Imerso nesse cenário, o autor trata os pronomes como fatos de linguagem, expondo essa classe, e todas suas subclasses como os demonstrativos, indefinidos, possessivos, pessoais etc. ao domínio da enunciação e aos elementos linguístico-discursivos que nela estão implicados. Dessa forma, o movimento dos pronomes no ato da enunciação abrange relações entre instâncias de diferentes grandezas que, unidas, embasam a representação do sujeito na língua e além disso, indicam o caráter alteritário (se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização e identificação com o outro), intersubjetivo e discursivo das relações de pessoa.

Nesse viés, Benveniste inicia a discussão das noções de “forma e sentido” no texto “A forma e o sentido da linguagem”, da seguinte maneira: “a presente exposição é um esboço para situar e organizar estas noções gêmeas de sentido e forma, e para analisar suas funções fora de qualquer pressuposto filosófico.”. Nesse viés, forma e sentido são conceitos similares, pois o linguista separa dois planos no que se refere ao signo para diferenciar as duas noções: a análise fonêmica e análise semiótica. Conforme a seguinte citação de Silva (2012):

[...]no sistema semiótico, é suficiente dizer que a ‘forma’ do signo está sujeita à *análise de sua estrutura formal* e que o ‘sentido’ do signo é determinado por sua *existência* ou inexistência no uso feito ou ignorado pela comunidade falante. Considerando que ‘forma e sentido’ são noções gêmeas, Benveniste parece nos informar que uma análise da estrutura formal só vale a pena quando determinados signos são aceitos pela comunidade falante.

A interpretação mais aceita atualmente é a que considera os dêiticos como elementos cuja função básica é, antes de tudo, relacionar o enunciado à enunciação. Seguindo esse ponto de vista, a referência não desempenha nenhum papel na caracterização dos *indicadores de subjetividade*. Esses não descrevem por si próprios uma relação entre o enunciado e a enunciação, mas permitem que ela seja instaurada pelo sujeito que os enuncia. Estabelece-se com isso uma *correlação de subjetividade*, na medida em que o “tu” é a pessoa não-subjetiva que se define a partir do *eu*. Decorrendo naturalmente que o falante é sempre quem dirige todo o processo da enunciação.

Os indicadores de subjetividade, são formas que o “eu” usa para se vincular ao discurso e também são marcas da língua que surgem no/do enunciado e que estão por baixo do processo de enunciação, estão inseridos em um determinado tempo e espaço linguístico se fazendo assim, parte integrante do enunciado.

Tendo isso como base, e partindo das atribuições de valores proposta por Silva (2012) no que se refere as formas reais do discurso, é possível formular uma nova definição acerca dos conceitos de inclusão/exclusão social em sala de aula. A classificação elaborada se divide da seguinte forma: 1) *inclusão de valor direto*: quando todos os enunciados do professor evocam e estimulam interações do estudante para com a comunidade linguística; 2) *inclusão de valor indireto*: quando alguns enunciados do professor estimulam de forma parcial interações entre o estudante e a comunidade; 3) *exclusão de valor indireto*: quando o professor faz poucos enunciados, que fazem com que o estudante interaja de forma precária na comunidade linguística; 4) *exclusão de valor direto*: quando nenhum enunciado do professor convoca o estudante para participar da comunidade linguística.

Imerso nesse cenário, é possível deduzir que a melhor definição de sociedade para o contexto de sala de aula seria o conceito de *rede enunciativa*. A rede enunciativa é composta pelos seguintes elementos: i) indivíduos (professor e estudantes) são os atores que irão interagir dentro do espaço da enunciação (sala de aula) constituindo assim, uma cena enunciativa. ii) espaço da enunciação é o contexto de sala de aula que envolve a comunidade linguística. iii) cena enunciativa é quando as interações acontecem entre os indivíduos que irão originar os quatro níveis de inclusão e exclusão e iv) interações são os enunciados e o comportamento que os indivíduos adotam em sala de aula. Nesse contexto, o processo nesse espaço ocorre geralmente da seguinte forma: o professor

por ocupar uma posição diferente dos demais indivíduos, geralmente é quem irá dar início ao processo de enunciação “eu”. Em seguida, os estudantes e o professor em sua totalidade na rede enunciativa “ele”. Após isso, o estudante “tu” enquanto sujeito que deve assumir um papel não meramente passivo como “receptor” ou “participante” da cena enunciativa. O estudante enquanto indivíduo e sujeito da enunciação deve “conquistar” seu espaço dentro da comunidade linguística fazendo uso de relações interlocutivas com o professor e os demais participantes, para que então ele possa desenvolver em sua subjetividade o sentimento de pertença social enquanto integrante da rede enunciativa e, por conseguinte, do espaço da sala de aula.

Outro destaque feito por Benveniste em seus escritos é que os índices de pessoa, índices de ostensão e os tempos verbais são elementos que constituem os recursos linguísticos no processo de interlocução no espaço de sala de aula, possibilitando assim, a apropriação do discurso por aquele que, no momento, assume a posição de locutor (estudante/professor). São esses recursos linguísticos que indicam a construção de instâncias, cenas e espaços enunciativos. Tendo os esquemas apresentados acima e a (re)significação feita acerca dos conceitos de pertença social, rede enunciativa, sociedade e comunidade, foi possível o desenvolvimento da presente pesquisa primando a análise e discussão acerca das relações interlocutivas na comunidade linguística e no espaço de enunciação.

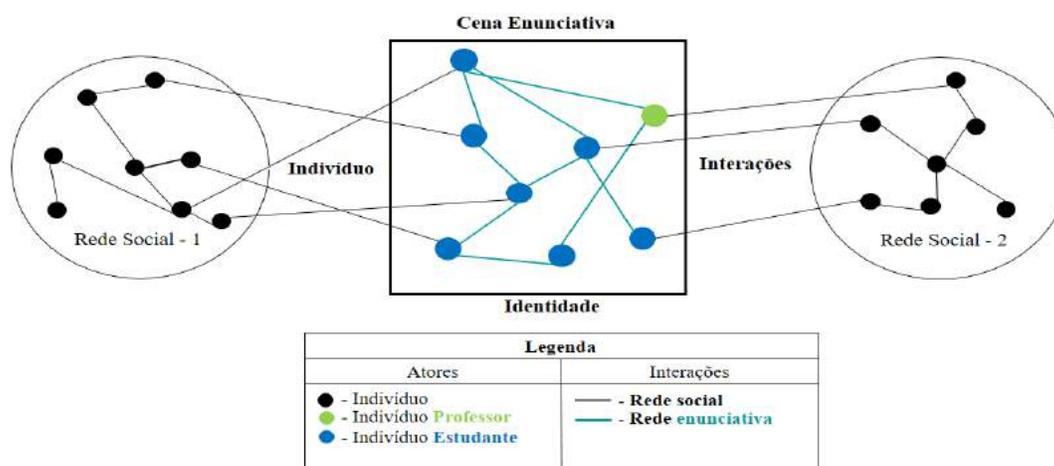
Os estudos de Benveniste no texto *Os quatro círculos da pertença social* nos direcionam para ideias que vão além do “eu” e do “tu”, abrangendo a questão da pertença social e da comunidade e sociedade. Dessa forma, para melhor discutir essas questões, recorreremos a outros autores, James e Lesley Milroy que também criticam Labov e abarcam a questão de indivíduos que circulam em mais de uma comunidade, trazendo elementos de uma para outra rede (rede social/enunciativa). Além disso, ao abordar o conceito de ‘rede’, Milroy e Milroy revelam uma crítica implícita à noção de ‘comunidade de fala’ em Labov, levando em consideração que muitos indivíduos não vivem e interagem na mesma comunidade. A diferença entre os respectivos modelos é que Labov baseia-se na comunidade de fala sempre em no consenso de indivíduos. Já Milroy e Milroy fundamentam seu modelo em uma comunidade de fala baseado no conflito de classes.

Os autores também fazem uso de um método de pesquisa mais flexível e menos comprometido com a generalização universal (proposta em Labov) e mais próximo ao cotidiano dos indivíduos, conforme a seguinte citação: “[...] o padrão conflitivo pode ser entendido, pelo

menos parcialmente, como sendo oriundo de conflitos entre ideologias baseadas no status e ideologias baseadas na solidariedade presentes na comunidade.”. (MILROY, 2004 p. 53). Nesse âmbito, elaboramos uma representação de como seria uma rede enunciativa, inspirada no modelo de *rede social* proposto por Milroy e Milroy (1985) com isso, a noção de rede nos permite pensar as diferentes configurações de sociedades modernas, abarcando assim, a noção de pertença social.

Dessa maneira, tendo em vista as relações e contradições da realidade social e a pluralidade de contextos sociais de uso da língua, buscamos analisar a prática social e o exercício da língua e propor uma ‘rede de enunciação’ sob a ótica da Teoria da Enunciação que melhor se encaixe na realidade atual das salas de aulas. Vejamos: “o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele”. (BENVENISTE, 2005, p. 104). Além disso, estudar de forma macro e micro analíticos as relações interlocutivas de sala de aula que propiciariam amplo desenvolvimento da noção de pertença social entre os indivíduos, tendo como base, o conceito supracitado. O modelo abaixo é constituído pelos seguintes preceitos: Rede social - 1: rede social da qual o indivíduo faz parte; Rede social - 2: Rede social diferente da qual um outro indivíduo faz parte; Cena Enunciativa: espaço onde há interações com expressão de subjetividade e reconhecimento de pertença social entre diferentes estudantes/sujeitos; Interações: ações linguísticas que ocorrem entre os indivíduos de uma rede enunciativa; Indivíduo: sub caracteriza-se em indivíduo com o status de professor e indivíduo com o status de estudante. Identidade: características que tornam cada indivíduo único.

Figura 3 - Rede de Enunciação



Fonte: Elaborada pelos autores.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa possui como escopo de metodologia a análise de aulas gravadas<sup>3</sup> da disciplina de Língua Portuguesa C para o curso superior de Ciências Contábeis da UFRGS durante o primeiro semestre do ano de 2016. Também será feita análise documental do plano de ensino da disciplina, que possui como ementa: “Estudo do texto: leitura e produção. Os aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos constitutivos do texto. O tipo dissertativo em diferentes gêneros técnicos e científicos.”. As análises serão baseadas nos últimos oito (8) encontros, pois é nesse período que ocorre o instrumento de avaliação da disciplina. Trata-se de um trabalho de exposição oral e arguição dos 40 alunos participantes, acerca do livro “Raízes do Brasil” do autor Sérgio Buarque de Holanda.

Nessa perspectiva, são analisadas cenas enunciativas (gravações em sala de aula). A metodologia aplicada possui como foco observar e identificar por meio de transcrições feitas das gravações supracitadas, quais ações linguísticas ocorridas dentro da cena enunciativa, indicam a inclusão de valor direto, inclusão de valor indireto, exclusão de valor direto e exclusão de valor indireto do estudante da comunidade linguística. A etapa da transcrição das gravações seguiu a seguinte abordagem:

1. Primeiramente, explicitamos as bases gerais que sustentam a produção de conhecimento em metodologia qualitativa interpretativa, 2. Geração de dados, 3. Segmentação e 4. Transcrição, abordamos três etapas do trabalho do pesquisador que lida com dados desse tipo, apresentando questões teórico-práticas inerentes a esses procedimentos analíticos. (GARCEZ; BULLA; LORDE, 2014, p. 258).

Seguindo essa abordagem, no passo 1 foram estudados e selecionados modelos para realizar a transcrição das gravações. Em seguida, a geração de dados foi feita pela divisão das gravações, levando em consideração quais delas poderiam ser usadas para os fins da pesquisa. Na etapa 3 foram selecionados trechos das gravações. Ao final, foi feito o trabalho de transcrição baseado nos padrões da etapa 1. Foram analisadas cenas enunciativas que seriam conforme explica Silva 2013

---

<sup>3</sup> Os participantes assinaram um o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que teve aceite do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS no ano de 2016.

“A cena, esse jogo de entre dizeres e recusas, é, de fato, o primeiro momento de nascimento efetivo do sujeito”. (SILVA, S. 2013, p.138). Prezando pelo distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, cabe ressaltar que o bolsista não participou da coleta das gravações para uma análise isonômica.

### **Análises enunciativas**

A presente seção contém as transcrições de quatro (4) cenas enunciativas<sup>4</sup> em que o professor comenta as apresentações orais dos alunos sobre o livro “Raízes do Brasil”. Após cada transcrição, há uma análise contendo três aspectos importantes para a presente pesquisa. São eles: indicadores de subjetividade em uso, formas da língua e seus usos no discurso dentro da cena enunciativa e como a questão da pertença social está sendo tratada em cada transcrição.

#### CENA 1

V1 – ANA - 00:08:00 – 00:20:00

((ruído))

Prof: Gostei dessa leitura do/da questão do impeachment em relação com o personalismo exagerado: ... ((ruído))

Perguntas pessoal?... É só um comentariozinho... Esse livro é muito legal.

#### ANÁLISE:

A cena enunciativa transcrita retrata o comentário do professor em relação aos estudantes e ao trabalho elaborado. Na primeira frase, é possível observar que o professor se reporta ao grupo como o índice de pessoa *tu*, a princípio a colocação do professor em relação ao trabalho seria positiva. Entretanto, na segunda frase o professor faz um questionamento para turma, passando a criar uma relação *eu/ele* e buscando um incentivo para corroborar ou sugestões para continuar sua

<sup>4</sup> As quatro cenas analisadas acima, foram escolhidas, pois elas foram as que tiveram maior interação do professor; nas demais cenas, o professor não fez comentários, levando em consideração ao tempo previsto do plano de ensino para essa atividade. A análise teve enfoque nos casos apresentado, pois, além disso, alguns dos estudantes não trouxeram o termo de consentimento.

crítica.

Nesse contexto, em seguida ocorre uma ação linguística que parte do professor que se caracteriza como um movimento de reaproximação *eu/tu* e faz uso do diminutivo da palavra “comentário” para dar início ao término de sua crítica. Com isso, “comentariozinho” se torna um indicador de subjetividade e fazendo com que ocorra o processo de exclusão de valor indireto da comunidade linguística.

A forma -inho é usada com aspecto pejorativo, pois a acentuação usada pelo professor nos faz pensar em duas hipóteses. A primeira, o trabalho dos estudantes e sua apresentação estavam medíocres e por isso não havia muito o que ser comentado e/ou criticado. A segunda, o professor não queria elaborar uma arguição muito longa, pois o tempo destinado para atividade era pouco e haviam outros grupos para se apresentar. Ao término o professor faz uso do adjetivo “legal” para classificar o trabalho dos estudantes. Em suma, tanto se partirmos da primeira ou da segunda hipótese o professor não cria um espaço profícuo para estabelecer relações interlocutivas entre os indivíduos e criar uma cena enunciativa.

## CENA 2

TRANSCRIÇÃO – V2 – Maria - 00:00:00 – 00:35:00

((ruído))

Prof: É a PRIMEIRA apresentação que mostra os aspectos mais positivos do livro...

Achei bem interessante...

Maria: Não, mas...

Eu achei a intenção da leitura bem maçante pelo fato de que muitas pessoas me disseram...

Mas eu achava engraçados muitos trechos e tinha/tinha vários pontos filosóficos que eram muitos legais, por exemplo, um que ele disse que a mulher teve linfoma de () e uma hora ela está pegando fogo e o amor é tudo cinza... eu achei interessante por causa disso, mais por causa dessas passagens.

Prof: Tá legal... brigada.

## ANÁLISE:

Analisando essa cena, na primeira frase é possível observar que o professor ao mesmo tempo que destaca o grupo (*eu*), também cria uma crítica a turma (*ele*). Em sequência, na segunda frase o professor elogia a apresentação e é interrompido por um dos integrantes.

Durante a observação dessa cena, é viável elaborar dois caminhos de pensamento: o

primeiro, é que ocorre um possível processo de exclusão por parte da estudante Maria (*eu*) em relação ao comentário do professor (*tu*) e com isso, não dando abertura para que ocorra uma relação interlocutivas entre os outros estudantes (*ele*).

O segundo, que o professor fornece um espaço para o estudante trazer à tona sua experiência de leitura e do processo de elaboração trabalho. Nessa análise fez-se necessário voltar ao vídeo original e aferir que na verdade ocorre o segundo pensamento supracitado, fazendo assim, com que o estudante se sinta parte da comunidade linguística classificando-se como inclusão de valor indireto. Na última linha, o professor faz uso do adjetivo “legal” para complementar/classificar o enunciado de Maria.

### CENA 3

TRANSCRIÇÃO – V3 – Carolina - 00:00:00 – 00:59:00

((ruído))

Prof: Calma Carolina, pode ficar aí deixa a gente conversar aqui um pouquinho... A Carolina está louca para sentar.

a::, alguma pergunta para Luana gente?

a:: ...

a:, Tu já tinha lido esse livro antes?...

Tu tinha gostado dele? A:: questão do casamento, né, o casamen/ o casamento por interesse alé/ a:lém daquele personagem tem outro casamento por interesse o/...ou tem vários casamento por interesse ou só tem um? ...

Carolina: tem o da... Luizinha com o:: ... José Emanuel...

Prof: Sim...

Aluno: i

Prof: TODOS os casamentos do livro são por interesse também.

Aluno: Sim, é de costume da época acontecer isso a:: ...

Prof: O casamento por interesse é quase como se fosse casamento igual a interesse, todos os casamentos da época era assim...

Mais alguma pergunta? Obrigada Carolina.

### ANÁLISE:

Na primeira frase ocorre uma interação direta professor(*eu*)/aluno(*tu*) quando o professor faz menção a uma integrante do grupo em específico. Em seguida, o professor(*eu*) cria um interação questionando a turma (*ele*) sobre um dos apresentadores (*tu*). Ninguém se pronuncia e o próprio

professor decide iniciar uma interação com a estudante, fazendo diversos questionamento e mostrando um esforço para exaltar o trabalho e a apresentação.

Nessa transcrição, a cena enunciativa fica centrada na interação entre professor e estudante, entretanto ao longo do diálogo e ao final o professor sempre tenta extrair maiores interações da turma para com o grupo. Ninguém se pronuncia novamente, e o professor termina com um agradecimento. Dessa forma, é possível observar um indicador de subjetividade de inclusão de valor direto como por exemplo, um agradecimento, e antes disso, o engajamento do professor em criar um processo de enunciação valoroso com o estudante, estabelecendo inclusive associações, e fazendo assim, com que a estudante permaneça incluída na comunidade linguística.

#### CENA 4

TRANSCRIÇÃO – V4 – Pedro - 00:00:00 – 00:22

((ruído))

Pedro: () Queria agradecer a atenção de vocês e desculpa qualquer coisa...

Risos

Prof: Alguma pergunta pro... o: Pedro...?

Pedro: A pergunta pode ser tua professora...

Risos

Prof: A:: a... Só um comentário... Pedro, tu já tinha lido outro livro dessa época?

Pedro: Não, não tinha lido

Prof: De/des/desse período: romantismo realismo:?

Pedro: Nã::o.

Prof: Gostou desse livro?

Pedro: Sim, gostei ba:stante

#### ANÁLISE:

Nessa cena, o professor em seu enunciado faz questionamentos ao estudante sobre sua apresentação e solicita que o estudante diga seus gostos em relação ao livro. Isso mostra uma preocupação com a subjetividade do estudante, pois o fato do professor levantar um questionamento para o estudante, faz com que o “tu” seja promovido e instigado, fazendo assim, com que os valores daquele estudante sejam incluídos de forma indireta diante da comunidade linguística.

Diferente das outras, nessa cena quem inicia a relação interlocutivas eu/ele é um dos integrantes do grupo (*eu*) agradecendo a turma incluindo o professor (*ele*) e pedindo desculpas para dar um ar satírico ao final da apresentação. Na terceira linha do trecho, o professor faz o movimento de retomar o papel de *eu* fazendo um questionamento para a turma (*ele*).

Na quinta linha, visto que ninguém da comunidade linguística deu início a nenhum tipo de interação, o professor faz três questionamentos a um integrante do grupo acerca de gostos pessoais de Pedro. Essa ação linguística de elencar esses questionamentos para o estudante, instiga o mesmo a refletir acerca do processo de aprendizagem e de seu respectivo desenvolvimento. De maneira resumida, o professor em seu enunciado faz questionamentos ao estudante sobre sua apresentação e solicita que o estudante diga seus gostos em relação ao livro. Mostrando assim, uma preocupação com a subjetividade do estudante e fazendo com que a relação interlocutivas *eu/tu* seja e instigada, classificando-se como inclusão de valor indireto diante da comunidade linguística.

Tabela 1 - Quadro comparativo entre formas de inclusão/exclusão e estudantes.

Formas de inclusão/exclusão				
Aluno	Ana	Carolina	Maria	Pedro
Exclusão de valor direto	-	-	-	-
Exclusão de valor indireto	x	-	-	-
Inclusão de valor indireto	-	-	x	x
Inclusão de valor direto	-	x	-	-
Indicadores – Forma	“-inho”	“obrigada”	“positivo”	“um”
Indicadores – Sentido	Uso de diminutivo.	Agradecimento e associações.	Elogio.	Quantificador e questionamento.

Fonte: Elaborado pelos autores .

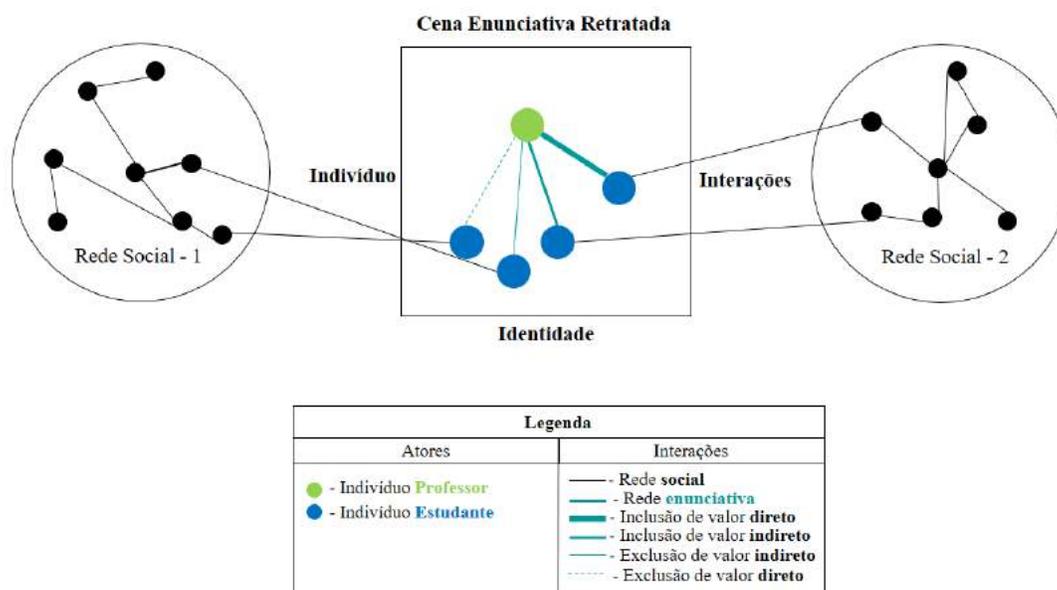
## DISCUSSÃO

Nessa seção, é possível concluir que o modelo didático utilizado para trabalhar a exposição oral favorece a exclusão e não dialoga com a interpretação e a subjetividade, isto é, o aspecto interpessoal que o estudante supôs em sua arguição. A função do professor seria de mediador/avaliador, pois ao término de cada apresentação o mesmo deveria tecer um comentário com críticas e avaliar o processo de aprendizagem do estudante em relação ao gênero estudado. Entretanto, caberá ainda ao professor como mediador fazer com que o estudante possa ser incluindo

ou não na comunidade linguística, levando em consideração sua colocação após as apresentações dentro do processo de enunciação que está ocorrendo e fazendo assim, com que a língua se torne um mecanismo de inclusão/exclusão social dentro de sala de aula.

Por mais que a subjetividade do aluno esteja como algo a ser trabalhado no plano de ensino, levando em consideração a forma atual e o tempo, hora relógio que é destinado para a disciplina, não é possível trabalhar a intersubjetividade dos estudantes no Modelo didático proposto. Um dos principais objetivos desse modelo é pôr o estudante em primeiro plano e o professor em segundo, esse processo acontece somente durante a apresentação dos estudantes, pois quando a mesma termina, a comunidade linguística fica inquieta e espera uma resposta do professor que retoma (por alguns instantes) o lugar de avaliador. Desse modo, as ações linguísticas e a forma como o professor se posiciona em relação ao trabalho e ao estudante, serão fatores cruciais para a aferição e mantimento do estudante dentro da comunidade linguística e do processo de enunciação, fazendo assim com que a língua se torne um mecanismo de inclusão/exclusão social da/na comunidade linguística e o professor um ator de suma importância nesse espaço. Abaixo um esquema representando as interações da cena enunciativa que foram analisadas e categorizadas conforme a classificação proposta no presente artigo.

Figura 4 - Rede de enunciação hierárquica



Fonte: Elaborada dos autores (2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira dessas ideias, acreditamos que a leitura dos textos de Benveniste e os cenários registrados pela presente pesquisa representam reflexões a respeito de como a Teoria da Enunciação pode trazer um outro olhar para as noções de sociedade, comunidade e o espaço de sala de aula. Ademais, foi possível descrever alguns conceitos como pertença social, relações interlocutiva, rede de enunciação e classificar os níveis de inclusão e exclusão na cena rede de enunciação. As análises apresentadas são suficientes para aferir que, a partir do uso de indicadores de subjetividade, pode ocorrer inclusão ou exclusão em diversos níveis de uma comunidade linguística. Desse modo, nas cenas enunciativas analisadas, não foi criada uma rede enunciativa, levando em consideração o fato das interações e a noção de pertença social ocorrerem de forma hierárquica e partirem sempre do mesmo ator (professor).

Nesse viés, podemos concluir que esse espaço de enunciação retrata não uma rede enunciativa e sim um espaço baseado em sociedades antigas como a grega e a latina. Entretanto, essa realidade é anacrônica e não retrata a sociedade e seus espaços da atualidade, como por exemplo, a escola. Nesse cenário, há um olhar linguístico-enunciativo presente nos diversos espaços de enunciação da sociedade, como por exemplo, as salas de aula. Desejamos continuar o desenvolvimento da presente pesquisa com maior *corpus* e *cases*, instigar outras pesquisas que busquem associar as relações entre os sujeitos na sociedade e, que o presente estudo sirva como um incentivo para que os conceitos da Teoria da Enunciação estejam presentes no planejamento e na vivência do professor de língua em seu cotidiano profissional.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. Cidades e Comunidades In: \_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Os quatro círculos da pertença social. In: \_\_. **O vocabulário das instituições indo-europeias: vol. I. Economia, parentesco, sociedade**. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 291-316.
- \_\_\_\_\_. Dois modelos linguísticos da cidade. In: \_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 278-279.
- \_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. In: \_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 220-242.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. **Sociolinguística Variacionista: Pressupostos Teórico-Metodológicos e Propostas de Ensino**. Domínios de Lingu@agem, v. 4, n. 2, 2010, p. 173-194.

FLORES, V. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

GARCEZ, P.; BULLA, G.; LODER, L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, V. 30, n. 2, p. 258 - 288, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145> > Acesso em 03/08/2017.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARRA, D.; MILANI, E. S. **O locus da língua: reflexões metateóricas acerca da noção de língua como um fato social em William Labov**. Vitória da Conquista, v. 12, n. 2 p. 51-71, 2014.

MARRA, Daniel. **Whitney, Saussure, Meillet e Labov: A língua como um fato social**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: < [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1905.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1905.pdf) > Acesso em 03/07/2018.

MILROY, J; MILROY, L. **Linguistic change, social network and speaker innovation**. Journal of Linguistics. Grã-Bretanha. Vol. 21, No. 2 (Sep. 1985), pp. 339-384.

MILROY, Lesley. **Social Network**. In: CHAMBERS, J.K.; TRUGDILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (eds.), 2004 [2002]. p. 549-571.

SILVA, S.; MALCORRA, B. **Sociedade, sociedades: epistemologia para estabelecer princípios de uma teoria social da enunciação**. Revista (Con) Textos Linguísticos. Espírito Santo, v. 10, n. 17, 2016, p. 236-253.

SILVA, S. **O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS – Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/90168> > Acesso em: 20/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Estabelecendo parâmetros enunciativos para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa**. Revista Raído. Grande Dourados, v. 8, n. 15, 2014, p. 175-190. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/2795> > Acesso em: 23/07/2017.

## A DIMENSÃO VALORATIVA DO ENUNCIADO EM O CONTADOR DE HISTÓRIAS

**Ester Maria de Figueiredo Souza**

Doutora, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

**Jaquissom Aguiar Guimarães**

Mestrando, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

**RESUMO:** Este texto desdobra-se da compreensão de que a expressão verbal assume valores dependentes do contexto na qual se enuncia. Partindo dessa premissa e fundamentando-se na abordagem dialógica proposta pelos estudos bakhtinianos, no que concerne à exposição do enunciado concreto, analisa-se no filme *O Contador de Histórias* (Luiz Villaça, 2009) a recorrência de um enunciado e sua expressividade em três cenas nas quais a personagem principal o enuncia. O enquadre teórico, no âmbito da concepção dialógica da linguagem, traz o outro como ponto central dos seus dizeres e o cotejamento das três cenas é mobilizado como orientação metodológica para tematizar sobre a sua dimensão valorativa em situações distintas de interações verbais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bakhtin. Discurso. Linguagem

**ABSTRACT:** This text unfolds from the understanding that the verbal expression assumes values dependent on the context in which it is enunciated. Based on this premise and based on the dialogical approach proposed by the Bakhtinian studies, with regard to the exposition of the concrete statement, the recurrence of a statement and its expressivity are analyzed in the film "O Contador de histórias" (Luiz Villaça, 2009). three scenes in which the main character enunciates it. The theoretical framework within the framework of the dialogical conception brings the other as the central point of its utterances and the comparison of the three scenes is mobilized as a methodological orientation to thematize about its value dimension in different situations of verbal interactions.

**KEYWORDS:** Bakhtin. Discourse. Language

### INTRODUÇÃO

A palavra, assumida como enunciado consiste em um ato de intervenção na e sobre a realidade, é um território de disputa e os sentidos são resultantes dos percursos da enunciação. Como instância de linguagem, passa e perpassa todos os atos humanos e é de fundamental importância para a criação verbal, pois, é carregada de marcas valorativas da cultura e da subjetividade de quem dela se apropria. Bem assim, afirma Bakhtin: “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.” (BAKHTIN, 2010, p. 109). Assim, este artigo é resultado de pesquisa no

âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em nível de mestrado.

Este texto aporta-se nos princípios do Círculo de Bakhtin, na inspiração do enquadre dialógico, para mobilizar a interpretação de um enunciado e sua recorrência em três contextos de produção distintos, constatando, assim, que a relação de alteridade existente entre os sujeitos e as práticas discursivas que o conforma são processos de produção de sentido.

A palavra como o signo ideológico por excelência é uma afirmação assumida pelo Círculo de Bakhtin e mobilizada como orientadora para se processar interpretações várias dos fenômenos sociais da linguagem. A assunção desse princípio possibilita depreender as entonações das interações verbais no e do *continuum* da linguagem, pois “... a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Assim, será processada uma análise da palavra/enunciado *Putá que la merda*, utilizando-se da acepção de enunciado concreto, pois todo enunciado é replicante e sujeito à intromissão de um outro e, ao se instaurar como discurso, expõe valorações ideológicas dos sujeitos em interação verbal.

Entretanto, a mesma linguagem que encapsula os signos é traída pela necessidade humana de expressar-se e de constituir sentido: [...] *a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100). Dessa forma, a mesma palavra que se processa, cria e compreende tende a diversas valorações por ser parte da própria consciência social e por apresenta fronteiras enunciativas em relação ao outro: a alternância entre sujeitos, a conclusibilidade do enunciado e a expressividade para possibilitar o fluxo da comunicação. A conclusibilidade, a alternância e a expressividade são marcas verbais mobilizadas pelo sujeito para produzir sentidos.

Em relação à alternância, própria do jogo e tomada da palavra dos sujeitos enunciadores, no percurso da enunciação, constata-se que todo falante termina o seu enunciado com um *dixi* conclusivo, como se fosse uma senha para a continuidade da interação, ou, para a compreensão de que, para aquele instante, o percurso enunciativo se completou. Importante ressaltar que essa atitude e reconhecimento por parte dos interactantes independem da concordância verbal como expressões de planos semióticos. Todo enunciado tem um início e um fim absoluto. A partir dessa alternância, enunciados são tematizados de formas variadas.

Outra fronteira é o acabamento do enunciado, a sua conclusibilidade. Essa possibilita a tomada da palavra pelo outro. De certa maneira, se relaciona com a alternância dos sujeitos, o que faculta a réplica e a (re)tomada da palavra. Nesse cenário, instaura-se a atitude responsiva e responsável do percurso da comunicação.

A expressividade, também assumida como entonação, o tom da palavra, é onde se acentua o valor que os sujeitos imprimem ao enunciado. A palavra como potência ideológica carrega as singularidades de quem a enuncia. Adquire sentido e concretude em condições reais de comunicação discursiva. A entoação impregna sentido.

Além das particularidades do enunciado, as propriedades da palavra/enunciado são abordadas no âmbito do Círculo, na perspectiva de conformar o signo na sua dimensão ideológica. A palavra, na perspectiva bakhtiniana, é explorada em quatro propriedades: pureza semiótica; interiorização; participação em todo ato consciente e neutralidade.

A pureza semiótica dirige-se à palavra em abstração, em seu espaço dicionarizado e como potência para que se possa impregnar acepções sógnicas diversas: “Refere-se à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente dos materiais criados especificamente para o funcionamento em uma esfera.” (STELLA, 2007, p. 179).

A interiorização remete ao valor e expressividade configurados pelos sujeitos que produzem a palavra no circuito da comunicação humana. A valoração pelo ato criador e pelas matizes que assumem ao se exteriorizar. A citação pode ser tomada como respaldo para essa compreensão da interiorização como propriedade da palavra

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

A participação do todo consciente, talvez, seja a propriedade mais dependente da intenção do sujeito como autor de seu enunciado, por que a palavra não se aloja na consciência interna e individual, mas tanto nesse como “ ... por meio da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito, quando nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas.” (STELLA, 2007, p. 179)

Do enunciado *Putá que la merda* é possível imprimir as propriedades da palavra quanto à pureza semiótica, a palavra em si mesma é vazia de sentido, e, portanto, preenchida somente no interior da comunicação discursiva, o que permite que um mesmo artefato técnico tome diversas significações. A entoação diz respeito à materialidade da consciência, a palavra é a mediadora entre o sujeito e o mundo (realidade), por seu meio, o processo de compreensão acontece. É pela palavra que o ato consciente de compreensão, interpretação e externalização se realizam.

A neutralidade, remontando a afirmação de que a palavra é o signo neutro por excelência, é tomada neste artigo como a potencialidade que a palavra, em estado de matéria discursiva, possui de se modalizar, dependendo da situação de comunicação discursiva em que estiver inserida, para adquirir uma função ideológica, transmutando-se em signo.

Qual seria então o verdadeiro centro da realidade linguística: o ato discursivo individual – o enunciado – ou o sistema da língua? E qual seria a forma da existência da realidade linguística: a formação criativa ininterrupta ou a imutabilidade imóvel das formas idênticas a si mesma? (VOLÓCHINOV, 2017, 172).

Adentrar na escrita do texto sob o enfoque dos estudos bakhtiniano, exige o reconhecimento de que a produção discursiva ocorre em eventos cotidianos, não abstratos ou formais de realização de uso da língua(gem), portanto deve-se abdicar de

[...] métodos que ignoram a essência social da arte tentam encontrar sua natureza e distinguir características apenas na organização do artefato são obrigados realmente a projetar a interrelação social do criador e do contemplador em vários aspectos do material e em vários procedimentos para estruturar o material. [...]. A comunicação estética, fixada numa obra de arte é, como já dissemos, inteiramente única e irreduzível a outros tipos de comunicação ideológica. [...]. *O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação.* Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe *isoladamente*; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (BAKHTIN, 1926, p. 4, grifos do autor)

Aportamos, ainda, na orientação de Brait (2006) quando da sua apresentação sobre o teor de se apropriar de uma da análise/teoria dialógica do discurso para processar extrações de valores que se orienta pelos

[.. .] estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiossincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro. (BRAIT, 2006, p.10).

Assim, para este texto, selecionamos três cenas do filme *O Contador de Histórias* (VILLAÇA, 2009), nas quais o enunciado *Putá que la merda* compõe materialidades discursivas impregnadas de sentidos distintos: criação, espanto e desabafo. Apresentam-se cenas do filme, abordamos noções bakhtinianas para análise da dimensão valorativa desse enunciado em situações distintas de interação verbal.

No filme, o enunciado *Putá que la merda* não possui um significado estável, se realiza no processo de uma compreensão ativa e responsiva. Entretanto, essa construção não está na alma do falante, ou fruto de sua subjetividade individual, mas é um efeito da interação das ideologias do cotidiano.

O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomando de forma abstrata [...] Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra [...] costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres como o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo, conseqüentemente escolhemos as palavras segundo a sua especificação de gêneros. (BAKHTIN, 2010, p. 292)

Roberto Carlos, a personagem narradora do filme, ao usar de mecanismo da memória, (re)cria enunciados. Nessa perspectiva, não se tem o intuito de decalcar uma realidade representando um acontecimento ou uma coisa enquanto uma materialidade universal, rompendo além de algo concreto e natural, um conformismo. Para analisar a palavra, é preciso considerar os contextos históricos e sociais, ou seja, a palavra em situação de uso.

### **UM DESTAQUE PARA O FILME: COTEJAMENTO DAS CENAS ENTRE PALAVRAS E ENUNCIADOS**

No filme *O Contador de Histórias* (VILLAÇA, 2009), a personagem principal, Roberto Carlos, em três momentos, se apropria de uma mesma palavra/enunciado para expressar-se em contextos distintos. O cotejamento dessas três cenas do filme nas quais o enunciado *Putá que la merda* se materializa compõe materialidades discursivas impregnadas de sentidos distintos,

como: criação, espanto e desabafo. Isso, a nosso ver, é expressão das dimensões valorativas da linguagem em interação verbal.

### a) Primeiro enunciado

No primeiro enunciado *Putá que la merda* Roberto está no pátio da instituição e conversa com Samuel, também, conhecido como Foguinho. Em narrativa *off*, explica-se que naquela instituição, uma regra para se afirmar autoridade perante os pares é a de falar muitos palavrões. A conversa entre Roberto e Samuel orienta-se por essa disputa para constatar quem esgota a maior quantidade de palavrões:

Transcrição da diálogo do primeiro enunciado

SAMUEL: É... Caralho!

ROBERTO: Porra!

SAMUEL: Merda!

ROBERTO: Bosta!

SAMUEL: Cu!

ROBERTO: Buceta

SAMUEL: Veado!

ROBERTO: Vagabunda!

SAMUEL: Vagabunda acho que não é palavrão.

ROBERTO CARLOS: Não?

SAMUEL: Não.

ROBERTO CARLOS: E Puta que lmerda?

SAMUEL: Puta que la merda é bacana.

OS DOIS: Puta que la merda!

(VILLAÇA, 2009)

Na cena, Roberto Carlos e Samuel ao proferirem o termo *Putá que la merda* há uma admiração. A palavra toma forma e existência para uma expressão de um ato criador de um repertório que foi ativado no momento da interação entre eles.

### Cena do filme – Primeiro enunciado



Fonte: Filme O Contador de Histórias, Villaça (2009).

Pode-se envolver esse primeiro enunciado proferido por Roberto como as palavras em direção ao tema, o estudo da significação contextual da palavra nas condições de um enunciado concreto; ou em direção ao limite da significação, da palavra dicionarizada.

Volóchinov denomina de objetivismo abstrato a direção que [...] *tende a afirmar a realidade e a objetividade imediata da língua como sistemas de formas normativas e idênticas* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 176). Entretanto, *Putá que la merda* não possui um significado estável, ela é puramente tema que se realiza no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A segunda perspectiva denominada de *subjetivismo individualista*, é um efeito da interação das ideologias do cotidiano. Contudo, os estudos do Círculo Bakhtiniano opõem-se a essas duas orientações do pensamento filosófico sobre a linguagem, porque assumem a enunciação como parte integrante da atividade linguística, pois,

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico [ideologia formalizada] ou vivencial [ideologia do cotidiano]*. (VOLOCHINOV, 1986, p. 95, grifos do autor).

A enunciação é entendida pela teoria bakhtiniana como sendo a unidade da linguagem em sua expressão linguística real, logo, o produto dessa expressão verbal é o enunciado e pressupõe sempre a existência de um falante e de um ouvinte, em atitudes respondentes e responsivas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua

produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Para Volóchinov (2017), o fundamento de toda significação, expressão e ressignificação é social. O signo é constituído para além do tema e da significação, tem-se também a valoração/entoação, todo enunciado é vivo, não se limita a informar, e por isso, todos carregam um julgamento, isto é, uma ênfase valorativa. Por essa razão, ao tratar da relação entre língua, enunciado e interação, afirma-se que

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

A composição de sentidos do enunciado, ou seja, sua valoração, funciona como uma ponte entre o objeto no mundo (referência) e o significante (nome).

[...] a significação só pode pertencer ao signo; a significação sem o signo é uma ficção. A significação é uma expressão da relação entre o signo, como uma realidade única, com uma outra realidade, que ele substitui, representa. A significação é a função do sônico e por isso é impossível imaginar uma significação (que representa uma pura relação, uma função) que exista fora do signo, como um objeto isolado e autônomo. [...] Isso seria tão absurdo quanto considerar "[...] ao comer uma maçã, afirmar que você não comeu uma maçã e sim a significação da palavra “maçã”. O signo é um único objeto material, mas a significação não é um objeto e não pode ser isolado do signo, como se fosse uma realidade independente e fora dele. Portanto, se a vivência possui uma significação, se ela pode ser compreendida e interpretada, isso deve ser feito no material de um signo autêntico, real. (VOLÓCHINOV, p. 119 , 2017.)

Mesmo que a palavra não pertença por inteiro ao sujeito, como, por exemplo obedecer a uma ordem, esse é o responsável pela sua produção, pois é o mobilizador da palavra social e não da palavra abstrata, na aceção de que a palavra não é um ato puramente fisiológico. No entanto, nessa cena específica, as primeiras palavras/enunciados (os primeiros palavrões) são demarcadas para o que a corrente subjetivista individualista chamaria de signo interior primário, pois se trata do simples ato de expressar-se para fora. Entretanto, a palavra final, *Putá que lá merda*, pronunciada em conjunto por Roberto e Samuel, é uma combinação singular de dois outros enunciados, uma atualização do signo, o signo atuando sobre o signo, a palavra sobre a palavra: “A auto-observação é a compreensão de um próprio signo interior. [...] Isso significa

que no processo de auto-observação nós a incluímos em um contexto de outros signos que estão sendo compreendidos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 133).

### **b) Segundo enunciado**

No segundo enunciado, Roberto Carlos está em uma praça pública, em uma fonte de água, junto com outros colegas. Roberto havia fugido da instituição. Margherit vê Roberto o brincando na fonte e chama por ele.

Transcrição da diálogo do segundo enunciado

MARGHERIT: Olá!!!

ROBERTO CARLOS: *Putá que la merda!*

SAMUEL: É namorada, é?

ROBERTO CARLOS: Sua mãe que é minha namorada, palhaço!

MARGHERIT: Roberto!!

ROBERTO CARLOS: Eu vô me mandar.

SAMUEL: Tá com medo do quê?

SAMUEL: Vê lá o que ela quer.

ROBERTO CARLOS: O quê que a dona tá querendo?

(VILLAÇA, 2009)

Cena do filme: segundo enunciado



Fonte: Filme O Contador de Histórias, Villaça (2009)

Nessa cena, a recorrência do enunciado *Putá que la merda* expressa o espanto de Roberto ao ser surpreendido com a presença de Margherit em praça pública. É a mesma unidade linguística, mas com outro tema e uma entoação distinta: Desta forma podemos concretizar que

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Disso decorre que os signos são ligados ao contexto, ao meio de circulação, à entoação e aos demais enunciados que são ativados pela memória, pois: .

O aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do mesmo, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não orientação dentro de uma existência imóvel. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 179).

## **b) Terceiro enunciado**

Em uma terceira cena, Margherit convida Roberto para fazer uma viagem surpresa, como presente de aniversário. Roberto aceita e chega ao local de olhos vendados, como parte da surpresa. Ao abrir os olhos, Roberto vê o mar e se espanta. Roberto busca expressar a sensações de admiração e encantamento pela primeira vez com o mar, mas a palavra *lhe* é sufocada.

Cena do filme: terceiro enunciado



Fonte: Filme O Contador de Histórias, Villaça (2009).

No terceiro enunciado discursivo, tem-se, sobretudo, uma compreensão dos limites dos signos. Para Bakhtin (2010), o signo interior em seu sentido puro é apresentado somente para a auto-observação. O discurso interno, ao se tornar exterior e expressar para fora, é obrigado a dominar o material exterior, que possui suas próprias leis, alheias ao interior.

Contudo, uma consciência só se torna consciência social quando ela se apropria da sua encarnação sónica. Assim, o pensamento fora de seu material sónico e da comunicação social é uma consciência não formada e estabelecida, pois, “Enquanto a consciência permanece na cabeça daquele que pensa como um embrião verbal da expressão, ela é apenas uma parte muito pequena da existência, com um campo de ação reduzido.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 212).

Essas dimensões exterior e interior estão indissolúvelmente conectadas, de modo que é impossível fora de uma abstração superficial e genérica serem estabelecidas. Os signos interiores são constituídos nas experiências exteriores, que se tornam modos constituintes na auto-observação, atingindo seu limite quando se correlacionam para depois retornarem as experiências exteriores.

Para Volóchinov (2017):

A existência não é apenas refletida no signo, mas também é refratada nele. O que determina a refração da existência no signo ideológico?

- O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sónica, isto é, a luta de classes.

A classe não coincide com a coletividade sónica, ou seja, com a coletividade que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica. Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso, em todo signo ideológico

cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes.

A memória histórica da humanidade está repleta desses signos ideológicos mortos, incapazes de serem palco de embate dos acentos sociais vivos, no entanto, uma vez que o filólogo e o historiadores se lembram deles, eles ainda preservam os últimos sinais vitais. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

O Círculo de Bakhtin se propôs a conceituar o termo *linguagem* não enquadrando dentro de objetivismos abstratos, ou restritamente aos subjetivistas individualistas, assumindo o campo da filosofia da linguagem para transitar por todo percurso histórico da enunciação.

Não existe palavra em si mesma, como também não existe percurso da enunciação sem o dizer da palavra. Afirmamos que a orientação da palavra é naturalmente um fenômeno do discurso; na sua constituição enquanto desejo de dizer e de encontro com o outro Todos os movimentos e tentativas de expressão do discurso, perspectiva pelas ressonâncias dialógicas e entoações dos enunciados. Assim, há uma relação indissolúvel entre o tempo e o espalho da produção discursiva que absorve os valores que constituem a especificidade das relações dialógicas.

## CONCLUSÕES

Tendo em vista as tomadas de posição que travamos neste texto, concluímos afirmando que o enunciado *Putá que la merd,a* nas três cenas apresentadas no filme, revela entonações distintas quando no intercurso de interação de Roberto com os sujeitos Margherit e Samuel.

No filme *O Contador de Histórias* (VILLAÇA, 2009), por diversas vezes, Roberto Carlos se apropria do enunciado para compor materialidades discursivas impregnadas de sentidos distintos: Criação ao pronunciar a palavra pela primeira vez, espanto, ao cumprimentar Margherit no espaço público e de desabafo ou deleite ao se encontrar com o horizonte ( talvez infinito) do mar que se descortina a sua frente

As vozes sociais que engendram o discurso no enunciado são reverberadas na dependência dos estados de emoção da personagem Roberto em situação de interação distintas: a primeira com um companheiro, a segunda com a personagem que lhe acolhe e representa mudança de horizontes de vida e a terceira, em uma posição mais intersubjetiva, quando roberto se encontra com o mar, também, aqui, metáfora de uma vida a ser encarada como desafio

O enunciado não possui um significado estável, ele é puramente tema que se realiza no processo de uma compreensão ativa e responsiva. Entretanto, essa construção não está na alma do falante, ou fruto de sua subjetividade individual, mas é um efeito da interação das ideologias do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

STELLA, P. Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

VILLAÇA, L. C. **O contador de histórias**. Filme. Roteiro de Mauricio Arruda, José Roberto. Torero, Mariana Veríssimo e Luiz Villaça. São Paulo, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

## CENÁRIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

**Jozanes Assunção Nunes**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), São Paulo, Brasil.  
Professora do PPGEL (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

**Beth Brait**

Doutora e Livre-Docente em Linguística (USP), São Paulo, Brasil  
Professora dos PEPGs em LAEL e LCL (PUC-SP), São Paulo, Brasil  
Pesquisadora 1 do CNPq.

**RESUMO:** Este artigo coloca em relevo as contribuições do pensamento bakhtiniano para análise de interações verbais em pesquisas que se ocupam de problemáticas e cenários educacionais. A partir de um estudo que tematiza o processo de criação de um Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública, salienta a pertinência de noções como valoração, relações dialógicas e discurso bivocal para exame de enunciados produzidos por professores, num contexto em que os cursos de Letras seriam avaliados pelo MEC. As análises dialógicas evidenciam que os pressupostos bakhtinianos se configuram como possibilidade teórico-metodológica singular, capazes de revelar limites e tensões a que os processos de constituição de um núcleo de professores estão condicionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos bakhtinianos; Núcleo Docente Estruturante; Docentes de Letras

**ABSTRACT:** This article emphasizes the contributions of the Bakhtinian thoughts for the analysis of verbal interactions in researches that discuss questions and educational scenarios. From a study which addresses the creation process of a Structuring Professoriate Group (NDE) from a public university Language Teacher Education Undergraduate Program, highlights the notion relevance as valuation, dialogical relations and double-voiced discourse for analysis of statements produced by professors in a context in which the Language Teacher Education Undergraduate Programs would be evaluated by the Ministry of Education (MEC). The dialogical analyses demonstrate that the Bakhtinian presuppositions represent a singular theoretical and methodological possibility, showing limits and tensions to which the processes of constitution of a teachers' nucleus are conditioned.

**KEYWORDS:** Bakhtinian Studies; Structuring Professoriate Group; Language Education Faculty Members

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo pretende colocar em relevo potencialidades do arcabouço teórico-metodológico bakhtiniano para análise de interações discursivas do campo educacional, a partir de um estudo que tematiza o processo de criação de um Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública<sup>1</sup>. Brait (2018, p. 13) destaca que tal arcabouço diz respeito a uma perspectiva dialógica, advinda do conjunto da obra de Bakhtin e outros importantes intelectuais “todos eles com sólida formação filosófica, literária, linguística, o que lhes permitiu transitar pelos estudos linguísticos e literários, além de sugerir o alcance dos trabalhos para outros campos”. Essa afirmação pode ser completada com o destaque para o fato de que as pesquisas em Educação muito tem se beneficiado dessa perspectiva, produzindo análises de grande interesse para o conhecimento dos discursos de políticas públicas, assim como das relações que esses discursos entretêm com o dia-a-dia das atividades docentes, com as formas de estruturá-las e, conseqüentemente, com o ensino-aprendizagem. É nessa ótica que este texto busca sublinhar a relevância do pensamento desse grupo, considerado aqui como possibilidade de construção de conhecimento que se configura no enfrentamento das realidades que envolvem o tenso diálogo de diferentes agentes do campo educacional.

Como se sabe, na perspectiva dialógica, as noções, conceitos e/ou categorias não devem assumir o protagonismo, na medida em que o objeto de estudo é entendido como sujeito que tem voz, fala e deve ser ouvido pelo pesquisador que com ele se defronta, o enfrenta, dialoga e se altera a partir de suas singularidades. Isso significa que, ao longo da pesquisa, no decorrer do enfrentamento do *corpus*, o arcabouço teórico e metodológico vai se delineando, tomando forma. No caso do *corpus* constituído por enunciados de professores que integram um Núcleo Docente Estruturante de Cursos de Letras, produzidos por meio de uma entrevista coletiva e de um questionário aplicado, em contexto de universidade, a dinâmica da pesquisa dialógica suscitou reflexões que poderão contribuir para a compreensão dos embates presentes no movimento educacional contemporâneo.

---

<sup>1</sup>Pesquisa de doutorado de Jozanes Assunção Nunes (2017), orientada por Beth Brait no PEPG em LAEL, PUC-SP.

O Núcleo Docente Estruturante, que motivou a pesquisa, é constituído por um grupo de professores, com atribuições de formulação e acompanhamento do projeto pedagógico de um curso de graduação, normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), por meio da Resolução CONAES N. 1/2010 (BRASIL, 2010b). Com o objetivo de dar conta da complexidade e da importância da análise de interações discursivas aí travadas, este artigo, recortando o projeto mais amplo, divide-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, são apresentados os pressupostos do pensamento bakhtiniano que, motivados pela vivacidade do *corpus*, nortearam a pesquisa; na segunda, situando o estudo, apresentam-se o campo, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa; na terceira, aborda-se o contexto de produção dos enunciados; na quarta, analisam-se os enunciados dos professores do NDE, focalizando a motivação dos sujeitos para integrarem o núcleo e a motivação que levaram os cursos a reestruturarem os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

## **PENSAMENTO BAKHTINIANO, CAMPO EDUCACIONAL E PESQUISA**

Noções, categorias e/ou conceitos advindos especialmente de Bakhtin e Volóchinov constituem-se como elementos norteadores do processo analítico condutor da pesquisa da qual este artigo resulta. Nesse sentido, a questão central a ser explicitada de imediato é a que diz respeito ao viés dialógico multidisciplinar que avulta de todos os trabalhos do hoje denominado Círculo. Isso significa que qualquer estudo da linguagem, este aí incluído, deve estar centrado nas condições concretas em que se realiza, considerando-se que a real unidade da comunicação verbal focalizada e, conseqüentemente de sua análise, deve ser o *enunciado concreto*, situado social e culturalmente. Bakhtin (2011b p. 289) salienta que o enunciado é a instância da expressão do posicionamento valorativo do locutor frente ao objeto do seu discurso, tendo em vista que é a “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. Por esse ângulo, sempre haverá, no enunciado, a expressividade da posição axiológica do autor, já que não existem enunciados neutros. Essa posição axiológica expressa o tom emocional-volitivo do autor, o qual pode refletir e refratar em seu discurso os tons e ecos de palavras alheias, cujo tom valorativo assimila, reelabora e reacentua (BAKHTIN, 2011b, 295).

A interação entre interlocutores, portanto, é singularizada pela dimensão valorativa,

dimensão ideológica interligada a um auditório social, de maneira que o falante interage discursivamente a partir do horizonte axiológico de uma época, de um grupo social específico. Os enunciados dos professores do NDE estão, assim, inerentemente associados às instâncias institucionais em que foram produzidos e, por isso, refletem e refratam seus valores ideológicos, remetendo a uma posição axiológica. Tendo em vista esse entendimento, buscou-se analisar a valoração que atravessa os discursos-respostas, a *antipalavra*<sup>2</sup> dos professores do NDE a partir das questões propostas em um questionário, focalizando as motivações dos sujeitos para integrarem o Núcleo Docente Estruturante – NDE.

Outro aspecto de extrema relevância para o estabelecimento de uma análise dialógica é o entendimento de que *os enunciados são dialógicos*, ou seja, qualquer enunciado pressupõe sempre enunciados outros que o antecedem e o sucedem e que com ele criam uma rede responsiva. Ele não começa ou acaba em si mesmo: ele responde e deixa espaço para respostas, não sendo primeiro ou último, mas um dos elos de uma cadeia discursiva. Disso depreende-se que o sujeito, na concepção do Círculo, é dialógico, ou seja, se define pelas relações dialógicas que estabelece com a palavra de outros, constituindo-se alteritariamente. Nesse processo de embates de alteridades, o falante se apropria do enunciado do outro, dando-lhe acabamento e características próprias. Isso significa que a experiência discursiva individual se faz nessa interação com o outro. Cada sujeito, nessa perspectiva, é considerado único, configurado na interação, na relação com o mundo que o cerca. Assim, a ideia de que o sujeito *repete* discursos de outros deve ser relativizada. A capacidade de individualização e de singularização do discurso de um sujeito na interação é mostrada por sua entonação, valoração, avaliação e participação no conjunto das vozes sociais das quais é produto e com as quais, ao mesmo tempo, dialoga. Essa perspectiva dialógica de enunciado e de sujeito foi fundamental para a compreensão de como os professores do NDE tornaram-se sujeitos de discursos relacionados ao campo educacional. É preciso acrescentar que discurso, nessa perspectiva, é entendido como uma rede de relações dialógicas, entre signos ideológicos, entre palavras, entre enunciados

Além do apoio nesses elementos teóricos, a análise dos enunciados dos professores do NDE foi viabilizada, também, pela noção de “discurso bivocal” ou “discurso duplamente orientado” que, apresentado por Bakhtin (2013) em *Problemas da poética de Dostoiévski*, direcionou o olhar dialógico. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o filósofo da linguagem

---

<sup>2</sup> Entendida como palavra que se opõe à outra, no sentido de resposta (VOLOCHÍNOV, 2017).

especifica tipos diferentes de discursos, componentes dos princípios de análise por ele formulado. Antes da apresentação desses tipos, cabe lembrar aqui a diferença apresentada pelo autor entre discurso monovocal e discurso bivocal. O primeiro é definido pelo teórico como aquele que se apresenta com uma só voz, e o segundo, como manifestando mais de uma. Entre as diferentes vozes e os projetos discursivos, Bakhtin (2014) prioriza as “interações complexas”, o discurso bivocal, que nas palavras dele (BAKHTIN, 2013, p. 209), “[...] surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” e se apresenta por meio das três formas resumidas a seguir.

(i) *Discurso bivocal de orientação única*, no qual o discurso do outro é reelaborado, sem que haja o embate discursivo, produzindo-se um efeito de fusão de vozes;

(ii) *Discurso bivocal de orientação vária*, no qual a orientação do discurso que transmite está em direção semanticamente contrária ao discurso de outrem de forma que a segunda voz, uma vez fixada no discurso do outro, entra em adversidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins fundamentalmente contrários. Essa orientação de discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. Trata-se da *polêmica aberta* no discurso, que se caracteriza por tomar explicitamente a palavra do outro como objeto.

(iii) *Discurso refletido do outro* ou *tipo ativo* no qual o que aparece não é o outro e nem a sua voz, mas apenas o diálogo velado com a voz desse outro. Nessa orientação, a palavra alheia não reverbera sem nova interpretação, “[...] mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta. Assim é a palavra na polêmica velada e, na maioria dos casos, na réplica dialógica” (BAKHTIN, 2013, p. 223-224). Esse tipo é denominado variedade ativa. Se nas variedades anteriores, o autor do discurso emprega as palavras de outro para expressar suas próprias ideias, nesta variedade ativa, conforme Bakhtin (2013), a palavra do outro intervém no discurso do autor, levando-o a mudá-lo adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento. A orientação direciona-se ao diálogo tenso com o outro que, aparentemente, não está presente no discurso. Na polêmica velada, diferentemente da polêmica aberta, o discurso do outro não se apresenta explicitamente no discurso do autor, mas o influencia ativamente, apesar de se encontrar fora de seu escopo.

É importante ressaltar que os três tipos de orientação do discurso bivocal podem apresentar-se de forma dinâmica, ou seja, eles não se excluem e não ocorrem de modo isolado.

Essa dinamicidade é possível porque, nos três, percebe-se o encontro de vozes, seja por meio do embate ou da aceitação, consoante à complexidade da linguagem.

No *corpus*, a entrevista coletiva realizada com os professores do NDE apresenta uma ocorrência significativa do discurso bivocal, pela natureza interativa do gênero que se dá com o grupo, baseada em comunicação, interação, trocas, formação de novas ideias. O que se observa mais claramente é a presença de uma bivocalidade polêmica, tendo em vista a mobilização do gênero que se aproxima da configuração conversacional, em que cada participante apresenta suas posições enunciativas, lançando, em direção ao outro, sua *antipalavra*. De acordo com a perspectiva dialógica, toda instância interativa realiza-se numa determinada esfera ideológica que, por sua vez, insere-se num contexto social mais abrangente. Sob essa ótica, para a análise dialógica dos enunciados produzidos pelos professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante, foi importante conhecer o contexto imediato de produção, considerando como parte integrante da análise as relações extralinguísticas, históricas e concretas, passíveis de conduzir entendimentos sobre os sentidos aí originados. Tais considerações estão ancoradas, também, na ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017, p. 220) para o estudo da língua:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Diante dos aspectos apresentados, delineou-se o percurso de análise para apreensão do valor semântico dos discursos dos professores do NDE: (i) estudo da situação sócio-histórica de interação de produção do enunciado; (ii) estudo das valorações implícitas nos enunciados; (iii) estabelecimento de relações dialógicas entre enunciados/discursos, a fim de verificar a atitude responsiva dos sujeitos discursivos.

## **SITUANDO A PESQUISA**

A universidade que atendeu aos critérios para realização da pesquisa é de natureza pública e foi criada na década de 70. Dentre os cursos de graduação presenciais ofertados, cinco cursos são em Letras: Língua Portuguesa e Literatura, Português e Francês, Português e Inglês,

Português e Espanhol e, a partir de 2014, Letras-Libras. Os sujeitos da pesquisa, integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), atuam nos cursos de Letras da instituição, com exceção do Curso Letras-Libras. A fim de participar da realidade e coletar informações dentro da perspectiva dialógica para a construção do *corpus* da pesquisa, de acordo com os objetivos definidos, e como forma de garantir um estudo aprofundado da problemática da pesquisa, fez-se uso de entrevista coletiva e de um questionário. Para a transcrição da entrevista, foram seguidas algumas das codificações apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi<sup>3</sup>, nomeando-se os professores de P01, P02, P03, P04 e P05, a fim de preservar seus anonimatos.

O gênero entrevista coletiva emerge de uma situação imediata de comunicação verbal, constituindo-se num lugar de elaboração de enunciados que produzem sentidos na interação das pessoas envolvidas. Para Bakhtin (2011b, p. 296-297), “os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso”. No caso da entrevista coletiva, é o pesquisador quem introduz a discussão, encorajando a resposta de cada participante. Este, por sua vez, apresenta as suas *antipalavras*, procurando manter a atenção e o discurso na temática abordada. Cabe destacar, porém, que o participante adota uma postura de resposta, tecendo seu enunciado-resposta antes mesmo de o pesquisador terminar a sua pergunta. Isso ocorre também enquanto os outros participantes da interação discursiva estão apresentando seus discursos-respostas, suas *antipalavras*. A entrevista coletiva constitui-se, portanto, como uma produção de linguagem cuja finalidade é a compreensão ativa e responsiva entre os participantes. Essa dimensão manifesta-se nas concordâncias, discordâncias, hibridizações, acréscimos e silêncios elaborados durante todo o processo (BAKHTIN, 2011b). Compreender ativa e responsivamente o enunciado alheio denota o voltar-se para o outro, procurando apreender seu sistema de valores.

Além das questões da entrevista, fez-se uso de um questionário, que teve como objetivo conhecer o perfil dos professores do NDE, assim como a motivação de cada integrante para integrar o núcleo. Tal técnica, por configurar uma situação social de produção de linguagem que supõe a interlocução com um “outro” como lugar de construção de sentidos e de significados, se apresenta como uma opção ética e política de conceber os sujeitos como

---

<sup>3</sup> Os códigos usados são: ( ) fala incompreensível; [ ] fala intercalada dos professores; (+) pausa breve nos fluxos de fala; (++) pausa longa nos fluxos de fala; (( )) comentários da pesquisadora; / Truncamentos bruscos; : : alongamento de vogal; MAIÚSCULAS, ênfase ou acento forte (MARCUSCHI, 2000). Além desses códigos, utilizaram-se: Aspas - citação feita pelos professores de outras falas; E para entrevistadora; PO1 ... P02 para os professores.

locutores e interlocutores no desenvolvimento da pesquisa, num processo intensamente dialógico.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os cinco professores que integram o Núcleo Docente Estruturante dos quatro cursos de Letras da instituição pesquisada, com idade entre 40 e 65 anos, que tinham a função de reestruturar os cursos após o resultado insatisfatório dos alunos no Enade de 2011 (BRASIL, 2011). A ênfase da pesquisa recai sobre o escutar os sujeitos que, por serem seres expressivos e falantes, não permitem uma postura *monológica* (BAKHTIN, 2011c), no sentido de apenas falar sobre eles ou deles. Ao contrário, a pesquisa, na figura do pesquisador, estabeleceu com eles um diálogo. Sabe-se que as relações de alteridade construídas na/pela linguagem se constituem tendo como referência os distintos lugares que os sujeitos ocupam na sociedade e de onde proferem seus enunciados. E são esses lugares que definem um ângulo de visão possível a cada sujeito. Nessa ótica, tomar os integrantes do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras como sujeitos da pesquisa implicou assumir que eles se manifestam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde derivam as experiências, expectativas, aspirações.

## **O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DO NDE**

A criação do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Letras da instituição pesquisada foi impulsionada pelo resultado insuficiente do Conceito Preliminar de Curso (CPC), atribuído aos cursos pelo Ministério da Educação (MEC), no final de 2012. O Conceito Preliminar de Curso é um indicador de qualidade dos cursos de graduação, avaliados numa escala de 1 a 5, divulgado a cada três anos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Visando assegurar o processo nacional de avaliação da IES, o SINAES conta com três componentes básicos - a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um índice que avalia os cursos de graduação e aqueles com CPC inferior a três são submetidos a medidas cautelares.

No período de 2013 a 2015, os cursos de Letras da instituição pesquisada tiveram de seguir uma série de medidas administrativas porque obtiveram CPC 2 no ENADE realizado em 2011. Dentre as medidas, destacam-se: (i) a universidade pesquisada teve de, juntamente com os cursos, preencher um Protocolo de Compromisso no sistema eletrônico e-MEC, com estabelecimento de ações de melhoria das condições gerais de oferta do curso, assim como teve

de apresentar um plano de adoção de medidas saneadoras; (ii) os cursos ficaram impedidos de aumentar vagas autorizadas pelo MEC; (iii) cada curso recebeu a visita *in loco* de uma comissão de avaliadores externos que teve como objetivo verificar se as ações apresentadas no plano de melhorias protocolado no MEC foram cumpridas, além de avaliar a concepção didático-pedagógica do curso, as condições de infraestrutura, bem como a qualificação dos docentes.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Letras foi criado nesse contexto, seguindo as determinações da Comissão Nacional de Avaliação de Cursos (CONAES), por meio do Parecer n. 4/CONAES/2010 e Resolução n. 1/CONAES/2010, com atribuição de reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura (PPCP), “a instituição do núcleo foi de extrema relevância para todo o processo de reestruturação” dos projetos pedagógicos (p. 90). Isso se deve ao fato de ter sido atribuída ao NDE a função de gerenciar as discussões sobre assuntos relacionados à situação dos cursos naquele momento e à organização didático-pedagógica do seu PPC. Desse modo, competia ao Núcleo:

[...] integrar discussões das áreas envolvidas; fazer reunião com alunos para avaliar a percepção que têm do curso; revisar os objetivos gerais do curso, considerando as exigências da sociedade e da educação ao perfil profissional do egresso; sugerir matriz curricular e seus desdobramentos com base nas discussões realizadas e apresentar ao Plano Departamental para apreciação (PPCP, 2015, p. 90).

O enunciado destaca o papel do Núcleo Docente Estruturante como espaço articulatório responsável pela coordenação do processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, propiciando o entrosamento entre os segmentos acadêmicos. Essa forma de conceber a construção do Projeto Pedagógico de Curso vai ao encontro do pensamento de Veiga (2012, p. 91) ao afirmar que “o projeto deve ser construído no âmbito da organização e da formação coletiva, ao propiciar momentos de discussão em reuniões e oficinas de trabalho”. Assim, a participação da comunidade acadêmica na construção do PPC é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações.

Constituído o NDE, deu-se início ao processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, que seriam uma das categorias de análise da avaliação dos examinadores do INEP que visitariam os cursos. Considerando essa realidade, pode-se dizer que um dos interlocutores imediatos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, reestruturados pelos professores do NDE, é a comissão de avaliadores do MEC. A eles foram endereçados os

enunciados, resposta a outros tantos enunciados que foram internalizados pelos professores autores, e também desses avaliadores se esperava uma nova resposta, a qual resultaria na renovação ou não do reconhecimento dos cursos.

Na elaboração discursiva dos sujeitos da pesquisa, conforme Bakhtin (2011b), esse auditório social acabou determinando a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais, assim como dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. Além dos avaliadores dos cursos, fazem parte desse auditório também os colegiados em que os projetos são submetidos à apreciação e aprovação, corpos docente e discente, instância superior da instituição, entre outros.

### **NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Nesta seção, os conceitos bakhtinianos de valoração, relações dialógicas e discurso bivocal subsidiam a análise que se organiza de modo a discutir, a partir dos discursos dos professores do NDE: (i) as orientações valorativas dos sujeitos acerca da constituição e participação do/no referido núcleo e (ii) motivação dos Cursos de Letras para a reformulação dos Projetos Pedagógicos.

No que diz respeito às orientações valorativas dos sujeitos acerca do NDE, serão discutidos os enunciados-respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário aplicado, os quais apontam para suas posições valorativas quanto às *razões que os levaram a integrar o NDE*. Na análise de tais enunciados, serão articuladas as *antipalavras* dos sujeitos às seguintes questões que também foram propostas no questionário: (i) *A sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos / propostas curriculares? Fale um pouco sobre isso;* (ii) *Você considera que o Núcleo Docente Estruturante ocupa o espaço merecido no curso? Por quê?*

A seguir, apresentam-se as posições valorativas desses sujeitos acerca das razões que os levaram a fazer parte do Núcleo.

Qual(is) o(s) motivo(s) do interesse e participação no NDE?

**P01:** *Aprimorar a qualidade do ensino e dos profissionais em formação.*

**P02:** *Fui designada por colegas a me tornar um membro do NDE como representante da área de inglês por ter mais tempo de trabalho. Meu interesse foi considerar o NDE como um possível espaço para discutir questões acadêmicas voltadas para a melhora do curso de Letras, já que as reuniões de departamento não são favoráveis ao tópico.*

**P03:** *O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério “antiguidade”. Por essa razão, não posso falar em interesse, já que não houve opção por participar do grupo. Quanto à permanência no grupo, deveu-se à vontade de – após certo tempo – contribuir para a atualização do Curso, tendo em vista as novas teorias de ensino-aprendizagem, respaldadas, inclusive, pelos parâmetros curriculares.*

**P04:** *Em princípio, por uma necessidade de representação da área nessa instância acadêmica, em substituição ao colega que desistiu de fazer parte desse Núcleo. Ainda estou em processo de perceber/amadurecer o papel dessa instância, para além de nuclear a elaboração do PPC.*

**P05:** *Motivo: representação da área de Francês.*

*- Interesse da participação: poder discutir o PPC, propor alterações, promover encontros de professores e alunos, promover encontros entre os pares de formação/atualização.*

Nas *antipalavras* de P01 e P02, fica evidente que o aspecto positivamente valorado para sua participação no NDE é o fato de poderem contribuir para melhorar a qualidade do curso (*Aprimorar a qualidade do ensino e dos profissionais em formação – P01; melhora do curso de Letras – P02*). Nesse discurso, ecoam alguns já-ditos assentados no discurso presente na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB/96, segundo a qual a educação deve garantir o padrão de qualidade, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. O discurso da qualidade da formação docente faz parte do conjunto de medidas utilizadas pelo governo central com a finalidade de gerar consensos no contexto de reestruturação curricular nos cursos de formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas instituídas pelo Estado com vistas a atender esse objetivo. Tais Diretrizes orientam que os professores deverão responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela “qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 30). Desse modo, o discurso da qualidade vincula-se ao da formação do professor.

Constata-se que o enunciado dos professores “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011b, p. 297). Pode-se dizer que tais enunciados estão imbricados com os enunciados já-ditos na esfera educacional, com aqueles que se configuram como reação-resposta, com os destinatários e com a ideologia que permeiam a interação. Há uma tentativa por parte dos sujeitos discursivos em afinar seus discursos a discursos oficiais da educação que figuram como conhecimentos circulantes na esfera acadêmica. Essa busca de afinamento com discurso oficial é confirmada quando P02 afirma que: *Meu interesse foi considerar o NDE como um possível espaço para discutir questões acadêmicas voltadas para a melhora do curso de Letras, já que as reuniões de departamento não são favoráveis ao tópico.* Observa-se, no

segmento em destaque, um diálogo<sup>4</sup> com o discurso da CONAES, manifesto no Parecer n. 04/2010, que, ao argumentar sobre a relevância do NDE no âmbito acadêmico, justifica que o Colegiado de Curso, apesar de se ocupar com o Projeto Pedagógico de Curso,

*tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso (BRASIL, 2010a, grifos nossos).*

Essa explicação da CONAES constitui-se de respostas antecipadas a possíveis reações de objeção que as instâncias acadêmicas poderiam contrapor a seu discurso, pelo fato de existirem o NDE e o Colegiado de Curso, responsáveis pelo projeto pedagógico de um curso de graduação. Pela resposta de P02, parece que a estratégia surtiu efeito, visto que o professor utiliza o mesmo argumento em sua resposta, evidenciando, desse modo, uma relação dialógica de concordância com o discurso do Parecer. Percebe-se que a CONAES também adota o discurso da qualidade acadêmica para convencer seus interlocutores a instituírem o NDE no âmbito dos cursos. Assim, a qualidade acadêmica constitui o propósito do curso que busca a formação de qualidade. Mas vale destacar que essa qualidade está relacionada, entre outros fatores, às condições de trabalho oferecidas, à formação continuada dos professores e à qualidade do Projeto Pedagógico de Curso implementado. A instituição de um órgão acadêmico-administrativo na estrutura organizacional dos cursos por si só não é garantia de qualidade acadêmica.

O posicionamento de P03 é um pouco menos afinado com o discurso da LDB/96, DCL e CONAES. Ele diz “atualizar o curso” ao invés de “aprimorar” ou “melhorar” a qualidade do curso, como fizeram P01 e P02. Todavia, há um ponto de convergência com o posicionamento desses dois professores, tendo em vista que seu enunciado também atribui valor ao discurso oficial, quando informa que permaneceu no NDE devido *à vontade de contribuir para a atualização do Curso, tendo em vista as novas teorias de ensino-aprendizagem, respaldadas, inclusive, pelos parâmetros curriculares.*

---

<sup>4</sup> Apesar de o professor mencionar “reuniões de Departamento” e não o “Colegiado de Curso”, como está no Parecer da CONAES, verifica-se que o seu horizonte apreciativo acerca do papel do NDE e sua relação com outras instâncias acadêmico-administrativas da instituição está em consonância com o que está expresso no fragmento em análise.

P05, por sua vez, valora o fato de participar do NDE por *poder discutir o PPC*, propondo *alterações*, o que está em consonância com as vozes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES que, por meio da Resolução 01/2010, resultante do Parecer n. 4/2010, normatiza o NDE responsável, entre outras atribuições, pela formulação e implementação do projeto pedagógico do curso, instrumento esse essencial para a gestão do curso. No discurso-resposta de P05, chama a atenção, ainda, a consonância entre o motivo de sua integração ao Núcleo e o compromisso com a reformulação do Projeto Pedagógico. Ao ser questionado se sua experiência profissional havia contribuído na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o professor assim se posiciona: *Sim, sem dúvida. Ter passado por situação semelhante anteriormente me permitiu saber de onde partir e para onde ir. Permitiu-me ainda saber o que a área esperava de mim, de meu desempenho no NDE.*

A resposta de P05 é bastante relevante, ao se considerar a forma como enuncia, evidenciando uma posição de quem tem autoridade no assunto: *me permitiu saber de onde partir e para onde ir*. O professor fala do lugar de quem conhece o processo de reformulação dos projetos por ter *passado por situação semelhante anteriormente*, evidente no emprego de palavras de carga semântica positiva, (*sim, permitiu, saber*). Ele é categórico: *Sim, sem dúvida*, a sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Cabe destacar também nesse enunciado o uso do conectivo “ainda” que expressa uma continuidade, coerente com o que o professor havia dito na frase anterior, reforçando-a e ampliando-a, cujo posicionamento é fortemente marcado pela presença de elementos subjetivos “me”, “mim”, “meu”, revelando, assim, um sujeito que enuncia, que assume uma posição. Nesse posicionamento, constata-se um movimento duplo entre o *eu* (professor) e o *outro* (área, os pares do professor), que se constituem mutuamente: *Permitiu-me ainda saber o que a área esperava de mim, de meu desempenho no NDE*. Isso ocorre porque, conforme o pensamento bakhtiniano, o eu, visto por mim, é sempre incompleto, pois é o outro quem me confere certo acabamento. Assim, o professor toma consciência de si mesmo pela sua refração no olhar dos colegas da área, pelo modo como os colegas o veem. Nas palavras do teórico russo:

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011a, p.33, grifo do autor).

Assim, saber da expectativa da área em relação ao papel desse professor no Núcleo, permite-lhe vivenciar quem ele é diante da condição de membro do Núcleo Docente Estruturante que ele adquire pela visão do outro. Conforme a concepção dialógica do sujeito bakhtiniano, “eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2011d, p. 373). Portanto, a exotopia é constitutiva do ser humano: toda e qualquer noção de si mesmo, da primeira à última, passa pelo olhar do outro. O olhar exotópico dos colegas da área, da coordenação, da comunidade acadêmica como um todo faz com que os professores do NDE se completem.

É importante destacar que, dentre os professores integrantes do NDE, somente P05 relatou ter participado de um processo de reformulação de Projeto Pedagógico de Curso semelhante ao vivenciado pelos membros do NDE. A experiência que adquiriu durante um processo de reforma curricular semelhante, como coordenador de um Curso de Letras (revelado em outro momento do questionário), foi fundamental para que produzisse seu discurso-resposta nos processos de reestruturação dos Cursos.

P01, ao ser questionado se sua experiência profissional contribuiu na reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, oferece uma resposta de caráter evasivo, afirmando que *não é possível contribuir para o PPC sem se ficar na própria experiência de cada membro*. Sua resposta evidencia um “tom” de contrariedade ao acento valorativo da pergunta enunciada, que solicitava também comentários sobre o assunto. Para se evadir da resposta, o professor utiliza-se de repetição de palavras da própria questão. P02, diferentemente de P01, afirma que *não sabe dizer ainda se a experiência profissional é fator essencial para a reestruturação dos PPC*, mudando, desse modo, um pouco o foco da pergunta, ao incluir a expressão “*é fator essencial*”. O professor informa que *teve dificuldades para entender qual seria o papel dos membros do NDE e mesmo para elaborar o PPC*.

P03, por sua vez, destaca que sua *experiência foi útil nas discussões relacionadas, especialmente, à formação docente, considerando sua experiência na área*. Para P04, *as experiências pregressas permitem visualizar situações, teorias que funcionam ou não, o que nos dá mais segurança e ideias para propor ações, conteúdos etc, para a formação de docentes que atuarão no ensino básico*. Desse modo, entende-se que a experiência profissional do professor é uma das muitas vozes que constituem seu discurso.

Os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos. Entre eles, estão os saberes da experiência, conseguidos na prática do ofício na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional (FRANCO, 2013). Diferentes tipos de objetivos que se deseja alcançar requerem mobilização de diferentes tipos de conhecimento, de competência ou habilidade. Um trabalho colegiado, nos moldes do NDE, que busca construir uma ação integrada e articulada com as diversas instâncias acadêmicas, demanda novos componentes, às vezes, ainda não vivenciados na experiência universitária. Conforme Tardif (2008, p. 215), o saber experiencial do professor é um "compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc., assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação". São esses saberes, entre outros, que levam o sujeito a avaliar, refutar, concordar ou discordar das questões postas em pauta no núcleo (PIMENTA, 1998).

Ainda com relação aos objetos do discurso valorados pelos professores, relacionados às motivações que os levaram a integrar o NDE, enquanto P05 acentua/valoriza o fato de o núcleo possibilitar *discutir o PPC, propor alterações*, deixando evidente que participar desse processo é um lugar importante e, por isso, tematizado no seu discurso-resposta, P04 afirma que *ainda está em processo de perceber/amadurecer o papel dessa instância, para além de nuclear a elaboração do PPC*. Não obstante, considerando as atribuições do NDE definidas na Resolução CONAES n. 1/2010, *ir além de nuclear a elaboração do PPC*, como pondera P04, poderia ser "indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso" (BRASIL, 2010b). Constatou-se que tal atribuição não foi reenunciada e nem valorada pelos integrantes do Núcleo, constituindo, desse modo, um ponto para reflexão do grupo.

Um aspecto que chama a atenção nas respostas dos sujeitos da pesquisa, quanto aos motivos que os levaram a participar do NDE, é a informação acerca do critério adotado pela instância colegiada dos cursos para escolha dos integrantes do NDE. Conforme P02 e P03, o critério baseou-se no tempo de trabalho do docente no curso: *Fui designada por colegas /.../ por ter mais tempo de trabalho – P02; O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério "antiguidade" – P03*. Examinando o Relatório Referente à Dimensão 2 - Corpo Social do Protocolo de Compromisso / Plano de Melhorias-Ciclo Avaliativo de 2011, enviado ao MEC, foi possível observar que, de fato, os "professores mais

antigos e com maior titulação” foram os escolhidos para integrarem o NDE. Assim, tanto os depoimentos dos professores quanto o documento enviado ao MEC justificam a legitimidade da indicação dos membros do NDE. A Resolução CONAES n. 1/2010, em seu Art. 1º, parágrafo único descreve como critério norteador para a composição do Núcleo a característica da liderança acadêmica, “percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição” (BRASIL, 2010b). Além da liderança acadêmica, outro critério é pertencer ao quadro docente do curso. O critério estabelecido pela instância colegiada, que se baseou no tempo de atuação do professor no curso e maior titulação acadêmica, atendeu à exigência legal, tendo em vista que foram escolhidos professores doutores com produção de conhecimento na área.

Cabe observar o posicionamento de P03, que assim se manifesta quanto ao critério adotado pelo colegiado para escolha dos professores: *O NDE foi constituído por indicação dos colegas de departamento, segundo o critério “antiguidade”. Por essa razão, não posso falar em interesse, já que não houve opção por participar do grupo. Quanto à permanência no grupo, deveu-se à vontade de – após certo tempo – contribuir para a atualização do Curso. O depoimento do professor evidencia o seu descontentamento por ter sido indicado a compor o Núcleo. Apesar de destacar no enunciado que permaneceu no grupo por vontade de poder contribuir para a atualização do Curso, a sua resposta revela certo desconforto em fazer parte do NDE, pois sua participação no núcleo não foi espontânea, ou seja, pela satisfação de fazer parte do grupo, de conhecê-lo, de contribuir para o seu desenvolvimento. Desse modo, o professor apresenta uma crítica ao critério utilizado pelo colegiado, que não levou em conta a liberdade individual como valor e como fundamento da ação colegiada.*

É preciso destacar, no entanto, que essa forma de escolha dos membros do NDE, por mais que não se constitua como um processo totalmente democrático, representa a possibilidade encontrada pelo colegiado para ter os professores no órgão exigido pela CONAES/INEP/IES, que, por ser incipiente, não atrativo, não provoca disputas internas para compô-lo. Somado a essas questões, há também o fator sobrecarga de trabalho, que desestimula o professor a assumir qualquer outra função no curso. Sabe-se que o professor universitário sofre pressão pela produtividade acadêmica, de forma que sua agenda inclui, obrigatoriamente, fazer pesquisas, dar aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação, orientar trabalhos dos discentes, desenvolver projetos, comprovar produção, coordenar programa de pós-graduação (como é o caso de dois professores que integram o NDE pesquisado que exerceram essa função no

Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem), entre outras atividades. Desse modo, um membro do NDE acumula essa função com muitas das atividades que vinha desenvolvendo, antes de integrar o núcleo, gerando a intensificação e, muitas vezes, a precarização de seu trabalho.

As *antipalavras* dos professores evidenciam, por outro lado, conteúdos que apontam para uma valoração positiva da participação no NDE, em termos de que efetivamente podem colaborar com a melhoria dos cursos. Essa valoração positiva é confirmada por P01 e P05 em suas *antipalavras* à pergunta: Você considera que o Núcleo Docente Estruturante ocupa o espaço merecido no curso? Por quê?

P01 valora os *efeitos práticos* que as ações do NDE têm *produzido no coletivo de professores*. P05, por sua vez, considera relevante a interação que os membros do NDE tiveram com os estudantes e professores, no processo de alterações da matriz. P04 assim se manifesta: *o NDE foi criado há pouco tempo em nosso curso. Ainda não dá para pensarmos nesses termos*. P02 também destaca o fato de que a constituição do Núcleo ainda é muito recente para emitir um juízo de valor sobre o órgão: *Vejo o NDE como um trabalho temporário e acredito que com mais tempo a sua função será mais marcada para os próprios membros do NDE e para outros colegas*.

P03 não respondeu à questão. Mas, o seu silêncio é provido de vários sentidos. Um deles pode significar sua discordância com relação à questão. Como foi visto, o professor manifestou sua insatisfação com o fato de ter sido obrigado a integrar o núcleo por força da situação, tendo em vista o critério estabelecido pelo colegiado. Assim sendo, não há como falar em espaço merecido se não foi possível nem a garantia de que esse lugar fosse formado por iniciativa e vontade política dos sujeitos. Também é acertado entender esse silêncio como próprio de quem não se sente à vontade para apresentar seu ponto de vista sobre o assunto.

A constituição/atuação do NDE é uma via de mão única, por onde devem caminhar o espaço e o tempo da ação colegiada e os princípios do trabalho democrático. Nesse contexto, os integrantes do NDE expressam suas vozes a partir de seus lugares sociais, fazendo de seu discurso um espaço dialógico e dialético, visto que representam outras vozes da comunidade acadêmica.

Não se constatou nas respostas dos professores que o NDE ocupa um espaço merecido no curso e que integrar o Núcleo é um fator que os coloca em outra posição, em lugar privilegiado. Dito de outro modo, não há menção de que os integrantes são reconhecidos e

valorados no espaço acadêmico. Só o tempo poderá dizer se a função do NDE será *mais marcada para os próprios membros do NDE e para outros colegas*, como destaca P02, e que esse fato o levará a ocupar o espaço merecido no curso.

Em seguida, destacam-se as formas de confronto dialógico presentes na entrevista coletiva. Ao serem questionados sobre qual havia sido a motivação dos Cursos de Letras para a reformulação dos projetos pedagógicos e propostas curriculares, os sujeitos da pesquisa apresentaram as seguintes *antipalavras*:

#### FRAGMENTO 1

**E:** *Qual foi a motivação dos Cursos de Letras para fazer a reformulação dos Projetos Pedagógicos e propostas curriculares?*

**P03** – *A motivação inicial foi a avaliação negativa que nós obtivemos no processo de 2011, né? E, a partir daí, houve a obrigatoriedade de que fossem reformulados os quatro cursos. /.../*

**P02** – *Como que chama o exame (++) a avaliação negativa?*

**E** – *O ENADE.*

**P02** – */.../ Mas, assim, não foi uma crítica exatamente ao curso em si, à parte acadêmica [P03 – verdade] foi uma questão mais de [P03 – foi o boicote dos alunos] é o boicote dos alunos, né? /.../. Nós fizemos esse projeto aqui (referindo-se ao Projeto Pedagógico de Curso) porque foi uma das metas da Comissão das Coordenadoras. Depois, então, foi indicada uma pessoa de cada área, principalmente uma pessoa que estivesse há mais tempo no curso [P03: mais velha]. Estivesse há mais tempo no curso, né? Mas assim, não foi um momento nosso do curso que parou e falou assim: “vamos reformar”. Estava tudo correndo normal com o Projeto anterior, o de 2009, né. Então, no fundo, o que aconteceu foi que isso aqui foi por causa dessa avaliação. /.../ Por isso, então, foi criado, em consequência disso tudo, esse grupo NDE: o Núcleo Docente Estruturante.*

**P01** – */.../ A opinião dos estudantes serviu /.../ de ponto de partida para precisamente essa reformulação. Nada foi forçado porque estava dentro do prazo, né?*

**E** – *Já era o momento?*

**P01** – *Já era o momento. Só que /.../ quando o coletivo de professores percebeu que havia uma insatisfação que se manifestava através de uma nota baixa, para o curso, começou a procurar justificção... justificções. A principal justificção é essa que ouvimos aqui agora, né. De que foi uma sabotagem. Mas mesmo que haja alunos que queiram sabotar, se não há insatisfação, a sabotagem se neutraliza. E a opinião continua circulando aqui. /.../*

**P03** – *Eu só queria lembrar que esse episódio de 2011, que ((cita o nome de P01)) chamou de sabotagem...*

**P01** – *Eu não*

**E** – *Ele nem quis falar em sabotagem...*

**P03** – *Não. Não foi sabotagem, mas foi um BOIcote nacional. Nós não podemos nos esquecer disso. Foi um movimento nacional. Não foram os nossos alunos que se colocaram contrários ao nosso curso. Claro, um grupo deles sim, mas eles estavam envolvidos num movimento nacional de boicote.*

Do ponto de vista constitutivo, percebe-se que os discursos sobre a motivação para a reformulação dos Projetos Pedagógicos se constrói a partir de dois posicionamentos: um que se apoia no fato de os cursos terem obtidos conceito baixo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (BRASIL, 2011) e outro, que “já era o momento” de atualizar o

documento, compreendendo, desse modo, que o PPC deve ser reformulado constantemente, de acordo com as novas demandas que vão surgindo no contexto do curso.

P03 afirma que a *motivação inicial foi a avaliação negativa* que os cursos obtiveram no ENADE de 2011 e *a partir daí, houve a obrigatoriedade de que fossem reformulados os quatro cursos*. Durante a fala de P02, buscando completar o pensamento do enunciador, P03 traz à tona a justificativa de que, no processo avaliativo dos cursos em 2011, houve, por parte dos alunos, o fenômeno popularmente denominado de boicote. Tal informação é ratificada por P02, que apresenta um discurso com a mesma orientação semântica de P03 de que a *avaliação negativa* dos cursos foi o fator preponderante para a reformulação dos PPCs. O professor complementa, ainda, que, *em consequência disso tudo* foi criado o Núcleo Docente Estruturante.

Todavia, constata-se um embate polêmico aberto de P01 contra os posicionamentos de P02 e P03. O professor afirma que *a opinião dos estudantes serviu /.../ de ponto de partida* para a reformulação dos PPCs; que tal reformulação, na verdade, era necessária, *que nada foi forçado*, visto que *estava dentro do prazo*. No plano linguístico, a polêmica aberta torna-se evidente pela utilização da expressão *nada foi forçado*. Tal expressão vai de encontro à apreciação de P03 quando afirma que, devido à avaliação negativa no ENADE/2011, *houve a obrigatoriedade* de reformulação dos Projetos Pedagógicos. A posição de P01 também se choca com a declaração de P02 quando afirma que a tarefa *foi uma das metas da Comissão das Coordenadoras*, referindo-se à Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso firmado com o MEC, devido ao CPC insatisfatório dos cursos no ENADE de 2011. A Comissão foi composta pelas coordenadoras dos cursos. P02, contrariamente à visão de P01, afirma, ainda, que tudo estava *correndo normal com o Projeto anterior, o de 2009*.

Ainda em relação ao embate polêmico aberto do discurso de P01 contra os discursos de P02 e P03, constata-se que o discurso do professor também tem como alvo a justificativa utilizada pelos professores de que os cursos obtiveram conceito baixo no ENADE porque houve boicote por parte dos alunos. Contrapondo-se a esse ponto de vista, P01 destaca que *quando o coletivo de professores percebeu que havia uma insatisfação que se manifestava através de uma nota baixa, para o curso, começou a procurar justificção... justificções*. Segue argumentando que a principal justificativa é a de que houve uma “*sabotagem*” por parte dos alunos. Para o professor, essa justificativa não procede, visto que *mesmo que haja alunos que queiram sabotar, se não há insatisfação, a sabotagem se neutraliza*.

P03, por seu turno, mobiliza o discurso citado indireto (*queria lembrar que esse episódio de 2011, que ((cita o nome de P01)) chamou de sabotagem*), a fim de se opor ao posicionamento do professor, esclarecendo que a ação dos alunos *não foi sabotagem, mas foi um BOIcote nacional*. No plano linguístico, a polêmica evidencia-se pela utilização do conectivo “mas”, o que revela um embate entre o que P01 fala e P02 defende. E P03 é ainda mais contundente: *Não foram os nossos alunos que se colocaram contrários ao nosso curso. Claro, um grupo deles sim, mas eles estavam envolvidos num movimento nacional de boicote.*

Cabe esclarecer essa questão do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE e do boicote dos alunos ao referido exame, de que fala P03.

O processo de avaliação da educação superior no Brasil ocorre por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 14 de abril de 2004, que tem por objetivo avaliar tanto a qualidade acadêmica do egresso como a contribuição do curso para a sua formação. O ENADE, assim como a avaliação *in loco* realizada pelos avaliadores do INEP, é um dos principais instrumentos de avaliação de cursos do SINAES. O exame é aplicado aos alunos concluintes de cursos de graduação de áreas definidas anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), com periodicidade trienal de aplicação a cada curso. Tal exame consiste numa avaliação de natureza objetiva e discursiva, composta de duas partes, sendo a primeira denominada de Formação Geral e a segunda, Componente Específico. Além de responder às questões da prova, os concluintes habilitados devem, em período estabelecido pelo INEP, responder ao Questionário do Estudante, que é um dos instrumentos de coleta de informações do ENADE, de caráter obrigatório, cujo objetivo é subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo.

Leitão *et al* (2010) afirmam que o ENADE sofreu muitas resistências por parte de graduandos de vários cursos que, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE), apoiaram o boicote devido à obrigatoriedade da participação no processo avaliativo e à relevância que esse exame adquiriu no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Algumas das possibilidades de demonstração de boicote englobam aqueles participantes que escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito, enfatizando a sua posição contrária, assim como aqueles que não respondem nenhuma questão, entregando a “prova em branco”. Desse modo, os participantes deixam evidente que não tiveram a intenção de contribuir com o processo avaliativo, o que passa a ser considerado uma forma de boicote.

Tanto o boicote quanto o descompromisso de alguns alunos influenciam no CPC do curso. Nesse caso, o prejuízo é arrasador, impondo ao curso enormes esforços para recuperar uma boa reputação. No caso dos cursos de Letras da instituição pesquisada, não foi feito um estudo a fim de constatar se houve ou não o boicote por parte dos alunos ao exame de 2011. De todo modo, os conceitos resultantes do ENADE de 2014 foram bem melhores, tendo os cursos obtido o CPC 4. Cabe destacar que, para o ENADE 2014, as coordenações dos cursos assumiram uma posição que envolveu, entre outras ações, um trabalho de conscientização com os alunos, por meio de palestras acerca da relevância do exame e seu reflexo no resultado da avaliação. Assim, constata-se que o posicionamento de P03 reflete o entendimento institucional de que houve pouco envolvimento dos alunos no processo avaliativo de 2011, resultando no CPC baixo dos cursos.

Por fim, a pergunta feita aos sujeitos de qual teria sido a motivação dos cursos para reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos evidenciou relações dialógicas polêmicas, caracterizadas pela tomada do discurso do outro como objeto de refutação.

## **RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas neste artigo evidenciam o quanto aspectos nucleares do pensamento bakhtiniano contribuem para o enfrentamento de objetos próprios do campo educacional, no caso discursos analisados a partir da concretude dos contextos em que se realizaram. A análise dialógica dos discursos-respostas, das *antipalavras* dos sujeitos da pesquisa ao questionário aplicado revela os limites e as tensões a que os processos de constituição de um núcleo de professores e de reformulação de projetos pedagógicos estão condicionados. No que diz respeito às *antipalavras* da entrevista coletiva realizada, observou-se ser a fala dos professores responsáveis pela reformulação dos projetos pedagógicos marcada por um processo dialógico de encontro e desencontro de diferentes vozes. Em tal dinâmica de interação verbal, diferentes orientações semânticas e axiológicas ocorreram nos processos de apreensão dos discursos dos próprios interlocutores da interação discursiva. Em diferentes momentos, a palavra do outro foi incorporada em estilo linear para o debate, para a polêmica.

Por fim, é importante ratificar que a perspectiva presente nos escritos de Bakhtin e o Círculo possibilita a orientação de uma produção do conhecimento que aponta para um modo de pensar as questões de cunho educacional com base em um olhar dialógico, contribuindo,

assim, para o amadurecimento da pesquisa interdisciplinar e para uma melhor compreensão dos campos ideológicos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. Trad. Aurora F. Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 03-192 [1920/1922].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c, p.307-335.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 367-392 [1970-1971].

BRAIT, B. Diálogos (im)possíveis entre estudos linguísticos e estudos literários. **Palimpsesto**, Nº 26, Ano 17, 2018, pp. 5-19. Entrevista concedida a Everaldo Lima de Araújo, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Jordana Lenhardt. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35275/25442> Acesso em 20 de agosto de 2018.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Relatório Síntese do Enade Letras - 2011** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorio-sintese-2011>>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Parecer N. 4 de 17 de junho de 2010** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093)>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093)>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Conselho Nacional de Educação - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 97, n. 247, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=i)> Acesso em: 13 nov. 2015.

LEITÃO, T. *et al.* Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a03v15n43.pdf>. Acesso em 27 nov. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>> Acesso em: 10 de nov. 2016.

NUNES, Jozanes Assunção. **Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense**. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20547/2/Jozanes%20Assun%C3%A7%C3%A3o%20Nunes.pdf>

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Parirus Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929].

## O PROBLEMA DO TEXTO NA LINGUÍSTICA, NA FILOLOGIA E NAS CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGOS COM MIKHAIL BAKHTIN

**Wilder Kleber Fernandes de Santana**

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa, Paraíba, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho se propõe a discutir sobre um escrito de Mikhail Bakhtin intitulado “O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas”, o qual se encontra no adendo da coletânea *Estética da Criação Verbal* (2006 [1979]). Nesse sentido, objetivamos reacentuar e discursivizar as problemáticas desenvolvidas em contexto russo sobre o texto, assim como o que se compreende por fronteiras em perspectivas formal e dialógica. Os dizeres aqui construídos têm subsídio teórico nos pressupostos de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929]; 1926) e Medviédev (2016 [1928]), ao tratarem da problemática do texto em terreno russo. Em perspectiva dialógico-discursiva, no âmbito das discussões em Ciências Humanas, dividimos o nosso trabalho em duas seções. Na primeira, articulamos uma discussão, em notações bakhtinianas e volochinovianas, sobre o problema do texto. Após isso, procuramos discursivizar sobre a problemática que foi construída sobre as fronteiras, categoria mobilizada por Bakhtin na representação dos sentidos produzidos entre os enunciados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Fronteiras. Dialogismo.

**ABSTRACT:** This paper proposes to discuss a paper by Mikhail Bakhtin entitled "The problem of the text in Linguistics, Philology and other Human Sciences", which is found in the addendum of the collection *Aesthetics of Verbal Creation* (2006 [1979]). In this sense, we aim to revive and discursive the problems developed in Russian context on the text, as well as what is understood by frontiers in formal and dialogical perspectives. The words here constructed have theoretical support in the assumptions of Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929], 1926) and Medviédev (2016 [1928]), when dealing with the problematic of the text in Russian terrain. In a dialogical-discursive perspective, in the scope of the discussions in Human Sciences, we divided our work into two sections. In the first, we articulate a discussion, in Bakhtinian and Volochinovian notations, on the problem of the text. After this, we try to discursivizar about the problematic that was constructed on the borders, category mobilized by Bakhtin in the representation of the produced meanings between the statements.

**KEYWORDS:** Text. Borders. Dialogism.

## INTRODUÇÃO

*Como escreveu no final dos anos 50 em O Problema do Texto, numa passagem que causou um certo desconforto em alguns de seus leitores, a incapacidade de responder é sempre pior do que uma inverdade. (EMERSON, 2003, p. 158).*

O escrito de Bakhtin intitulado “O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas” (versão traduzida para a Língua Portuguesa) se encontra no adendo da coletânea *Estética da Criação Verbal* (2006 [1979]), e traz ricas contribuições aos estudos do texto, assim como novos modos de compreendê-lo. Essa produção simboliza, portanto, a concretização de uma série de discussões feitas por estudiosos integrantes do Círculo de Bakhtin, dentre os quais destacamos Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938). Nesse direcionamento argumentativo, *o problema do texto* estaria ligado não apenas à maneira como filósofos (desde pressuposições aristotélico-platônicas) e gramáticos mobilizaram sua concepção, mas sobretudo como, na primeira metade do século XX, na Rússia, tornaram-se tão fortes seus reflexos.

Então, ao averiguarmos as condições histórico-ideológicas em que Bakhtin situa o contexto do formalismo<sup>1</sup> e da perspectiva dialógica da linguagem, através de pistas e rastros discursivos (VOLÓCHINOV, 2017), torna-se notória sua remissão a alguns dos principais críticos da filosofia e da literatura. Nesse *topos* hermenêutico, Santana (2017) situa que Bakhtin realizou, entre 1920 e 1924, o esboço de uma *filosofia do ato ético* que transpõe diálogos com Aristóteles (sobre a conceituação de ato enquanto potência), Schelling (1775-1854) e Hermann Cohen (1842-1918). “Esse reportar-se a outros consiste em uma “filosofia do ato (responsável)”, título que foi atribuído a um de seus escritos pelo editor russo”. (SANTANA, 2017a, p. 61).

Os parâmetros dialógicos da linguagem são essenciais para ultrapassar a perspectiva escolástica de texto, enquanto conjunto morfossintático de palavras, fundamentada em sequências estruturais sintagmáticas. O contemporâneo ensino de texto, em esfera dialógico-discursiva da atividade humana, na medida em que apresenta fios condutores para a

---

<sup>1</sup> Santana (2018) afirma que alguns grupos, na Rússia, como a *Sociedade para o Estudo da Língua Poética* (OPOYAZ) promoviam a disseminação de um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética. Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinográdov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubinski (1892-1946)” (GRILLO, Ensaio introdutório, 2017, p. 42).

compreensão de texto como discurso, nos faz perceber que “Em cada momento concreto da formação discursiva, os enunciados são estetificados em camadas socioideológicas, ou seja, manifestam-se através da história e da memória culturais (processo de esterificação)” (SANTANA, 2017, p. 237).

Este estudo, o qual está pautado em uma ampliação de horizontes por parte de Bakhtin, daquilo que havia desenvolvido em *Para uma filosofia do ato responsável*<sup>2</sup>, insere-se em uma dimensão investigativa sobre os problemas concernentes à categoria texto, não apenas na Rússia ou em países europeus. Tomamos como alicerce o dialogismo, categoria a qual consideramos indispensável à construção de sentidos na construção discursiva. Em um contexto de problematizações quanto à importância do ato de ler e escrever no âmbito educacional brasileiro, acreditamos que tais reflexões são imprescindíveis para que pesquisadores e/ou estudiosos estejam cada vez mais capacitados, na dialética teoria-prática.

Com base no exposto, dividimos o nosso trabalho em duas seções. Na primeira, articulamos uma discussão, em notações bakhtinianas e volochinovianas, sobre o problema do texto. Após isso, procuramos discursivizar sobre a problemática que foi construída sobre as fronteiras, categoria mobilizada por Bakhtin na representação dos sentidos produzidos entre os enunciados.

## **1. O PROBLEMA DO TEXTO: NOTAÇÕES BAKHTINIANAS E VOLOCHINOVIANAS**

Após adentrar o texto com o subtítulo *Uma experiência de análise filosófica*, Bakhtin pontua a necessidade de denominar o item *filosófica*, já que se trata de sua experiência. Inicia tecendo comparações com outros campos de saber, o que faz através da negação: “não é uma análise linguística, nem filológica, nem crítico-literária ou qualquer outra análise (investigação) especial.” (2006 [1979]), p. 307). Sobre esse ponto, é necessário não confundir

---

<sup>2</sup> Originalmente, a obra foi escrita nos anos 1920, mas só foi descoberta em 1986. Trata-se de um manuscrito ainda não concluído que teria sido traduzido do italiano “da edição organizada por Augusto Ponzio, que tomou como base a última versão russa, que aparece nas Obras completas de Bakhtin” (FIORIN, 2011, p. 205). A versão brasileira oficial, *Para uma Filosofia do Ato responsável*, foi traduzida por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco e publicada pela Pedro & João editores no ano de 2010. Antecedeu a essa uma versão que circulou nos meios acadêmicos (tradução para fins didáticos), de Carlos Alberto Faraco e de Cristóvão Tezza, intitulada *Para uma filosofia do ato*, datada de 1993.

os métodos e as proposições da filosofia com as esferas às quais foi comparada, uma vez que cada uma possui sua especificidade. Depois, em considerações positivas ao caráter filosófico de suas propostas, atesta o filósofo que sua pesquisa “transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção.” (BAKHTIN, 2006 [1979]), p. 307).

Na perspectiva de Cunha (et. al, 2010), no que tange às diferenças entre linguística e filologia, a primeira, como estudo científico, além de ser sistêmica em suas observações sobre a linguagem, “tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva, ou seja, tende a basear suas descobertas em métodos rígidos de observação” (CUNHA et.al, 2010. p. 20). Por seu turno, a filologia consiste em uma ciência eminentemente histórica, a qual, tradicionalmente, “se ocupa do estudo de civilizações passadas através da observação dos textos escritos que elas nos deixaram, com o intuito de interpretá-los, comentá-los, fixa-los e de esclarecer ao leitor o processo de transmissão textual.” (CUNHA et.al, 2010. p. 23). Na linha interpretativa de Auerbach (1972, p. 11),

A filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem. Como se trata de uma ciência muito antiga, e como é possível ocupar-se da linguagem de muitas e diferentes maneiras, o termo filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas.

Em escala paralela, a crítica literária, no caso a russa, estava tomada pelos métodos formalistas, o que fazia com que não houvesse pontos de comparação com a filosofia. As críticas eram bastante limitadas, não saindo das margens morfossintáticas, permanecendo nos níveis de descrição gramatical, e ignorando-se a perspectiva sociológica.

Sobre a afirmação de a filosofia transcender nas fronteiras, tal fato consiste na interligação existente entre arte e cultura (vida) nos estudos literários, pois as fronteiras são o lugar onde se dão os sentidos múltiplos, é o feixe semântico das possibilidades de significado(s) de determinado enunciado. É por esse motivo que microterritório da heterodiscursividade<sup>3</sup> é onde se dá “A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o

---

<sup>3</sup> O heterodiscurso consiste na ampliação e no aprofundamento dos enunciados para além da estrutura e da funcionalidade. Seu acontecimento pleno se dá na concretude do dialogismo, em que as construções enunciativas são situadas historicamente, revestidas por forças centrífugas e centrípetas que lhe dão significação e sentido(s). (SANTANA, (2017b, p. 239).

aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, *a concordância*, suas eternas fronteiras e matizes”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 327, grifos meus).

Continua, então, o pesquisador soviético:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. *Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento*. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 307, grifos meus).

O que se averigua são duras críticas às perspectivas com que os formalistas russos<sup>4</sup> mobilizavam a categoria texto, tanto em suas produções escolares e acadêmicas quanto em seus discursos e movimentos “artísticos”. Bakhtin não concebe texto enquanto conjunto de palavras coerentes e coesas, ou enquanto frase nem período, mas sua percepção vai além de asserções estruturalistas, enxergando-o como materialidade sógnica, o que também é bastante explorando por Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017 [1929]). Ao compreender a língua em sua natureza real/viva, afirma que não consiste em um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas sua concretude se dá a partir desses elementos linguísticos em contexto específico. Surgem, assim, as seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva.
3. As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
4. A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
5. A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225, grifos do autor).

---

<sup>4</sup> Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhbaum (1886-1959), Viktor Vinográfov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, Ensaio introdutório, 2017, p. 42).

Enquanto sistema de signos, o texto transcende a realidade escrita ou oral, mas perpassa as diversas produções humanas, seja em nível estético, ético ou cognitivo. Volochínov (2017 [1929]), na medida em que compreende a linguagem como fenômeno social e tessitura da interação humana, contrapõe-se severamente às tendências linguístico-filosóficas solidificadas na Rússia pós-revolução de 1917, tanto objetivistas, representadas pelos estudos de Saussure, quanto subjetivistas, tendo como representante principal Humboldt.

Tais posicionamentos também são encontrados em *Discurso na vida e discurso na arte* (assinado por Volóchinov e publicado primordialmente em 1926), em que a palavra é gerenciada como elemento concreto da vida, interligada à realidade, e constituindo-se como parte de um processo de interação entre interlocutores. Stella (2013) comenta que a palavra se torna signo ideológico “porque acumula as entonações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade” (2013, p. 178).

Nessa direcionalidade argumentativa, afirma Bakhtin que o texto, compreendido em termos mais amplos que aquela realidade formal, como conjunto coerente de signos, resultará no fato de que “a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)” (2006 [1979], p. 307). Esse prisma dialógico de compreensão reacentua o que fora produzido por Medviédev sobre o campo geral das Ideologias (2016 [1928]). De igual modo, os dizeres bakhtinianos incidem sobre outros estudos, como os de Seincman (2008), o qual discorre sobre interrelação entre manifestações artísticas, especificamente as músicas na esfera da comunicação humana:

Entendo comunicação musical como duas palavras inseparáveis por natureza, já que a música é escrita e interpretada em função de sua comunicabilidade, de sua interação com todos os agentes que a realizam enquanto fenômeno material – autores, obras, intérpretes, ouvintes – e imaterial – história, cultura, repertório, visão de mundo. (SEINCMAN, 2008, p. 69)

Ao propor uma poética de expressões e diálogos via conteúdos internos, o autor não apenas enxerga a obra de arte como possuindo uma materialidade física (visual ou sonora), mas sobretudo através de códigos, sejam gestos, formas, movimentos, cores, luz ou notas. A comunicabilidade, a qual pressupõe no mínimo duas consciências (BAKHTIN, 2006 [1979]), institui um interagente, ou seja, um outro ser que me constitui no processo de produções ético-estéticas. É desse modo que o filósofo russo assevera, sobre o texto enquanto ativismo artístico:

“São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 307). Tal como movimento exotópico, todo esse percurso reinsere no campo de discussões a agenda de Bakhtin sobre o método formal russo, o qual propõe um niilismo artístico (MEDVIÉDEV (2016 [1928])).

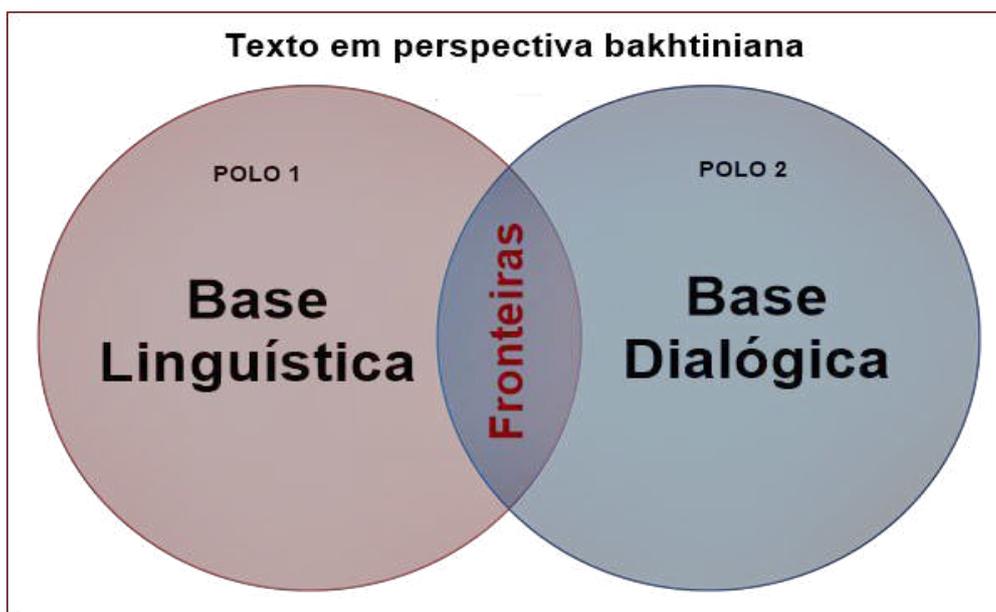
## **2. O TEXTO E O PROBLEMA DAS FRONTEIRAS**

Com relação ao tenso movimento de dualidades e pontos de vista que incidem na comunicação discursiva, Bakhtin dedica parte de seu estudo às peculiaridades de dois polos existentes no texto.

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um lado do grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás de um texto não há linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 309)

Nesse sentido, os polos do texto (signo) consistem justamente em suas bases formadoras: a linguística-estrutural, de um lado, e a discursiva-dialógica, de outro, ou como pontua Volóchinov (2017 [1929]), uma significação (domínio do repetível) e um tema (lugar do irrepetível). Vejamos como isso se configuraria em termos gráficos:

### **Gráfico 1: Texto em perspectiva bakhtiniana**



Fonte: gráfico produzido pelo autor

Conforme se demonstra no gráfico anteposto, o texto, em perspectiva bakhtiniana, será sempre composto de dois polos, e é unicamente nas fronteiras (diálogos) entre todos os elementos componentes (os quais são necessários) que ocorre a compreensão da arquitetura do enunciado.

Quanto ao primeiro polo, serão observados, segundo Bakhtin, “uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos (aspecto técnico do gráfico, da obra, etc). A esse sistema corresponde tudo o que *é* repetido e reproduzido e tudo o que *pode ser* repetido e reproduzido” (2006 [1979], pp. 309-310). Volóchinov abordará esse conceito como a significação, a qual consiste “naqueles aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as ocorrências” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 228)., mais precisamente “um artefato técnico de realização do tema.” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 229).

No que assiste ao segundo polo, de base dialógica, dar-se-á o efeito de compreensão do enunciado, via historicidade e contextualização. Nessa verificação,

...é algo único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado). É aquilo que nele tem relação com verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esses elementos, tudo o que é suscetível de reprodução e repetição vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 310).

Nessa confluência discursiva, afirma o filósofo soviético que o segundo polo é inerente ao texto, porém, só se revela no momento em que ocorre acesso às fronteiras, ou seja, em que sai dos limites estruturais para tentar compreender o processo de construção e formulação, ou até mesmo *como* se desvelou aquela comunicação discursiva.

Para percebermos de forma exemplificada a interconstituição dos enunciados através dos elementos constituintes polo 1 – polo 2/ tema – significação, reportemo-nos ao exemplo “Que horas são?”, analisado por Volóchinov:

O tema do enunciado “Que horas são?” é singular e, tomado em uma ligação estreita com a situação histórica concreta, não pode ser subdividido em seus elementos linguísticos. Obviamente, a significação do enunciado “Que horas são?” é a mesma em todas as situações históricas em que é proferido, sendo composta pela significações das palavras das formas da sua ligação morfológica e sintática, da entonação interrogativa, etc. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 229).

Conforme se averigua, todos os aspectos que atravessam a situação comunicativa são imprescindíveis para a compreensão do texto (enunciado), inclusive os elementos formais, que estão na base da significação. Assim, posta a necessidade de se recorrer aos aspectos histórico-ideológicos do enunciado, atesta Bakhtin que “esse segundo polo é indissolivelmente ligado ao elemento da autoria, e não tem nada em comum com a singularidade natural e causal.” (2006 [1979], p. 310).

Quanto aos problemas relacionados às fronteiras do texto, ou seja, às especulações (e afirmações) de que as fronteiras seriam limites para interpretações textuais, esses eram os que mais incomodavam os pesquisadores do círculo de Bakhtin. Na ótica dos estudiosos russos, as fronteiras não indicam limites, mas possibilidades de novas compreensões, na medida em que oportunizam a interrelação entre uma multiplicidade de vozes. Além disso, saliente-se que, dada a inovação na concepção dialógica da linguagem, Bakhtin operou um deslocamento da noção de texto, em que o compreende por enunciado.

O problema das fronteiras não consiste em uma perspectiva imanentista, ou seja, não há erro nas fronteiras, e sim como os sujeitos leitores e pesquisadores mobilizam os enunciados. Ainda perpassados por uma perspectiva formalista, não conseguem estabelecer relações entre os polos 1 e 2, ou entre a significação e o tema. A problemática, então, se agrava por descreditar a “inter-relação semântica (dialética) e dialógica dos textos no âmbito de um determinado campo.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 310). A questão específica, na terminologia do professor

russo, está no uso ou não da interrelação histórica dos textos. Caso não se estabeleça ligação com o segundo polo, as fronteiras ficam reduzidas a explicações causais, infundadas, desmaiadas por sua indeterminidade.

O acontecimento (vivo e concreto) do texto, portanto, está condicionado às fronteiras do diálogo, às réplicas encarnadas pela voz do(s) outro(s). Essa essência do texto-enunciado “se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 310), fator que potencializa a linguagem e seus elementos integrantes, tais como o autor, o gênero, a corrente histórica, a época, a língua e enfim a singularidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problemáticas elencadas por Bakhtin no referente ao texto partem de inquietações, uma vez que estava no crivo das propostas formalistas demarcadamente limitadas, imanentistas, excludentes e sem vida. Ao pensar em outras instâncias para o texto, os estudiosos membros do círculo de Bakhtin não apenas condicionam outras formas de ler/ver/perceber/dialogar, mas apontam, responsabilmente, para a necessidade do diálogo real, vivo, histórico.

As fronteiras são conferenciadas como o lugar mais importante do texto, uma vez que não unem apenas dois polos, mas interior e exterior, viabilizam novas possibilidades de compreender, na multiplicidade de sentidos que a língua nos possibilita.

Esperamos, com a pesquisa, contribuir com as inesgotáveis palavras que tem contracenado na academia contemporânea. De igual modo, que nossos dizeres atuem na consciência dos leitores como provocações para novos horizontes, réplicas vivas em um palco de (contra)discursos.

## REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

CUNHA, Angélica Furtado da. COSTA, Marcos Antonio. MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo et.al (orgs.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro, DIFEL, 2003.

GRILLO, S. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. (p. 42). In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. A contrapalavra no gênero charge: uma análise a partir de Bakhtin e o círculo. in: **Revista Prolingua**. Volume 12 - Número 2- out/dez de 2017a.

\_\_\_\_\_. Heterodiscursividade e axiologia no primeiro capítulo do Cântico dos Cânticos. In: BARBOSA, Maria de Fátima Mesquita. **SINALP – Simpósio Nacional de Literatura Popular**. Cultura Popular e Cosmopolitismo. Simpósio Nacional de Literatura. Anais. João Pessoa: Midia Editora, 2017b. p. 237-247.

\_\_\_\_\_. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. SILVEIRA, Éderson Luís (orgs). **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SÉRIOT, Patrick. O pensamento etnicista na URSS pos-soviética. In: SÉRIOT, Patrick. **Línguas e Instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes, 2005. p.9-26.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza. 1926.

## **REVIVER A TRADIÇÃO, REINVENTAR SEUS HERÓIS: O DISCURSO DO FOLCLORE JOVEM E A CULTURA POPULAR**

**Nathan Bastos de Souza<sup>1</sup>**

Doutorando em Linguística – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**RESUMO:** O objetivo deste texto é analisar a letra de três canções (“El mensú”, “El cosechero”, ambas de autoria de Ramón Ayala, e “Somos el pueblo”, letra de Soledad Pastorutti, Chaqueño Palavecino, Mario Teruel e outros) gravadas por um grupo de cantores do chamado folclore jovem e discutir como o discurso desse grupo revive a tradição e reinventa os heróis de um “folclore à moda antiga”. A perspectiva teórico-metodológica é bakhtiniana: propomos que a noção de cultura é um mirante para o trabalho ideológico na abordagem teórica; sobre a metodologia de análise utilizada, trabalhamos com o cotejamento de textos, com ênfase em uma perspectiva materialista dos sentidos ancorada na reflexão de M. Bakhtin e S. Moirand.

**PALAVRAS CHAVE:** dialogismo; ideologia; folclore argentino;

**ABSTRACT:** The objective of this text is to analyze three songs ("El mensú", "El cosechero", both written by Ramón Ayala, and "Somos el pueblo", lyrics by Soledad Pastorutti, Chaqueño Palavecino, Mario Teruel and others) recorded by a group of singers called young folklore and discuss how the group's discourse revives tradition and reinvents the heroes of an "old-fashioned folklore." The theoretical-methodological perspective is bakhtinian: we review the notions of culture in relation to ideology in the theoretical approach; the methodology of analysis used is the collating of texts, with emphasis on a materialistic view of the meanings anchored in the reflection of M. Bakhtin and S. Moirand.

**KEYWORDS:** dialogism; ideology; argentine folklore.

### **PRIMEIRAS PALAVRAS:**

A canção folclórica na Argentina foi gestada durante o século XX como resistência às identidades estrangeiras no bojo da migração massiva que a capital daquele país recebeu no primeiro terço do último século. Dois momentos migratórios culminaram no crescimento exponencial da população em Buenos Aires: uma imigração grande de europeus que vinham para trabalhar nas indústrias recentemente criadas e uma migração também grande de interioranos que se deslocava das mais distantes províncias para viver na capital argentina. A canção folclórica é, em um primeiro momento, a forma de resistência desses sujeitos que

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. O autor é membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP/UNIPAMPA) e do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFSCar).

chegavam do interior e sentiam falta daquela vida que lá viviam. As culturas estão em choque nesse momento, o discurso de busca de argentinidade produz uma aderência da cidade letrada às questões que o folclore trazia.

Durante o século XX esse discurso da canção folclórica se metamorfoseou bastante, na primeira seção deste artigo retomamos sucintamente alguns pontos dessas mudanças. Na seção seguinte revisamos a noção de cultura nos escritos do Círculo de Bakhtin e propomos a tese de que a cultura popular é um mirante de trabalho ideológico. A seção de escritos metodológicos está reservada para a explicação da metodologia de análise e de recorte no corpus. A seção seguinte consta da análise de três canções, quais sejam, “El mensú” e “El cosechero”, ambas de autoria de Ramón Ayala, e “Somos el pueblo”, letra de Soledad Pastorutti, Chaqueño Palavecino, Mario Teruel e outros. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar essas três canções e discutir como o discurso do folclore jovem ali veiculado revive a tradição e reinventa os heróis de um “folclore à moda antiga”.

## **O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DA CANÇÃO FOLCLÓRICA ARGENTINA**

“La Argentina es un país formado en realidad por dos países diferentes. Su configuración geográfica ha impuesto esta fatalidad, y toda la historia argentina se mueve a través de esa dialéctica. Buenos Aires y la comarca que la rodea —la llamada “pampa húmeda” — es una cosa; el interior, otra muy diferente”.

Félix LUNA

A região em que Buenos Aires está situada em relação ao país de que é capital causa essa impressão de que sempre esteve, inclusive pela geografia, de costas para o interior. Essa fatalidade, nos termos de Luna (1986, p. 9), faz com que a metrópole – às margens do Rio da Prata e do Oceano Atlântico – esteja em maior contato com a Europa, de onde vieram as formas culturais do velho continente. Em outros termos, Luna (1986, p. 9) afirma que em qualquer tempo a capital federal esteve sempre mais interessada nas novidades culturais que o porto trazia de alhures.

O interior, todavia, é muito distinto. Salvo alguns núcleos urbanos em acelerado processo de industrialização – as capitais provinciais – a maior parte das cidades interioranas depende economicamente das atividades primárias e possui população média ou pequena. As províncias, segundo Luna (1986), conservaram em estado “de relativa pureza la tradición hispano-criolla y frente al litoral europeísta mantienen una fisionomía más tradicional” (LUNA, 1986, p. 9).

No final do século XIX e começo do seguinte, Buenos Aires foi inundada por duas ondas migratórias: uma onda migratória de europeus que chegam para trabalhar na capital e uma segunda onda, advinda do interior do país, que levou o campesinato pobre, sobretudo do extremo norte do país, em busca de empregos e uma vida melhor. Em função disso, a população da capital se multiplicou em pouco mais de quarenta anos em progressão geométrica<sup>2</sup>.

Esse influxo migratório produziu um choque de culturas: o cidadão da Buenos Aires de então estava acostumado ao tango, como algo já consolidado. Os povos do interior chegaram com suas canções, muito pobres tematicamente e muito ligadas a um elogio à terra e ao homem do campo<sup>3</sup>; os europeus traziam também outras formas culturais. No encontro, como marca identitária de resistência, a capital, metonimicamente, passou a se apropriar da canção folclórica porque o tango já não dava mais conta de conter o avanço da cultura europeia<sup>4</sup>. É nesse sentido que se afirma no contexto do estudo do folclore na Argentina que tudo o que provinha do interior devia ser avaliado e consagrado em Buenos Aires (LUNA, 1986; ARCHETTI, 2003; 2013; BARRERO, 2011; GIORDANI, 2010; 2012; SOUZA, 2017b).

Na esteira da reflexão de Rama (2015) sobre a relação entre o anel do poder – que protege as letras, no centro das cidades latino-americanas – e a produção de guetos sociais, a cidade de Buenos Aires dos anos 1940 que já lidava com a afirmação do “sentir-se argentino” em meio às identidades estrangeiras que se moviam na capital se depara com um segundo dilema: agora, a “Buenos Aires estrangeira e cosmopolita” reconhece uma “outra Argentina e sua população nativa marginalizada, com suas tradições” (ARCHETTI, 2003, p. 21). A Argentina do porto é obrigada a reconhecer a Argentina do interior.

Esses choques culturais produziram, naquele momento, uma apropriação pela cidade letrada – daí sua plasticidade, nos termos de Rama (2015) – dos discursos de resistência gestados nos guetos formados pelos interioranos ao redor de Buenos Aires. Um movimento iniciado entre o final do século XIX e começos do século XX, partindo das classes dominantes, busca a articulação de campanhas em favor dos sentimentos nacionalistas, até os anos de 1930 a literatura gauchesca deu conta disso.

Com a transferência dos trabalhadores rurais para as cidades essa ideia de um “código de tradições nativas” (GIORDANI, 2012, p.2) passa a valer, porque aquilo que antes era

---

<sup>2</sup> Archetti (2003) apresenta outros dados relevantes sobre esse perfil da imigração no país.

<sup>3</sup> Por extensão, aos trabalhadores do campo em seu labor, como nossas análises vão demonstrar.

<sup>4</sup> Entre 1910 e 1940 o tango foi, senão o único, o produto mais típico da cultura urbana cosmopolita de Buenos Aires (BARRERO, 2011; SOUZA, 2017a).

desprezado como incivilizado serve agora para “connotar las bondades de lo argentino ante urgencias como la inmigración, que se asentaba sobre todo los centros urbanos con ‘ideas extrañas al sentimiento patrio’, como el socialismo y el anarquismo” (idem). Archetti (2003, p.18) conclui que esse processo de globalização serviu para “inventar uma ‘tradição’, um espelho no qual os argentinos podiam se ver, precisamente porque ali os ‘outros’ começaram a vê-los” (idem). É justamente aí que o folclore encontra as frestas do anel do poder. É o momento em que a face popular do país bicorporal passa a se refletir no espelho.

Luna (1986) resume essa chegada dos interioranos à capital e dá um panorama da cidade de Buenos Aires os recebendo:

Estos hombres y mujeres, instalados generalmente de modo muy precario, agredidos por un medio urbano al que eran extraños, nostálgicos de su terruño y conservadores de sus hábitos de vida aún dentro del ritmo de la gran ciudad, tenían sus canciones, sus bailes, sus tradiciones, que afirmaban como una defensa frente a la alienación del nuevo medio. En pequeños centros — “las peñas” — hacían su música, danzaban sus danzas, seguían y aplaudían a los pocos artistas que interpretaban sus canciones entrañables. Y aunque el público porteño ignoraba el submundo de los *cabecitas negras* (así calificaban despectivamente a los morochos del interior), poco a poco se iban extendiendo hacia el centro de Buenos Aires las expresiones propias del medio rural de dónde venían (LUNA, 1986, p. 11).

O processo de guetização é acima resumido: o homem do campo, estrangeiro à cidade grande, etnicamente marcado<sup>5</sup>, trouxe em sua migração para a cidade suas canções, suas tradições e as “peñas” servem como lugar de encontro e de manifestação das lembranças do campo. Nesse sentido, a capital entra em choque, visto que a maioria dos estrangeiros que frequentavam Buenos Aires era europeia e caucasiana; de uma hora para outra a cidade começa a ser frequentada por outros marcadamente distintos. O anel do poder em seu movimento redentorista exclui o diferente para longe do centro urbano, mas é das margens do poder que emergiu a força do folclore agora na capital federal.

Passado algum tempo, nos idos dos anos 1960, esse espelho criado pelo anel do poder para refletir o sentimento de argentinidade começa a se estilhaçar porque os grupos de folcloristas – tanto aqueles que viviam em Buenos Aires quanto aqueles que ainda viviam no interior – percebem que a produção cultural argentina passava inteiramente pelo crivo da capital. Em outras palavras, os levantes culturais começam a se organizar e dar um contorno distinto ao folclore. Em 1961 acontece o primeiro Festival de Cosquín, uma cidade localizada na província de Córdoba, e daí por diante o folclore assume um papel institucionalizado como

---

<sup>5</sup> A fisionomia dos norteños e cuyanos (das regiões do norte e do cuyo argentino) é muito característica pelas descendências indígenas, por isso são chamados de “cabecitas negras”, uma ofensa racista advinda de um lugar de dizer europeísta.

cultura popular proveniente do interior na qual se entrecruzam as relações de poder entre cidade e campo, interior e capital e outras questões. No dizer de Giordani (2010), depois de 1961 o termômetro do folclore argentino passou a ser o Festival de Cosquín, que em todas as últimas semanas de janeiro dá a conhecer as últimas tendências da tradição folclórica.

O período em que a Argentina passou pelas ditaduras durante a segunda metade do século XX não foi incólume no tocante à cultura: houve dois golpes de estado naquele país e graves perseguições aos adeptos da canção folclórica, exílio de cantores, proibições de toda ordem (ver SOUZA e MIOTELLO, 2017, a respeito do discurso de denúncia social desse período histórico)<sup>6</sup>. Uma das últimas e mais importantes imposições do governo ditatorial, às vésperas de sua queda, foi proibir que as rádios nacionais tocassem músicas em inglês. Essa proibição fez com que se lançasse mão do rock nacional, relegado à invisibilidade pelo rock anglófono, que trazia em seu projeto de dizer questões próximas daquele outro rock, mas cantadas em espanhol. Esse momento é de alinhamento da juventude argentina ao rock, que traduzia muito esse sentimento de necessidade de libertação. O folclore estava em um de seus momentos mais cruciais,urgia a necessidade de renovação, dizia-se na época que ouvir folclore era “coisa de velhos” (cf. GIORDANI, 2010).

A ditadura encerrou-se em 1982 na Argentina com a derrota na Guerra das Malvinas e o momento cultural-musical colocava ênfase no rock nacional alçado nesses momentos finais pela regra da junta militar. Entrados os anos 1990 o Festival de Cosquín continuava sendo o termômetro do movimento folclórico e é de lá que a renovação em curso com o rock se firmará: o folclore jovem.

Na década de 1990, um grupo de cantores que foram consagrados no Festival de Cosquín inovou o folclore argentino de distintas maneiras. Em 1992 se apresentou pela primeira vez um cantor de Salta, Oscar Esperanza Palavecino, motorista de ônibus de excursões, que por ter nascido no Chaco Salteño ficou conhecido pelo nome artístico El Chaqueño Palavecino. Em 1993 um grupo constituído por quatro cantores é alçado aos holofotes, liderados pelos irmãos Teruel, Los Nocheros se tornaram um fenômeno massivo, com imensas legiões de seguidores, sobretudo mulheres (GIORDANI, 2010, p. 184). Em 1995, César Isella<sup>7</sup> havia convidado uma

---

<sup>6</sup> O objetivo deste artigo não é discutir como o folclore sofreu a repressão dos governos militares, esse tema seria sumamente importante e mereceria de nós atenção em outro artigo. Para ratificar que nossa passagem por esse momento não é apressada, indicamos a leitura de trabalhos que se ocupam detidamente do assunto, abordando os efeitos da ditadura com especificidade sobre o cancionário de alguns cantores ou de modo mais aberto: Molinero (2011), Orquera (2015), Loza e Francia (2016), Massholder (2016), Wozniak-Giménez (2017), para citar apenas alguns dos mais recentes.

<sup>7</sup> Cantor já tornado clássico no folclore argentino.

menina para se apresentar no palco principal do festival, mas por sua idade na época foi proibida de participar do show como solista, era Soledad Pastorutti. A cantora, no ano seguinte, com apenas 15 anos, foi apresentada no Festival e ganhou o prêmio de destaque.

O folclore jovem<sup>8</sup>, assim chamado pela mídia na época em função de que nenhum dos cantores era mais velho que trinta anos, começa a transformar o cenário do folclore argentino deslocando o projeto de dizer e as formas em que a canção era apresentada. Beaulieu (2013) entende o folclore jovem como um fenômeno

Surgido de “las provincias”, el fenómeno del Folklore joven agrupaba a una serie de artistas cuyas competencias centrales eran una capacidad de vender, convocar y producir en el público una gran efervescencia, competencias que convirtieron a esos artistas en figuras dominantes del campo (BEAULIEU, 2013, p.3).

## A CULTURA POPULAR COMO MIRANTE DO TRABALHO IDEOLÓGICO

As correntes poderosas e profundas da cultura (**particularmente as de baixo, populares**), que efetivamente determinam a criação literária, continuam aguardando descobertas e às vezes permanecem totalmente desconhecidas dos pesquisadores (grifo adicionado).

Mikhail BAKHTIN

Ao manusearmos os diferentes textos dos escritos do Círculo de Bakhtin permanece uma questão que atravessa a perspectiva dos estudiosos russos: o mirante do qual se deve incidir o olhar para criar o objeto é aquele que percebe os sentidos acontecendo na relação entre os sujeitos. Em outras palavras, no momento em que “eu” e “outro” se encontram, no interior de uma sociedade organizada, as formas da língua se revestem de ideologia, daí o signo ser ideológico refletindo e refratando a realidade. Nessa perspectiva, esta subseção serve como ancoragem para nosso trabalho com a ideologia analisada na seção seguinte.

A reflexão de Bakhtin (2013) a respeito da cultura popular é seu trabalho de maior fôlego dedicado ao problema da cultura. No texto são apresentados desde um contexto da cultura popular medieval e do renascimento até a entrada e consequente permanência da cultura do riso no texto literário. Os biógrafos de Bakhtin afirmam que a tese não foi aceita em um primeiro momento, já que tratava de assunto estranho à academia, aquele relativo, por exemplo, ao baixo corporal e ao corpo grotesco hiperbólico e seus sentidos na literatura. A despeito do

---

<sup>8</sup> O grupo envolve principalmente as figuras de Soledad Pastorutti (Santa Fé), Los Nocheros (Salta), Los Tekis (Jujuy), Abel Pintos (Província de Buenos Aires), Los Sacha (Córdoba), entre outros, de acordo com Beaulieu (2013, p.3). Em sua maioria, eram cantores advindos de províncias do interior do país, como aqueles que conformavam o “folclore à moda antiga”, como denominou Souza (2017a) para didatizar a divisão.

estranhamento e corporativismo dos pares, a tese foi aceita alguns anos mais tarde e o título de doutorado concedido ao autor.

O importante a destacar sobre o livro a respeito de Rabelais é que com ele aprendemos na prática um olhar oblíquo, no dizer de Bakhtin (2009), para a cultura. Uma questão epistemológica sustentada, sobretudo, pelos textos do Bakhtin já idoso – reportamo-nos aos últimos manuscritos, aqueles dos anos 1970-1971 e ao último texto, de 1974, publicados em *Estética da criação verbal* – é a crítica ao estruturalismo em função de esse movimento simplificar o mundo até a falsificação. Bakhtin (2011, p.376) afirma que, para o caso da ciência da literatura do século XIX, a restrição no mundo em busca de modernização da teoria causou uma ação em que “empobrecemos o passado e não enriquecemos a nós mesmos. Estamos sufocados na prisão das interpretações estreitas e do mesmo tipo”.

Nessa perspectiva, conhecendo o estruturalismo e sabendo que é um sistema de conhecimento que funciona com dicotomias – na base do qual, por exemplo, se a *langue* interessa, a *parole* é dispensável – a recusa de Bakhtin (2011) se instala, em consonância àquelas de Medviédev (2012) e de Volochínov (2013) em relação ao formalismo russo, pensando que os processos de conhecimento se dão em conjunto e em relação. Dessa maneira, para compreender a cultura popular no romance rabelaisiano, Bakhtin (2013) reconhece a existência da cultura oficial em luta constante com a cultura popular na praça pública, seu trabalho, à diferença daqueles que critica, funciona por relação: o encontro entre a cultura oficial e a cultura popular serve como abertura, como possibilidade de sentido. Em contraponto com o pensamento estruturalista, o autor russo reconhece duas formas de manifestação da cultura, mas não exclui nenhuma delas em seu projeto teórico.

Em outro texto Bakhtin (2014, p.82) afirma que cada enunciação do sujeito do discurso se constitui como “o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas”, isto é, que a despeito de haver uma força ideológica com vistas ao fechamento dos sentidos, ligada à classe social dominante, há em posição contrária uma força advinda das resistências, de modo que há “processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação [que] cruzam-se na enunciação” (BAKHTIN, 2014, p.82). Por fim, não seria diferente com os textos culturais; é aí que defendemos a tese de que a cultura popular é um mirante de trabalho ideológico.

Bakhtin (2009) afirma que o signo ideológico é sempre um pouco refratário porque, exceto nos momentos de comoção revolucionária, a classe dominante tende a ocultar a luta ideológica que ocorre nos limites dos signos, isso resulta em “abafar ou ocultar a luta dos índices

de valor que aí se trava” (BAKHTIN, 2009, 48). Dessa forma, a cultura popular se transforma em um mirante para entrever o trabalho ideológico e as lutas com a cultura oficial. A produção de resistência como uma arena de confronto entre o oficial e o não oficial. Esse tipo de reflexão deve prever que o encontro entre as culturas é enriquecido pelo embate entre elas, de modo que apagar uma dessas culturas invalida a perspectiva de constituição mútua, monologiza o objeto.

A ideologia do cotidiano, como Bakhtin (2004) afirma, é que retroalimenta os sistemas ideológicos constituídos. Portanto, a ideologia dominante já foi, em algum momento do desenvolvimento da sociedade, uma ideologia do cotidiano, que acabou explodindo o sistema daquela. Tomamos uma vez mais o exemplo da literatura para comprovar essa tese: é de tal importância a reviravolta no mundo do romance canônico que a literatura carnalizada de Rabelais realizou a ponto de, conforme Bakhtin (2010), não haver a possibilidade do romance polifônico de Dostoiévski ter se constituído sem o trabalho fundante de Rabelais. Em outras palavras, a dialogização do gênero romance praticada por Rabelais no final da idade média e no começo do renascimento prepara a potência do romance polifônico do século XIX. Nesse sentido, as poderosas correntes da cultura que preparam e determinam a criação estética, como Bakhtin (2017) afirma na epígrafe desta seção, servem de mirante para o trabalho ideológico. Se as forças de resistência se calassem por completo não haveria mudança social; se a cultura popular cedesse espaço para os bens culturais dominantes não haveria força de escapatória, estaríamos, no dizer de Bakhtin (2011), “empobrecendo-nos”, “sufocados pelas interpretações estreitas”.

Resumindo esta revisão apenas aos exemplos da literatura bakhtiniana, é conhecendo o sistema das forças ideológicas que atuam na cultura popular que podemos ter um mirante sobre o trabalho ideológico ali gestado, um trabalho prenhe de resposta, prenhe de futuro; não descartamos a cultura oficial, verificamos seu funcionamento e sua força na relação com a cultura popular, as duas se dão e atuam juntas, como forças que se chocam nos limites dos signos e produzem significado.

No tocante ao trabalho com a perspectiva ideológica em relação à cultura, Arán (2006) reflete que

Uno de los grandes postulados teóricos de Bajtín es la relación indisoluble entre literatura (y el arte en general) y la cultura, de modo que es imposible pensar el estudio de cualquier hecho literario sin pensar en los modos de refracción del orden cultural, que no consisten en una mera copia o reflejo, sino en un modo de apropiación reevaluatora de la realidad circundante (ARÁN, 2006, p. 79).

Nessa perspectiva, adicionamos à afirmação da pesquisadora argentina que para o estudo de qualquer fato literário ou cultural é imprescindível levar em conta que, em grande medida, a cultura responde, apropriando-se valorativamente da realidade. Assim, os signos culturais guardam essa relação reavaliadora, portanto, não são apenas reflexo do real, mas também refração. Os fatos culturais, nesse sentido, estão prenhes de resposta. É nessa perspectiva que nosso estudo sobre como o discurso do folclore jovem argentino revive a tradição reinventando seus heróis, apropriando-se de personagens de um “folclore à moda antiga” para alinhar-se ao discurso construído ao longo do século XX, em que foi gestado o projeto de dizer identitário do folclore argentino.

## ESCRITOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente nosso trabalho está orientado ao cotejamento de textos e a uma perspectiva materialista de estudo dos sentidos. No que se refere à análise das canções, utilizamos a noção de “locutor”, no sentido de Tatit (1986), para recortar a letra da canção como objeto de reflexão. O autor brasileiro explica que

O termo ‘locutor’, tanto na origem etimológica (*loquor* = ‘falar’, ‘exprimir’, ‘dizer’) como no senso comum, define alguém que se expressa com as articulações vocais. A fala e sua extensão estética, o canto, pressupõem necessariamente um sujeito locutor. Esse termo define melhor a posição sintática de ‘alguém que canta’, antes que seja preenchida pelo compositor, pelo cantor, pelo intérprete, ou qualquer outra personificação. O locutor é apenas uma posição gramatical da canção [...] (TATIT, 1986, p. 3).

Assim, a posição que assumimos em relação ao uso da noção “locutor”, para a análise das canções que estudamos, não coloca no autor, nem no intérprete, os sentidos do ato de cantar, mas no locutor das canções, que antes de tudo é “alguém que canta”, que assume o projeto de dizer da canção, assumindo o posto de sujeito sintático do texto, que por sua vez, funciona como sujeito enunciativo da canção. Portanto, o locutor é entendido como o lugar de dizer da canção.

Nossa análise se fundamenta em uma perspectiva materialista de estudos, assim, movimentamos a noção de locutor para cotejar os signos ideológicos. Na perspectiva dialógica, o signo ideológico apresenta uma dialética interna que “não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária” (BAKHTIN, 2009, p. 48). Em outras palavras, sem que a sociedade esteja imersa no que Bakhtin (2009) denominou “crises sociais” e tempos “de comoção revolucionária”, no signo se mantém oculto esse caráter dúbio, já que a

classe dominante confere-lhe um “caráter intangível”, “acima das diferenças de classes”, “a fim de tornar o signo monovalente” (idem).

Segundo Moirand (2018, p. 39), “a análise das materialidades discursivas constitui [...] um meio de compreender o papel da linguagem na construção dos acontecimentos sociais”. Pensar a dialética interna do signo como reflexo e refração do real nos permite cotejar os textos com outros textos identificando neles essa luta de valores que se dá no próprio signo, produzindo uma análise materialista desses textos. A autora francesa explica que abordar dialogicamente a enunciação é um trabalho com conceitos operatórios que consistem em “‘pensar com’ e que ‘jogado como uma rede’ [...] no oceano do discurso permite pescar os índices (as marcas linguísticas, discursivas, pragmáticas) que podemos descrever, analisar e interpretar: os observáveis de análise” (MOIRAND, 2018, p. 45).

Nossa investigação se configura como “um encontro entre dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores;” (BAKHTIN, 2011, p.311). A autora francesa afirma que

Uma abordagem dialógica procuraria descobrir o modo como as palavras, as construções, os enunciados representados ‘dialogam’ e ‘interagem’ e como esta circulação de sentidos linguísticos contribui para dar um sentido social a um acontecimento ou a uma mesma família de acontecimentos (MOIRAND, 2018, p. 45-46).

Assim, o texto de pesquisa é o encontro entre duas consciências que se alargam no encontro. De acordo com Bakhtin (2011), o texto é o que permite a realização de qualquer pesquisa e reflexão em ciências humanas.

No que se refere ao recorte no corpus de análise preferimos, neste artigo, refletir sobre a construção do discurso do folclore jovem argentino como um alinhamento ao discurso do folclore à moda antiga, no bojo do qual se reinventam os heróis e se revivem as tradições. Nesse aspecto, o disco “La fiesta, juntos de verdad”, gravado por Soledad Pastorutti, Chaqueño Palavecino e o quarteto Los Nocheros, é objeto de estudos, do qual escolhemos três canções (quais sejam, “El mensú” e “El cosechero”, ambas de autoria de Ramón Ayala, e “Somos el pueblo”, cuja autoria é do grupo dos seis cantores que são intérpretes do disco) sob as quais passamos à análise material de suas letras na próxima seção. A ordem da análise serve para mostrarmos que, a despeito de uma ordem inversa em relação à apresentação do disco<sup>9</sup>, as

---

<sup>9</sup> No disco, a primeira canção, faixa 1, é “Somos el pueblo”. “El mensú” e “El cosechero” são as faixas 9 e 10, respectivamente. A notícia publicada pelo site “Cancioneros”, por ocasião da gravação do DVD ao vivo que gerou o disco que analisamos aqui, informava que “Somos el pueblo” deu o estilo do show, isto é, que a perspectiva temática das canções era fortemente ligada à perspectiva do folclore como manifestação popular. Disponível em

canções de Ramón Ayala servem como reinvenção dos heróis do folclore à moda antiga e a canção “Somos el pueblo” como fechamento do projeto de renovação levado a cabo pelo grupo do folclore jovem.

### **REVIVER A TRADIÇÃO, REINVENTAR OS HERÓIS:**

Comecemos nossa análise pela canção “El mensú”, de autoria de Ramón Ayala. Essa canção, de um modo geral, faz um balanço relacionando homem e natureza. É interessante perceber o movimento que dá à natureza atitudes humanas porque isso faz com que a natureza comungue do grito de desespero pela injustiça do “mensú”, um pobre trabalhador rural. Passemos à letra da canção para uma análise mais específica de seus sentidos:

Selva... noche... luna...  
pena en el yerbal  
el silencio vibra  
en la soledad  
y el latir del monte  
quiebra la quietud  
con el canto triste  
del pobre mensú.

Yerba...verde...yerba...  
en tu inmensidad  
quisiera perderme  
para descansar  
y en tus hojas frescas  
encontrar la miel  
que mitigue el surco  
del látigo cruel.

Neike...neike...  
el grito del capanga va resonando,  
neike...neike...  
fantasmas de la noche que no acabó.  
Noche mala  
que camina hacia el alba de la esperanza  
día bueno  
que forjarán los hombres de corazón.

Río...viejo...río...  
que bajando va,  
quiero irme contigo  
en busca de hermandad,  
paz para mi tierra cada día más  
roja con la sangre  
del pobre mensú.

Neike... neike...etc.

Yerba...verde...yerba..  
(AYALA, 2009, faixa 9)

O primeiro verso “selva... noche... luna...” contextualiza a noite como o período do dia em que a enunciação da canção acontece, causando o efeito de que se trata de uma espécie de oração, que serve mais como denúncia que como oração. Os versos “Pena en el yerbal” e “el silencio vibra/en la soledad” introduzem uma quebra semântica em relação à calmaria da noite que o primeiro verso pode sugerir. Em “y el latir del monte/ quiebra la quietude”, o verbo “latir”, que em espanhol é usado para se referir ao coração que “late”, introduz aí uma personificação fazendo com que a natureza “el monte” ganhe características que não possui para ajudar no reclamo pela desigualdade flagrante no que se refere às condições de trabalho dos trabalhadores rurais. O monte começa a “latir” como um coração, o que quebra o silêncio da solidão e do esquecimento, tudo ocasionado pelo “canto triste/del pobre mensú”. Vemos, inicialmente, que “el mensú” é uma dessas personagens tradicionais do folclore à moda antiga.

A segunda estrofe inicia também com essa ilusão de calmaria que produzida pela natureza, “yerba...verde...yerba”, logo em seguida desconstruída pelos versos subsequentes que dizem da jornada extenuante do trabalhador rural que gostaria de se perder na imensidade do erval para poder descansar. O uso da forma verbal “quisiera”, conjugando o verbo “querer” no pretérito imperfeito do subjuntivo, denota um desejo frustrado do locutor da canção, que não pode escapar de trabalhar, embora desejasse descansar “y en tus hojas frescas/encontrar la miel” que “mitigue el surco/del látigo cruel”. O jogo que o locutor faz na rima entre “mel”/ “cruel” denotando no caso da primeira uma vida mais digna, que é buscada, e no caso da segunda uma vida vivida, contra a qual se volta seu canto triste. “La miel” que se buscaria em uma possibilidade distinta daquela que vive “el mensú” necessariamente o livraria do açoite cruel, “mitigar” seria uma forma de aplacar a dor sofrida pelo açoite. Sobre o uso da palavra “surco” em relação ao que é produzido pelo “látigo cruel”, há um deslizamento semântico, porque essa palavra designa o efeito que o arado produz na terra: então, o “látigo cruel” lavra o corpo do “mensú”, arrancando-lhe sangue, suor e lágrimas, por isso a tristeza, a solidão e o desalento do locutor.

A terceira estrofe completa as lacunas a respeito do açoite, as palavras “neike...neike...” que iniciam a estrofe e são repetidas no terceiro verso apresentam uma espécie de chamamento que o “capanga” (capataz) dá aos empregados no erval. Não há uma tradução para a expressão “neike”, mas levando em consideração o contexto em que aparece pareada com os versos “el

grito del capanga va ressonando” e “fantasmas de la noche que no acabó”, “neike” tem a ver com esse grito de comando do capataz, certamente violento – discursiva e fisicamente – que fica na memória do “mensú” como um “fantasma”.

Levando em consideração a afirmação que fizemos no começo da análise desta canção, de que o primeiro verso da canção “Selva... noche... luna” instaura a enunciação em um momento noturno (isto é, na parte depois do dia) em “fantasmas de la noche que no acabó”, a palavra “noche” parece não designar simplesmente a parte final de um dia, mas uma escuridão completa, uma prisão, a solidão e a tristeza em que vive “el mensú” em seu trabalho diário. Preso entre o chicote e a tristeza. Os versos seguintes nessa estrofe encaminham para essa perspectiva que nossa análise desvela: em “noche mala/que camina hacia el alba de la esperanza”, “noche” uma vez mais é usada em sentido metafórico, designando algo ruim, mas que se encaminha para uma conclusão melhor, pela qual vale lutar, “que camina hacia el alba de la esperanza” contém o germen utópico de renovação ratificado em “día bueno que forjarán los hombres de corazón”. O par “noche” e “alba” são polos opostos, o primeiro negativo e o segundo positivo, esperado, lutado.

A quarta estrofe reafirma nossa análise, o verso “Río...viejo...río...” introduz o desejo do “mensú” de libertar-se das relações de trabalho forjadas nas colheitas para descer o rio, tratado como interlocutor (o uso do pronome “contigo” denuncia isso). Descer o rio serviria para ir “en busca de hermandad” e “paz para mi tierra cada día más” o que seria a antítese dos últimos dois versos da estrofe “roja con la sangre/ del pobre mensú”. Em outras palavras, as atividades econômicas a que se dedica “el mensú” tem a ver com a exploração e o trabalho braçal análogo ao trabalho escravo, com castigos físicos. O trabalho verte sangue dos trabalhadores, causa-lhes “surcos” nos corpos. Mesmo assim há algumas frestas nessa canção que permitem, embora pequenas, perspectivas de mudança social. Essas pequenas marcas materiais que remetem às sublevações é que fazem do discurso de denúncia aí contido, bastante pessimista em sua descrição, uma marca de ideologia do cotidiano, de resistência às formas como o capitalismo produz mais valia explorando a mão de obra.

A respeito da canção “El cosechero”, de Ramón Ayala, podemos notar também um balanço entre homem e natureza: aqui como caminho que leva e traz “el cosechero” para a colheita, para o trabalho. Há nessa canção, de modo geral, uma marcação de origem da enunciação, pois o locutor declara que volta de Corrientes (província argentina), coisa que não

aparecia em “El mensú”, mas é muito comum no folclore argentino, sobretudo as canções mais antigas<sup>10</sup>. Passemos a uma análise mais pontual da canção:

El viejo río que va  
Cruzando el amanecer  
Como un gran camalotal  
Lleva la balsa en su loco vaivén

Rumbo a la cosecha, cosechero yo seré  
Y entre copos blancos mi esperanza cantaré  
Con manos curtidas dejaré en el algodón  
Mi corazón

La tierra del chaco quebrachera y montaraz  
Prenderá en mi sangre con un ronco sapucay  
Y será en el sur con mi sombrero bajo el sol  
Faro de luz

Algodón que se va, que se va, que se va  
Plata blanda mojada de luna y de sol  
Un ranchito borracho de sueños y amor  
Quiero yo  
(refrão)

De Corrientes vengo yo  
Barranquera ya se ve  
Y en la costa un acordeón  
Gimiendo va su lento chamamé  
(refrão 2 x)  
(AYALA, 2009, faixa 10).

A primeira estrofe é totalmente voltada para a questão da natureza, colocando ênfase sobre o meio de locomoção dos trabalhadores para as colheitas de algodão, eles se deslocam em balsas pelos rios.

Na segunda estrofe o locutor se coloca na enunciação, enuncia “yo”, dizendo para onde se ruma “rumbo a la cosecha, cosechero yo seré”, e se colocar como um trabalhador que será ao mesmo tempo cantor, “y entre copos blancos mi esperanza cantaré”. “Copos blancos” são as porções de algodão colhido que serão transformadas em fios e o “cosechero” cantará entre elas. Um apontamento interessante de ser feito é que na análise da canção “El mensú” também percebemos que as tristezas daquele trabalhador eram cantadas, ou seja, colher e cantar são partes do cotidiano diário desses trabalhadores. O locutor da canção é, desse modo, para as duas canções analisadas até agora, um trabalhador-cantor. Os versos seguintes destacam o trabalho manual, doloroso da colheita de algodão: “con manos curtidas dejaré en el algodón/mi

---

<sup>10</sup> Algumas das análises realizadas por Souza (2017a) demonstram justamente isso: a geografia é um outro constante na canção folclórica argentina, de modo que há algumas canções em que há uma predominância de lugares geográficos em relação a outros assuntos ou temas.

corazón”, as mãos são maltratadas pelos espinhos que a planta apresenta, cada tufo branco de algodão é espinhoso, a colheita é manual, ferindo o trabalhador, que deixa no algodão colhido seu coração, seu sangue. Uma metáfora de relação entre o corpo do trabalhador e o produto da colheita. Em “El mensú” o corpo dos trabalhadores é arado pelos surcos do açoite; aqui o algodão que é colhido arranca sangue e faz com que o coração do colhedor fique junto ao produto.

A terceira estrofe volta para destacar a natureza como pano de fundo das ações dos trabalhadores, o primeiro verso da estrofe caracteriza a região do chaco (onde as plantações de algodão são as principais atividades agrícolas) como agreste, grosseira, feroz e o locutor destaca que sua relação com aquele meio o modifica, porque “Prenderá en mi sangre com un ronco sapucay”. Nessa perspectiva, o verbo “prenderá” (conjugado na terceira pessoa singular, que retoma “ella”, que por sua vez retoma a terra do chaco do verso anterior) faz com que a região agreste se agarre/entre no sangue do locutor. Esse processo se daria como um movimento de constituição mesmo: a terra entraria no sangue por meio de um grito “sapucay” que escapa áspero do locutor. Ademais, isso acontecerá sob o sol, “Y será en el sur con mi sombrero bajo el sol/Faro de luz”.

A estrofe seguinte trata do algodão indo embora, já colhido, “Algodón que se va, que se va, que se va”. A relação de trabalho e de pagamento merece destaque em “Plata blanca mojada de luna y sol”, em que o algodão é reescrito por “plata blanca” e “mojada” é usada em caráter ambíguo. Essa palavra em espanhol pode ser referente ao verbo “mojar”, que significa molhar, mas também a “mojada” que se usa coloquialmente para dizer de alguém que foi ferido por arma branca, ou seja, que não foi arma de fogo. Aproveitando esse valor polissêmico do termo, “mojada” pode significar que essa “plata blanca” que é o algodão está embebido em dias e noites de trabalho (por isso mencionar “mojada de luna y de sol”) duro dos “cosecheros” e também que fere os trabalhadores, porque espinhenta, daí a relação com o sentido de ser ferido por arma branca (referência à alvura do algodão). Em outros termos, uma colheita que é ao mesmo tempo produtiva financeiramente e custosa fisicamente para o trabalhador. A estrofe é completada com uma espécie de despedida das colheitas, porque o locutor se coloca como desejoso “quiero yo” “um ranchito borracho de sueños y amor”.

A última estrofe é bastante importante para o fechamento de nossa análise enunciativa dessa canção, em um primeiro momento pontuamos que a canção iniciava tratando do meio de transporte que levava e trazia os colhedores de algodão, a última estrofe descreve a viagem de retorno das colheitas em Corrientes, província em que a atividade algodeira na Argentina é

bastante forte. Os versos “De Corrientes vengo yo/barranquera ya se ve” relacionam-se com a chegada dos colhedores de volta em seus portos de partida, os últimos dois versos já dizem de como no porto se espera os colhedores, “y en la costa un acordeón/gimiendo va su lento chamamé”. Passemos agora à análise da última canção.

A canção “Somos el pueblo”, letra de Soledad Pastorutti, Chaqueño Palavecino, Mario Teruel e outros, é a primeira faixa do álbum “La fiesta”:

Somos del pueblo, sus bases.  
Tierra de un canto ancestral.  
Alma de los rezabales,  
Canto de los que vendrán.  
Una vidala que llora,  
Pena de los que no están.

Míralo no es así de casualidad,  
Por sus ríos yo aprendí a cantar.  
Primero de la copa hasta su raíz,  
Aquí tienes tu país.  
Somos una nación opuesta a la desigualdad,  
Una nueva canción dispuesta a continuar.  
Somos la voz de los que no aparecen,  
De los que están cansados de esperar.

Somos el pueblo, que siempre cantará  
Con voz de pecho gritando la verdad  
La libertad del colibrí  
La voz de aquellos que aman su país

Somos fertilidad, la siembra, la continuación.  
Una escuela, sin más. Cuadernos que estamos.  
Somos la excusa para tu descargo.  
Libro de quejas para tu dolor.

Somos el pueblo, su necesidad  
Llanto del monte y hambre de ciudad  
De carne y hueso, mi corazón  
La voz del hombre que no tiene voz  
(Refrão)

(PASTORUTTI, PALAVECINO, TERUEL et. al., 2009, faixa 1).

O início da letra da canção lembra o título “Somos el pueblo”, mas com uma alteração, já que em “Somos del pueblo”, a preposição “de” aparece contraída com o artigo “el”. Então, no caso do título, o sentido é de “somos o povo”, enquanto no primeiro verso é de “somos do povo”, as suas bases, que se formam em “tierra de un canto ancestral”. Em “canto de los que vendrán” e “una vidala que llora/pena de los que no están” temos os complementos para o primeiro verso, isto é, o que designa ser do povo é cantar os que virão e as tristezas de quem não está. “Ser o povo” é estar para o “grande tempo”, em que uma obra não entra, de acordo com Bakhtin (2011, p. 363), “se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela

nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, na atualidade)” não dando nenhuma continuidade ao passado, a algo que anterior, “não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele” (idem).

A segunda estrofe traz informações sobre o locutor da canção. Parece que o locutor narra inclusive uma metodologia de como aprendeu a cantar o seu povo, porque afirma “Primero de la copa hasta su raíz,/Aquí tienes tu país”. Para o caso de “Somos el pueblo”, primeiro se aprendeu a cantar a “copa” – parte maior e visível da árvore – depois, com a raiz – parte menor, que vai em direção ao solo. Assim, o locutor aprendeu a cantar da copa até a raiz do seu povo, portanto pode afirmar “Aquí tiene tu país” em cujo verso “Aquí” funciona como dêitico que remete ao cantor cantando em paralelo ao momento da enunciação.

Os versos posteriores a “Aquí tiene tu país” desviam o projeto de dizer para a defesa do povo. Há nessa segunda estrofe dois versos nos quais a pessoa do verbo é a primeira do plural, “nosotros”, o que marca o locutor entre os que estão no povo e que precisam de amparo. Com o verso “Aquí tiene tu país” e o seguinte em que se canta “Somos una nación opuesta a la desigualdad”, “país” e “nación” permitem afirmar que o locutor busca alargar o sentido de que o folclore é voz do interior, que despreza a cidade letrada de Buenos Aires.

Destarte, a canção folclórica, no ponto de vista do locutor, deve ser concebida como “la voz de los que no aparecen/de los que están cansados de esperar” (estrofe dois), “La voz de aquellos que aman su país” (estrofe três), o que retoma a luta entre a cidade letrada e a periferia do poder, isto é, embora o locutor afirme que “Somos una nación opuesta a la desigualdad”, concorda que há ainda aqueles “que no aparecen”, “que están cansados de esperar” e que mesmo assim “aman su país”. Por conseguinte, o ato de cantar é entendido pelo locutor como colocar o corpo na luta contra a desigualdade, porque ainda há pessoas apagadas, é assumir, então, um posto na luta. Os versos “Somos el pueblo, que siempre cantará/Con voz de pecho gritando la verdad”, colocam o locutor entre aqueles para quem canta, misturando assim “eu” e “outro”, que se torna parceiro no diálogo e na luta contra as disparidades. O uso do verbo “gritando” remete ao fato de que a “verdad” pode não ser tão agradável como se espera já que é preciso gritá-la; do contrário, um verbo de ação como “decir” seria suficiente, mas a verdade que vem do peito dos que sempre cantarão, ainda que não apareçam e estejam cansados de esperar é um grito.

A quarta estrofe da canção introduz as categorias de renovação que o folclore jovem representado pelos autores da canção trouxe no final da década de 1990 para o folclore argentino. Bakhtin (2013, p. 180) explica que o tempo é herói e autor que destrona e ridiculariza

“o velho mundo (o velho poder, a velha verdade), para ao mesmo tempo dar à luz o novo”. O representante do velho mundo, prenhe, dá a luz ao novo, “os golpes são justificados: eles ajudam o novo a ver o dia” (idem). Nesse sentido, a própria denominação que a crítica aderiu às figuras representativas dessa virada no folclore argentino mata o mundo velho que pariu o “folclore jovem”. É por esse motivo que o locutor da canção afirma “Somos fertilidad, la siembra, la continuación”, porque o velho poder e a velha verdade estavam depostos ambos pela renovação em curso, que fertiliza, semeia e continua.

Essa novidade se instaura com uma distinção, já que no cancionero folclórico anterior, a perspectiva era de luta contra as ditaduras ou de levante contra as guerras; aqui a entrada é pela via do comércio e do entretenimento, do “espetáculo” (DEBORD, 2008). Esse discurso espetacularizado, no sentido de Debord (2008), se evidencia quando o locutor da canção afirma “Somos la excusa para tu descargo./ Libro de quejas para tu dolor”, isto é, que a canção produzida e levada a cabo pelo grupo do folclore jovem ademais de apresentar os sentidos de um ato ético com o qual se responde com toda a vida e colocando o corpo na luta, a indústria do disco e do entretenimento influencia em grande parte a produção de sentido. O mesmo acontece nos versos da última estrofe, em que o povo tem uma necessidade, que seria a escuta dessa nova canção, dessa possibilidade de renovação que o folclore jovem trouxe. Também aqui a ideia de desfazer as velhas resistências existentes entre campo e cidade, já que o locutor se coloca como “Llanto del monte y hambre de ciudad”), ou seja, como aqueles que estão na linha de baixo, aquele “hombre que no tiene voz”, isto é, como a voz dos pobres.

## **APONTAMENTOS FINAIS**

Com base em uma perspectiva dialógica de análise podemos tecer alguns apontamentos finais após nossa análise das três canções. O folclore jovem como essa manifestação de renovação se apropria de uma tradição de quase um século de discursos sobre o folclore e faz isso revivendo essa tradição à sua maneira e reinventando seus heróis. O discurso veiculado pelas três canções postas em análise é bastante produtivo no sentido de demonstrar essa apropriação de um discurso tradicional, do que chamamos “folclore à moda antiga”, em que havia uma ordem discursiva indicando para a defesa de uma identidade, com foco em elogiar/discutir/demonstrar como vivia o homem do campo, transformado em herói. Os heróis das primeiras duas canções analisadas, “El mensú” e “El cosechero”, são personagens desse

mundo antigo e rural a que o folclore anterior se voltava como lugar de constituição de seu dizer.

A retomada dessas duas canções - “El mensú” e “El cosechero” - que enfatizam esse trabalhador rural em sua atividade diária nas colheitas mostra como os heróis do folclore à moda antiga precisam ser revisitados pelo folclore jovem em uma espécie de alinhamento à tradição, ao discurso identitário gestado no bojo da emergência do projeto de dizer do folclore durante o século XX, como discutimos na primeira seção deste artigo. Em outros termos, para ser um folclore jovem é preciso retomar/redizer o que se dizia no folclore “velho”, para usar uma expressão cara à perspectiva de Bakhtin (2013).

A análise da terceira canção, cuja letra é produzida pelo grupo do folclore jovem que gravou o disco do qual analisamos as três canções, ratifica essa conclusão anterior de que é preciso se alinhar ao velho mundo para dizer no contexto do folclore, inicia justamente por pontuar que é da “tierra de un canto ancestral” que se irá cantar. Ou seja, o folclore jovem se filia inicialmente ao folclore à moda antiga, à ancestralidade, aos dizeres desse velho mundo; em sequência anuncia que é renovação, que é “fertilidad, la siembra, la continuación”. O folclore jovem então retoma o folclore antigo, mas o renova, reinventa a tradição, revive seus heróis.

Para retomarmos as palavras de Moirand (2018), nossa pesquisa na perspectiva dialógica retomou alguns índices materiais que funcionaram para nós como observáveis de análise. Assim, a análise que fazemos desse discurso do folclore jovem é de que para produzir um discurso coerente com a perspectiva folclórica anterior é preciso lançar mão de algumas personagens como o caso dos trabalhadores rurais aí tematizados pelas canções “El mensú” e “El cosechero”, mas também mostrar como esse velho mundo prenhe de sentidos dá à luz, para usar as metáforas carnavalescas de Bakhtin (2013), a um novo mundo, renovado. Um parto fatal: o corte do cordão umbilical é morte e é a vida ao mesmo tempo. O folclore à moda antiga morre e dá à luz a uma versão renovada, que é fertilizada pela história de sua constituição. Concordando com Bakhtin (2017), as correntes culturais de baixo, as populares, como o folclore argentino, guardam em si as pistas de renovação em curso dos cenários culturais futuros.

Por fim, o popular como configurado no folclore jovem é ao mesmo tempo resgate de heróis da tradição folclórica anterior e renovação em curso. É semente que planta novas perspectivas e canto ancestral, em um mesmo discurso o velho e o novo se dando juntos. A cultura popular serve-nos, portanto, como mirante desse trabalho ideológico em que se

desvelam os jogos de forças (centrípetas e centrífugas) agindo sob os signos de modo a demonstrar que a cultura é lugar de flagrante mudança social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALABARCES, P. Fútbol y Patria: el fútbol y (la invención de) las narrativas nacionales en la Argentina del siglo XX. España: Universidad del País Vasco. In. **Papeles del CEIC**, núm. 2, septiembre, 2006.

ARÁN, P. O. Cultura. In. ARÁN, P. O. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

ARCHETTI, E. Literatura popular urbana. El tango argentino. In. PIZARRO, A. **América Latina: palabra, literatura y cultura**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2013.

ARCHETTI, E. O “gaucho”, o tango, primitividade e poder na formação da identidade nacional argentina. **Mana**. N.9.v. 1, 9-29, 2003.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. **O freudismo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARRERO, R. La musica folclórica argentina. In. BARRERO, R. **El folclore en la educación**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2011.

BEAULIEU, J.. “Chango” Farías Gómez y Folklore Joven. Una aproximación a los criterios de legitimidad del campo folklórico en la década neoliberal argentina”. In. **Avance de investigación**, GT 32- Sociología del Arte y la Cultura, UNC, 2013.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

GIORDANI, S. El nuevo cancionero y la herida absurda. Apuntes sobre genealogía y valor en el folklore. In. ADUCCI, P. CABRERA, L. CANTEROS, LS. Et. Al. **Diez ironías sobre la libertad de expresión**. Buenos Aires: Colectivo de trabajadores de prensa, 2012.

GIORDANI, S. **Había que cantar...** Una historia del festival nacional de folklore de Cosquín. Córdoba: Comisión Municipal de Folklore, 2010.

LOZA, D.M.D. FRANCIA, M. Entre la manipulación y la resistencia. Tango y folclore: sobrevivientes de la dictadura cívico-militar. In. GARCÍA, S. BELÉN, P. (orgs.) **La representación de lo indecible en el arte popular latinoamericano**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2016.

LUNA, F. **Atahualpa Yupanqui**. Madrid: Ediciones Jucar, 1986.

MASSHOLDER, A. **Todas las voces, todas**: Mercedes Sosa y la política. Buenos Aires: Ediciones Desde la Gente, 2016.

MEDVIÉDEV, P.N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkóva Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOIRAND, S. A midiatização dos acontecimentos: uma análise do discurso entre língua, memória e comunicação. In. NAVARRO, P. BARONAS, R.L. (orgs.). **Sujeito, texto e imagem em discurso**. Campinas: Pontes editores, 2018.

MOLINERO, C. **Militancia de la canción**. Política en el canto folklórico de la Argentina (1944-1975). Buenos Aires: De aquí a la vuelta, 2011.

ORQUERA, F. Los sonidos y el silencio. Folklore en Tucumán y la última dictadura. In. **Telar** 13-14 (2015).

RAMA, A. **A cidade letrada**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

SOUZA, N. B. **A construção contraditória do discurso identitário no cancioneiro de Soledad Pastorutti no contexto do folclore argentino**. Dissertação (Mestrado em linguística). Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: Brasil, 2017a.

SOUZA, N. B. As metacanções e a acumulação de sentidos sobre o ato de cantar na canção folclórica argentina. **Memento - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso** Mestrado em Letras – UNINCOR. V. 08, N. 2 (julho-dezembro de 2017), 2017b [pp.1-20].

SOUZA, N.B. MIOTELLO, V. Os percursos éticos do cantar no discurso de denúncia social em três canções de protesto. In. **Diálogo das Letras**, v. 06, n. 02, jul./dez. 2017 [pp. 284-302].

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WOZNIAK-GIMÉNEZ, A.B. **Renovação poético-musical, engajamento e performance artísticas em Mercedes Sosa e Elis Regina (1960-1970)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Franca, 2017.

#### REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS:

AYALA, R. El cosechero. In. PASTORUTTI, S. PALAVECINO, C. NOCHEROS, L. **La fiesta, juntos de verdad**. Buenos Aires: Sony Music, 2009. Disco sonoro. Faixa 10.

AYALA, R. El mensú. In. PASTORUTTI, S. PALAVECINO, C. NOCHEROS, L. **La fiesta, juntos de verdad**. Buenos Aires: Sony Music, 2009. Disco sonoro. Faixa 9.

PASTORUTTI, S. PALAVECINO, C. TERUEL, M. Et. Al. Somos el pueblo. In. PASTORUTTI, S. PALAVECINO, C. NOCHEROS, L. **La fiesta**. Buenos Aires: Sony Music, 2009. Disco sonoro. Faixa 1.

## **AS FORMAS DE TRATAMENTO NOMINAIS E PRONOMINAIS EM *LOPE (2010): TEMPORALIDADE LINGUÍSTICA E VEROSSIMILHANÇA***

**Livya Lea de Oliveira Pereira**

Doutoranda em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), CAPES, Florianópolis – SC, Brasil

**Leandra Cristina de Oliveira**

Dra. em Linguística, professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, Brasil

**RESUMO:** As formas de tratamento nominais e pronominais em referência ao interlocutor singular são elementos linguísticos profundamente interligados às estruturas sociais, com a propriedade de expressar relações de poder, solidariedade, intimidade, confiança, respeito, diferenças etárias e hierárquicas, etc. Com o objetivo de descrever a representação do fenômeno em obras filmicas – um dos interesses de pesquisadores do Projeto CEEMO –, este estudo tem como recorte o uso das formas de tratamento nominais e pronominais em interações presentes na amostra filmica *Lope (2010)*. Trata-se de uma obra contemporânea que retrata a biografia do escritor Félix Lope de Vega y Carpio, ilustrando, então, os Séculos de Ouro Espanhol (o período do Século XVI, neste caso). A questão central neste estudo é debater sobre a representação do fenômeno na amostra selecionada, tomando como parâmetro estudos históricos sobre o objeto em tela, como Biderman (1972-1973), Medina Morales (2002), De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009) e King (2010). Para tanto, a metodologia é de base qualitativa e fundamenta-se nas proposições de Brown e Gilman ([1960] 2003), acerca das relações de poder e solidariedade, dentre outras variáveis sociolinguísticas, tal como a situação sociocultural dos interlocutores, sexo e audiência. Como síntese dos resultados, identificou-se certa dissonância temporal entre os usos linguísticos presentes na obra e o período que essa representa, sobretudo pelo emprego da forma pronominal moderna *usted*, em detrimento do *vuestra merced*, forma atestada por linguistas em obras dos séculos XVI e XVII.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formas de tratamento. Variação Linguística. Séculos de Ouro Espanhol.

**ABSTRACT:** Nominal and pronominal forms to address the singular interlocutor are linguistic elements deeply intertwined with social structures, with the propriety of expressing power relations, solidarity, intimacy, trust, respect, age and hierarchical differences, etc. In order to describe the representation of the phenomenon in film works - one of the interests of researchers of the CEEMO Project -, this study has as a cut the use of nominal and pronominal forms of treatment in interactions present in the filmic sample *Lope (2010)*. This is a contemporary film about the biography of Felix Lope de Vega y Carpio, illustrating the Spanish Golden Century (the sixteenth century period, in this case). The central question in this study is to discuss the representation of the phenomenon in the selected sample, taking historical studies parameters about the research object, such as Biderman (1972-1973), Medina Morales (2002), De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009) and King (2010). For this purpose, the methodology is qualitative and it was based on the propositions of Brown and Gilman ([1960] 2003) about the relations of power and solidarity, among other sociolinguistic variables, such as the interlocutors' sociocultural

situation, sex and audience. As a synthesis of the results, a certain temporal dissonance was identified between the linguistic uses presented in the movie and the period it represents, especially by the use of the modern pronominal form of address '*usted*', to the detriment of the form '*vuestra merced*', a form attested by linguists in texts of the sixteenth and seventeenth centuries.

**KEYWORDS:** Forms of Address. Linguistic Variation. Century of Spanish Gold.

## INTRODUÇÃO

Na comunicação, seja oral ou escrita, geralmente falamos ou escrevemos para alguém, e expressamos, por meio da linguagem, as relações estabelecidas com nosso interlocutor: grau de intimidade, níveis hierárquicos e relações de poder, distância, intimidade e respeito, níveis de formalidade, sentimentos, entre outros aspectos. Um dos elementos linguísticos que nos dão pistas dessas relações sociais integradas ao uso da língua são as formas de tratamento, como destacam Brown e Gilman ([1960] 2003), a partir do estudo comparativo, com um conjunto de diferentes línguas, tradicionalmente citado em pesquisas sobre o fenômeno em tela.

Diferentes estudos vêm se dedicando à análise das formas de tratamento pronominais para segunda pessoa em línguas e períodos históricos diversos<sup>1</sup>. No caso do espanhol, língua de interesse neste estudo, Fontanella de Weinberg (1999) argumenta que esse é um dos temas mais complexos da morfossintaxe espanhola, devido a sua ampla variação diatópica. Para tal afirmação, a autora considera pesquisas sociolinguísticas históricas e contemporâneas sobre os sistemas pronominais de tratamento no mundo hispânico, constatando e descrevendo pelo menos quatro subsistemas de tratamentos, além de uma diversidade de formas nominais.

No que tange à mudança linguística, cabe citar um período histórico especialmente interessante para o estudo dessas formas, dadas as mudanças pelas quais a sociedade passava, como a ascensão da burguesia, crises políticas, expansão territorial e normatização linguística. Referimo-nos aos Séculos de Ouro Espanhol, que abarca os séculos XVI e XVII, em que emergem e competem diversas formas de tratamento, algumas delas vigentes no uso atual do espanhol (KING, 2011; DE JONGE; NIEUWENHUIJSEN, 2009). Como estratégia metodológica para o estudo da variação e mudança do fenômeno em questão em um cenário de ausência de fontes orais concretas, linguistas e filólogos descrevem sincronias passadas a partir

---

<sup>1</sup> De modo a ilustrar, podemos citar os estudos de Carricaburo (1997) e King (2011), sobre a variação nos usos das formas de tratamento pronominais na língua espanhola na contemporaneidade e nos Séculos de Ouro, respectivamente; Scherre *et al.* (2015), na língua portuguesa, Leitner (2013) na língua inglesa, entre outros.

de obras literárias representativas de cada período (MEDINA MORALES, 2002; DE JONGE; NIEUWENHUIJSEN, 2009; KING, 2011; RÓZSAVÁRI, 2015; BOLUDA RODRÍGUEZ, 2016).

No presente estudo, que se encontra sob o escopo dos interesses do Projeto CEEMO – *pesquisas em corpus do espanhol escrito com marcas de oralidade* – nos direcionamos ao estudo de uma amostra filmica contemporânea que representa o período histórico dos Séculos de Ouro: *Lope* (2010), a saber.

Antes de seguirmos com detalhamentos sobre o estudo aqui proposto, cabe melhor explicitar questões do projeto CEEMO/UFSC que julgamos convenientes para este texto. Trata-se de um projeto que, sob as lentes da Linguística e da Tradução, compila amostras de distintas naturezas – entre elas a amostra filmica – para fins de estudos da variação e mudança linguísticas (GESSER, 2018; OLIVEIRA; GESSER, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2015; 2016). As mais recentes amostras filmicas compiladas, transcritas e analisadas pelos pesquisadores – *Lope* (2010) e *Alatriste* (2006) – coincidem em um aspecto: são obras do Século XXI que recuperam em sua narrativa personagens e fatos dos Séculos de Ouro Espanhol. Os propósitos desta compilação consistem em analisar fenômenos relacionados (i) a representações linguísticas nas obras, dado o período histórico retratado; (ii) aos efeitos da distância temporal no que concerne a fenômenos linguísticos; e (iii) desafios tradutórios decorrentes da variação diacrônica – nos interessa aqui o segundo.

Como mencionado, para o estudo do fenômeno das formas de tratamento de segunda pessoa singular da língua espanhola, consideramos a transcrição do material de áudio do filme *Lope* (2010) – por assumirmos o áudio como um material linguístico menos afetado do que a legendagem – tendo como ponto de partida para análise a seguinte questão: que aproximações são observáveis entre a representação das formas de tratamento em obra filmica que ilustra os Séculos de Ouro e o uso efetivo do fenômeno, descrito por linguistas como De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009), King (2011) e Medina Morales (2002), a partir da análise de textos literários do período entre os séculos XVI-XVII?

À luz desse questionamento, consideramos a análise do fenômeno nas relações interpessoais simétricas e assimétricas presentes na amostra, após elucidações teóricas e metodológicas apresentadas em seções adiante neste texto.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO FENÔMENO

A variação nos usos das formas de tratamento consiste em um fenômeno em que se nota uma íntima relação com as transformações nas estruturas sociais (BROWN; GILMAN, ([1960] 2003); BIDERMAN, 1972/73). Com vistas a explicitar essa relação, expomos a seguir um breve panorama do que ocorria no contexto histórico e social entre os séculos XVI e XVII na Península Espanhola – dada a representação da amostra analisada – para, então, apresentar a retomada bibliográfica acerca do sistema de tratamento nominal e pronominal da época.

### A sociedade dos Séculos de Ouro Espanhol

Torrens Álvarez (2007) considera a primeira metade do século XVI e a segunda metade do século XVII como a época de florescimento máximo da literatura espanhola, conhecido como *Los Siglos de Oro*. Nessa época, o espanhol já tinha se firmado como língua nacional e alcançava seu esplendor como meio de expressão artística e prestígio na Europa. Também esse é o período em que culmina grande parte das mudanças linguísticas observadas no espanhol moderno e nas distintas variedades.

No que concerne ao período histórico aqui de interesse, ao longo do século XVII se instalava a crise e decadência no Império onde “*no se ponía el sol*”<sup>2</sup>. Segundo Pedraza Jiménez e Rodríguez Cáceres (2008), entre os séculos XVI e XVII, Espanha foi marcada por uma progressiva crise econômica e social em governos como o de Felipe III (1598-1621), Felipe IV (1621-1665) e Carlos II (1665-1700). As guerras europeias e a conquista e colonização da América provocaram uma crescente despovoação e empobrecimento dos reinos peninsulares, em especial Castilha.

Espanha, assim, experimentava no período do século XVII a decadência como potência política, militar e econômica, o que deu lugar a um sentimento de desengano referente à natureza humana, favorecendo o individualismo. Pouco antes, a partir do século XVI, a sociedade espanhola vivenciava um sistema excludente a qualquer desvio da ortodoxia cristã e católica, firmados pelo Concílio de Trento e pela Inquisição espanhola. Nesse cenário,

---

<sup>2</sup> Essa expressão remete à época do reinado de Carlos I e Felipe II, período em que houve intensa expansão territorial do Império Espanhol, passando a ser composto por regiões da Europa, África, América e Ásia. Assim, sempre havia um lugar do Império em que o sol não tinha se posto.

apresentar-se como um homem honrado e cheio de riqueza material era uma forma de fugir da Inquisição e ser respeitado socialmente. Tratava-se de uma sociedade que refletia divisões sociais de difícil mobilidade, em que a adulteração de documentos, falsificações genealógicas e ocultação do passado de uma pessoa eram práticas a facilitar a ascensão social. Como veremos em seção adiante, as formas de tratamento constituíam um dos fenômenos linguísticos que mais atuavam nessa dinâmica de representação social.

No que tange ao diálogo do cenário sócio histórico com o que se entende como Séculos de Ouro Espanhol, importa citar que a decadência não atingia o contexto da criação literária. Era, na verdade, o período de seu apogeu, em que surgem: a picaresca, a mística, a comédia espanhola, os poetas do Conceptismo e Cultismo e, como não destacar, “*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*” de Miguel de Cervantes. Nesse cenário, também surgia um dos maiores representantes da dramaturgia espanhola ou teatro nacional, Lope Félix de Vega y Carpio, tendo escritos mais de 1.800 comedias, 400 autos e uma infinidade de poesias e outros gêneros literários (ESTRELLA GUTIÉRREZ, 1959).

### **Percurso histórico das formas de tratamento no espanhol**

Relacionando o fenômeno linguístico em discussão ao contexto apresentado na seção anterior, citamos o trabalho de Biderman (1972/73), que, ao tratar da Europa nos séculos pós Idade Média, alega uma preservação de costumes do passado, como a reprodução de uma estrutura de classes e uma sociedade aristocrática fechada, refletidas em comportamento linguístico. Para a autora (op.cit, p. 341), “[T]oda sociedade diferenciada em classes, insiste em cultivar uma etiqueta que individualize a elite da massa”. Dessa forma, em muitas sociedades havia (e ainda há) formas de tratamento para distinguir os aristocratas e a alta sociedade.

Na época medieval, os usos de tratamento pronominais se assemelhavam ao sistema latino antigo, em que existia apenas uma forma para o trato no singular (*tú*) e uma para o trato no plural (*vos*), avançando esta última também para o domínio da segunda pessoa singular para o trato reverencial e cortês – primeiramente em direção ao imperador e, posteriormente, estendido a outras figuras de poder.

De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009, p. 1635) assinalam para o espanhol antigo a existência de duas formas de se dirigir a um interlocutor: *tú*, no trato de confiança, e *vos* no trato de cortesia. A forma *vos*, nesse período, além do uso que indicava deferência/cortesia

singular, era empregada para dirigir-se a mais de uma pessoa, “*en cuyo caso no estaba marcado para cortesía ni para confianza.*”

Por sua vez, no século XV, a diferença entre esses pronomes parece se flexibilizar, aparecendo ambas as formas indistintamente para o tratamento em segunda pessoa singular. Nessa direção, De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009) assinalam o uso de *vos* entre pessoas que se tratam de maneira familiar e também em referência a desconhecidos.

Nesse cenário, a dimensão do poder passa a demandar uma forma capaz de preencher a função da deferência, contexto que favorece a emergência de *vuestra merced* e outras formas nominais como *señoría*. No século XVII, quando o *vos* já tem o traço de cortesia apagado, sendo empregado entre familiares ou para dirigir-se a inferiores – competindo, portanto, com o tratamento *tú* –, *vuestra merced*, forma pronominal já totalmente gramaticalizada, generaliza-se e passa por complexas evoluções fonéticas até se transformar no atual *usted* (DE JONGE; NIEUWENHUIJSEN, 2009; OLIVEIRA, 2009; RÓZSAVÁRI, 2015). De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009, p. 1643) afirmam que, ainda no século XVII, tem-se registrado o primeiro uso da forma reduzida *usted*, mais precisamente em amostra do ano de 1620, analisada por Pla (1923 *apud* DE JONGE; NIEUWENHUIJSEN, 2009, p. 1643).

Ainda sobre o estudo das formas de tratamento em obras históricas, dados os propósitos deste artigo, cabe sistematizar o panorama das formas pronominais e nominais empregadas em diferentes díades, no período entre os séculos XVI e XVIII, encontrado por Biderman (1972/73).

**Quadro 1** – Panorama das formas de tratamento, adaptado de Biderman (1972/73)

Díades	Séc. XVI	Séc. XVII e XVIII
Entre reis	<i>Tú</i>	<i>tú, vuestra majestad (3.a.p.)</i>
Reis -> nobres	<i>tú, vos</i>	<i>vos, vuestra merced</i>
Reis -> povo	<i>tú</i>	<i>tú, vos</i>
Nobres -> reis	<i>vuestra majestad; señor (3.a.p.)</i>	<i>vos, señor, vuestra majestad, vuestra alteza (3.a.p.)</i>
Entre nobres	<i>tú, vos (2.a.p.); vuestra merced (3.a.p.)</i>	<i>tú, vos, señor, caballero, vuestra merced, usted</i>
Nobres -> povo	<i>Tú</i>	<i>tú, vos</i>
Povo -> Reis	<i>vuestra majestad, tu, real Alteza (3.a.p.)</i>	<i>vuestra majestad</i>

<b>Povo -&gt; nobres</b>	<i>vos</i>	<i>tú, usted, vos, vuestra merced, señor, vuestra excelencia</i>
<b>Povo -&gt; Povo</b>	<i>tú</i>	<i>tú, vos, vosotros</i>

Fonte: Biderman (1972/73, p. 353-354).

Sobre os tratamentos empregados em obras do século XVI, Biderman (1972/73) chama a atenção para o fato de a forma *vos* poder ser usada para o trato no singular ou no plural. A forma ‘*tú*’, por outro lado, poderia codificar superioridade descendente (do homem sobre a mulher, por exemplo) – dada a sociedade patriarcal da época – ou movimentos emotivos, como o desprezo. Nota-se, em relação a essas formas, que, no século XVII, o *vos* passa a ser utilizado para o trato entre o povo, deixando de limitar-se à dimensão do poder (de inferior para superior) ou entre superiores (deferência recíproca). Passa a apresentar, nesse cenário, dois valores: tratamento de superioridade descendente (de superior a inferior) e tratamento da familiaridade.

Sobre a variação dos tratamentos *tú*, *vos* e *vuestra merced* entre os séculos XVI e XVII, Cisneros Estupiñán (1996) argumenta que tais formas iam da máxima informalidade à máxima reverência, respectivamente. Assim, a autora explica que o *vos* era um trato instável entre os dois extremos: na extrema esquerda, no polo da informalidade, estaria o *tú*; na extrema direita, no polo da máxima reverência, estaria *vuestra merced* > *usted*.

King (2011) também investiga os usos desses tratamentos a partir de textos literários dos Séculos de Ouro, chamando a atenção para alguns fatores que podem influenciar na escolha de cada variante (*tú*, *vos*, *vuestra merced*). Para além da classe social e familiaridade, o autor constata a atuação de fatores como idade, sexo, relação de distância/intimidade, observando diálogos entre patrão e amo, entre desconhecidos e entre amantes. Além disso, sobre o uso de *vos*, assevera tratar-se de uma forma utilizada em diversas situações, representando tratamento menos marcado para o período, pelo menos na interação entre homens.

Também importa mencionar que, no jogo de variantes, exercem grande influência as intenções pragmáticas, como destaca Boluda Rodríguez (2016). A autora afirma que os sentimentos do falante, o seu estado anímico, a pretensão de cuidar de sua imagem, sendo cortês ou buscando persuadir podem determinar a variante escolhida pelo falante em referência a seu interlocutor.

No que se refere a formas ou fórmulas de tratamento nominais, podemos citar o estudo de Medina Morales (2002). Essa autora, apoiada na sociolinguística histórica, toma como *corpus* algumas novelas picarescas espanholas publicadas entre 1528-1688, nas quais busca

relacionar três variáveis: o vínculo relacional entre os interlocutores, a situação sociocultural e as fórmulas nominais de tratamento utilizadas entre as personagens em contextos simétricos (isto é, entre iguais). Com isso, essa autora expõe possíveis motivações sociais para a proliferação de novos tratamentos nos Séculos de Ouro, por exemplo, o surgimento de uma classe média nas cidades, ao mesmo tempo em que emergia um denso mundo marginal e delinquento, que gerava uma progressiva evolução dos usos recíprocos. Para a autora, os setores médios preocupavam-se com a manutenção das diferenças e, assim como a baixa nobreza, exigiam formas de tratamentos marcadas em decorrência de seu estrato social. Desse cenário, desencadeia uma série de ajustes no sistema de tratamentos, entre eles a proliferação de tratamentos honoríficos, a partir dos quais a burguesia buscava equiparar-se à alta nobreza e esta, por sua vez, buscava garantir seu status de superioridade.

Ainda nos passos de Medina Morales (2002), resumimos no Quadro 2 a sistematização das formas de tratamento nominais encontradas em seu *corpus*. Para tanto, reproduzimos a divisão proposta pela autora para as interações simétricas entre as personagens, diferenciando os contextos de relações simétricas (i) com o predomínio da familiaridade (ex. companheiros de serviço da classe baixa, pícaros e prostitutas) e (ii) com o predomínio da formalidade (ex. personagens com vínculos sociais superficiais, apenas conhecidos).

**Quadro 2** – Fórmulas de tratamento nominais em relações simétricas

Relações simétricas com predomínio da familiaridade	Relações simétricas com predomínio da formalidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome próprio + <i>tú/vos</i>.</li> <li>- Títulos genéricos ou de parentesco, (pode vir acompanhado com o nome do interlocutor ou não).</li> <li>- Uso de diminutivos e apelidos.</li> <li>- Outros (<i>Putá + tú; Noramaza + tú; Niña + tú.</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome próprio + <i>vuesa merced</i>.</li> <li>- <i>Don/doña</i> + nome.</li> <li>- Títulos + '<i>vuesa merced</i>' ou '<i>vos</i>' (títulos genéricos, 'señor', de parentesco ou trabalho e atividade).</li> </ul>

Fonte: Medina Morales (2002).

Quanto às formas elencadas no polo simétrico da familiaridade, a autora assevera que, nas novelas picarescas analisadas, o uso do nome próprio seguido pelas formas pronominais e verbais de *tú* o *vos* marca o mais alto grau de solidariedade entre as personagens. Ademais, esse uso é encontrado tanto no estrato social baixo, entre companheiros de profissão, quanto nas classes média e alta para expressar amizade; nestas últimas, preferencialmente com o pronome

*vos*. Também no polo da familiaridade utilizavam-se títulos genéricos (ex. *señora* + nome) ou de parentesco (*pariente* + *vos*, especialmente nas classes baixas); nomes no diminutivo para expressar forte intimidade (em todas as classes sociais); apelidos (nas classes mais baixas); entre outras fórmulas.

Por sua vez, no polo simétrico da formalidade utilizavam-se formas que expressavam pouca confiança ou intimidade, como é o caso do nome próprio acompanhado de *vuesa merced* (uma forma alternativa para o trato mais formal), além da forma *don(ña)* seguido do nome da personagem, e os títulos genéricos (*señor/a*, *vuestra excelencia*, *santidad*, etc.).

Medina Morales (2002) expõe que as formas *señor(a)* e *don(ña)* eram recorrentes. Sobre essas formas, o tratamento *señor* já existia no Império Romano em remissão a membros anciãos mais representativos da comunidade hebraica e cristã, senadores, etc.; com o tempo, passa a ser um trato com valor de “superior, autoridade, dono”, herdado pelo espanhol medieval. Para a época dos Séculos de Ouro, *señor(a)* passou a ser tratamento de respeito para superiores e, junto a esse valor, também incorpora um trato de cortesia entre iguais. Importa também destacar que a forma em questão apresentava outras variantes, tais como: *sor*, *seor*, *genior*, *señora*, *sora*. Para Pérez-Salazar (2018), em peças de *Calderón de la Barca*, essas formas eram sinais inequívocos de reverência e respeito de inferior para superior e se aplicavam a, desde reis, príncipes, membros da nobreza, até a altos cargos do clero e do exército.

Por sua vez, o tratamento *don(ña)* no percurso do tempo passa por extensa generalização e mudanças valorativas. No período medieval, representavam títulos de privilégios, geralmente comprados, por membros da nobreza e da igreja. No entanto, a partir do século XVI, o emprego dessas fórmulas se estendeu para falantes pertencentes a diferentes níveis socioculturais e em situações diversas, perdendo, no século XVII, qualquer valor de título de privilégio. Assim, nesse período, as formas *don(ña)* mantiveram apenas matiz de respeito ou cortesia em apresentações ou enumerações, sendo usadas em todas as classes sociais.

Ademais, quanto aos tratamentos honoríficos, Medina Morales (2002) expõe que esses expressavam o ponto mais elevado de cortesia, formalidade e respeito simétricos, usados também em interações assimétricas. Tais formas eram acompanhadas por verbos em terceira pessoa do singular, por exemplo: *vuestra señoría está*; *vuestra excelencia puede*; *vuestra santidad pide*, etc. Esses títulos, segundo a autora, eram distribuídos da seguinte forma: (i) no polo máximo estava a forma *vuestra excelencia* (altas hierarquias do governo e da igreja), também dirigido aos duques, governadores e generais; (ii) para reis, rainhas, príncipes e

infantes, a forma mais adequada era *vuestra majestad* ou *alteza*; (iii) a bispos, marqueses e condes, destinava-se a forma *vuestra señoría*; (iv) a cardeais, empregava-se a forma *vuestra eminencia*; e (v) restrito a papas, encontrava-se o tratamento *vuestra santidad*.

Medina Morales (2002) também reconhece em seu *corpus* de novelas picarescas dos Séculos de Ouro a existência de diferentes grupos sociais e suas distinções quanto ao uso das formas e fórmulas de tratamento, os quais expomos no quadro a seguir:

**Quadro 3** – Grupos linguístico-sociais identificados por Medina Morales (2002)

Grupos sociais	Tendência de uso das formas ou fórmulas de tratamento
<b>1. Aristocracia e o alto clero</b>	Predomínio de títulos entre os membros do mesmo grupo em que não há solidariedade; uso de <i>tú</i> ou <i>vos</i> como trato de afeto ou solidariedade.
<b>2. Classe média</b>	Predomínio das formas cerimoniosas – <i>esposa mía, señora mía, doctor</i> , etc.
<b>3. Classe popular</b>	Preferência por formas de confiança mesmo entre desconhecidos. Usa formas variantes dos títulos da classe média, por exemplo <i>seor</i> por <i>señor</i> , <i>seidor</i> por <i>servidor</i> , <i>voaces</i> por <i>vuestas mercedes</i> , e outros títulos que perdem seu significado literal para se transformar em formas de confiança.

Fonte: Medina Morales (2002).

Por fim, cabe destacar que as relações hierárquicas entre os séculos XVI e XVII marcavam-se a partir do sexo dos interlocutores, idade e classe social; logo, ter em conta esses aspectos era fundamental de modo a utilizar o tratamento oportuno, evitando situações embaraçosas ou, até mesmo, desencadeamentos de atos violentos.

## AMOSTRA E APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Assumindo a amostra fílmica como material legítimo para estudos em Linguística e Tradução (entre outras áreas), em que se efetiva a *inmediatez comunicativa*<sup>3</sup> a partir da interação entre personagens com características sociais e psicológicas diversas, em distintas situações comunicativas, a equipe CEEMO tem se dedicado (i) à seleção de filmes pertinentes aos propósitos do projeto – basicamente o estudo comparado de fenômenos linguísticos diversos entre obras originais e traduzidas; (ii) à elaboração e ajustes das normas de transcrição desse gênero; (iii) às leituras e discussões de estudos sobre o universo audiovisual; e (iv) ao trabalho de transcrição e revisão do material de áudio de filmes selecionados.

<sup>3</sup> Em termos de Koch; Oesterreicher (2007 [1990]).

No âmbito do referido projeto, analisando a relação entre formas de tratamento e aspectos sociais, entendemos a amostra fílmica como um recurso que possibilita a observação da interação entre as personagens que, embora não seja espontânea, busca, sob o argumento da verossimilhança, representar comportamentos, costumes, ritos e, em certa medida, a língua da época que representa.

Como antes mencionado, para a análise aqui proposta, escolhemos como amostra o material de áudio do filme *Lope* (2010), na versão original em espanhol. A obra dirigida por Andrucha Waddington representa um drama biográfico, cujo enredo ambienta-se na Espanha, retratando a história da juventude do poeta e dramaturgo mais importante dos Séculos de Ouro, seus envolvimento amorosos e militares. A narrativa se inicia com o retorno de Lope a Madri, no século XVI, após uma guerra.

Para um estudo sobre o sistema de tratamento representado em uma amostra fílmica contemporânea que ilustra o cenário dos Séculos de Ouro, importa descrever os papéis sociais e as características das personagens que interagem na obra. Nosso protagonista, Lope de Vega, aparenta encontrar-se na faixa-etária entre 20 e 30 anos e, apesar de seu destacado talento cultural como poeta e dramaturgo, pertence à classe socioeconômica baixa. Como nosso objetivo central é debater sobre a representação dos tratamentos simétrico e assimétrico na amostra selecionada, tomando como parâmetro estudos de Medina Morales (2002), De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009) e King (2010), entre outros, descrevemos os papéis sociais e as características dos personagens cujas falas compõem nosso conjunto de dados. Listamos a caracterização de 23 personagens, que, por limite de espaço, ilustramos a partir da lista recortada a seguir.

**Quadro 4** – Personagens do filme *Lope* e características sociais (recorte para ilustração)

Personagens /atores	Sexo	Idade (+/-)	Nível sociocultural	Relação com Lope
Isabel de Urbina (Leonor Watling)	Fem.	Jovem; (+/- 20)	Classe Alta	Filha de Urbina, apaixonada por Lope
Elena Osorio (Pilar López de Ayala)	Fem.	Jovem; (entre 20-30)	Classe alta, empresária	Filha de Velázquez, casada, apaixonada por Lope
Marqués de las Navas (Selton Mello)	Masc.	Adulto (+/- 30)	Classe Alta, nobre	Contrata Lope para escrever poesias amorosas

Fonte: autoria própria.

Para a sistematização dos dados, averiguamos as interações realizadas na amostra fílmica a partir da teoria de Brown e Gilman ([1960] 2003), os quais direcionaram seu estudo às formas de tratamento em várias línguas, tal como o inglês antigo, francês médio, espanhol, italiano, alemão e português. Os autores sustentam que os usos dessas formas nas línguas têm uma aproximação a duas dimensões fundamentais para a análise da vida social: as dimensões de poder e de solidariedade. A essas dimensões, associam o sistema binário T/V, postulando que as línguas costumam apresentar uma forma genérica T para o tratamento singular familiar, e uma forma genérica V para o tratamento singular de respeito.

Desse modo, no que tange à semântica de poder, os autores asseveram que indicaria uma relação entre pelo menos duas pessoas de modo não-recíproco, no sentido de que ambos não podem ter poder na mesma área de comportamento. Nesse contexto assimétrico, o superior diz T e recebe V. Cabe mencionar que, embora existam muitas bases de poder – força física, riqueza, idade, sexo, papel institucionalizado na igreja, no estado, no exército ou na família –, a semântica do poder, nos termos de Brown e Gilman, prescreve apenas o tratamento entre superiores e inferiores.

Nesse contexto, as sociedades precisam também estabelecer regras para interações entre pessoas da mesma classe (de poder aproximadamente equivalente) – contexto em que as pessoas dão e recebem a mesma forma de tratamento T-T ou V-V, seguindo a semântica da solidariedade correspondente a relações simétricas.

Assim, nos passos de estudos históricos resenhados em seções anteriores, propomos uma leitura dos usos das formas de tratamento na amostra fílmica em análise, considerando a semântica de poder e solidariedade, a partir da apreciação de fatores sociais relacionados aos personagens que interagem com o protagonista Lope de Vega.

Assim, dividimos as interações diretas (entre personagens) em que ocorrem formas de tratamento explícitas nas díades interacionais de nossa amostra, a partir das relações (i) assimétricas ascendente e descendente (polo de poder, por exemplo, entre nobres e criados, juiz e réus ou advogados, empresários e empregados, oficiais e civis, etc.); e (ii) simétricas com predomínio da formalidade ou familiaridade (polo da solidariedade, por exemplo, entre pessoas do mesmo título de nobreza ou mesmo ofício, entre amigos, etc.).

Importa ainda mencionar que buscamos interpretar as ocorrências à luz de alguns fatores extralinguísticos, como: a faixa-etária, a situação sociocultural e o sexo dos

interlocutores, o tópico das interações e os espectadores envolvidos na situação comunicativa. Ademais, consideramos apenas os dados em que as personagens falam diretamente entre si.

## ANÁLISE DOS DADOS

Em termos de variantes, considerando neste primeiro momento relações simétricas e assimétricas, a amostra considerada apresenta três formas pronominais (*tú*, *vos* e *usted*) e nove fórmulas de tratamento nominais, como ilustra o quadro a seguir.

**Quadro 5** – Formas de tratamento encontradas no filme Lope (2010)

Formas de tratamento pronominais	Fórmulas de tratamento
<i>tú</i> (24) <i>vos</i> (4) <i>usted</i> (6)	<i>nome</i> (41) <i>ofício + nome</i> (3) <i>señor</i> (13) <i>señora</i> (7) <i>don + nome</i> (12) <i>doña + nome</i> (2) <i>(su) señoría</i> (5) <i>amigo</i> (2); <i>hermano</i> (3)

Fonte: Autoria própria.

O quadro 5 mostra que, nas interações da amostra filmica, as quais retratavam o período histórico de finais do século XVI (juventude de Lope de Vega), há uma diversidade de formas pronominais e fórmulas nominais identificadas, sugerindo a intenção de ilustrar a sensível dinâmica social de uma época de mudanças e consolidação de novas classes sociais, como discutido em seções anteriores. No entanto, ao contrastar as variantes encontradas com os estudos elencados na seção teórica deste artigo, notamos algumas dissonâncias.

No que concerne à descrição de Biderman (1972/73), no século XVI, a forma *vos* ainda demarcava a dimensão do poder (de inferior para superior) ou solidariedade entre superiores (deferência recíproca). De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009, p. 1636) identificam em seu corpus histórico um cenário já mais avançado de mudança semântica: no século XIV, *vos* ainda mantinha valor reverencial e, uma vez tendo sofrido “*una rápida decadencia semántica*”, passa, no século XV, a aparecer no trato mais familiar; momento em que *vuestra merced* vai emergindo em obras literárias, como *Corbacho* e *La Celestina*. No século XVI, De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009, p. 1639) encontram um percentual de 74% de frequência do tratamento *vuestra merced*.

Diferentemente desse cenário encontrado pelos autores supracitados, nas relações assimétricas identificadas na amostra não encontramos uso da forma *vos* com valor deferencial, e, tal como a forma *tú*, aparece em nossos dados em contextos simétricos, como trato (i) recíproco (solidário entre personagens de mesmo nível socioeconômico) e (ii) íntimo. Nesse sentido, em nossa amostra, chama a atenção que, na representação de uma sociedade afetada por um intento de igualdade social ascendente, a forma pronominal da máxima confiança (*tú*), destinada, já desde séculos anteriores, ao trato de inferior para superior, seja expressivamente a mais frequente.

No nível da simetria, encontramos a coocorrência de duas variantes pronominais (*tú* e *vos*), sugerindo equivalência semântica entre essas formas. Na esteira das reflexões de King (2011) e Cisneros Estupiñán (1996), essa observação faz destoar a representação fílmica em relação ao real cenário dos Séculos de Ouro, pois, entre os séculos XVI e XVII, as formas pronominais *tú*, *vos* e *vuestra merced* apresentavam um contínuo da máxima informalidade à máxima deferência, em que o *vos* era um trato instável entre os dois polos, como já mencionado; não se tratava, portanto, de formas exatamente variantes, em termos funcionais.

Ainda cabe debater sobre as seis ocorrências da forma *usted*, que também distancia a arte da realidade linguística da época retratada. Como debatido anteriormente, o uso do pronome *usted* plenamente gramaticalizado, a partir de um processo de redução fonológica e de perdas e ganhos semânticos, difunde-se somente no século XVII. Adiante, expomos algumas ocorrências das formas pronominais analisadas.

- 1) *LOPE: [...] Con los ahorros que traigo podré hacer que viva **usted** como merece.* (A sua mãe)
- 2) *PORRES - Disculpad. ¿El **señor** Lope de Vega?* (A Lope)  
*LOPE - Sí, y **usted** es Don Gaspar de Porres.* (A Porres)  
*PORRES - He oído hablar de los arreglos que has hecho a la comedia de Cervantes. Dicen los cómicos que la has convertido en algo nuevo.* (A Lope)
- 3) *ISABEL - Y **usted**, **señor** Lope, ¿no tiene unos versos para nosotros?* (A Lope)  
*LOPE - Nunca me atrevería, **señora**. Ese honor está reservado para el **señor** marqués.* (A Isabel)
- 4) *ISABEL - ¿Pero qué he hecho mal? Ahora, ahora es **usted** el que no está siendo justo conmigo, padre.* (A Urbina).  
*URBINA - Pero ¿cómo puedes ser tan insensata? Has humillado al Marqués de las Navas.* (A Isabel)

O dado em (1) insere-se no contexto familiar em que a personagem Lope em referência a sua mãe emprega a forma moderna *usted*, indicando um tratamento de deferência. Em (2), temos a primeira interação entre Porres e Lope, em que este utiliza a forma *usted*, como trato respeitoso a seu interlocutor. Sobre este dado, vale destacar que Porres era o dono de uma companhia de teatro, e Lope, um dramaturgo iniciante, indicando uma relação assimétrica que justifica o *tuteo* verbal utilizado por Porres nas demais interações com Lope (*has hecho, has convertido*).

Por sua vez, o trecho (3) é particularmente interessante, uma vez que a audiência parece influenciar a escolha da forma de tratamento. O diálogo em questão ocorre na casa do Marquês, diante de sua presença e da presença de Perrenot. Isabel, cortejada pelo Marquês, dirige-se a Lope por *usted* e reforça o tom de distância ou respeito com o emprego da forma nominal *señor*. No entanto, nas demais interações entre essas personagens, aparece um *tuteo* recíproco. Assim, considerando os papéis sociais das personagens e da audiência, inferimos uma relação assimétrica; entretanto, recorrendo às demais interações entre Isabel e Lope, a intimidade e os sentimentos amorosos justificam o *tuteo* recíproco. Outro aspecto a observar neste dado são as pistas de intenção de proteger a imagem perante a audiência, que entra em jogo na escolha do pronome a se empregar ao interlocutor, na esteira das discussões de Boluda Rodríguez (2016).

Em (4), Isabel, a causa de seu envolvimento com Lope, discute com seu pai Urbina, diálogo em que configura um tratamento não recíproco entre pai e filha: Isabel dá *usted* e recebe *tú*, como indicam o pronome explícito na fala de Isabel, e as marcas morfológicas (*puedes, has humillado*), na fala de Urbina. Compreendemos esse caso como uma relação de assimetria considerando elementos sócio históricos: na sociedade da época, havia um respeito hierárquico dirigido aos patriarcas das famílias, em que, ademais, a idade e o sexo dos familiares determinavam em muitos casos os tratamentos empregados (KING, 2011, p. 538).

No que tange às formas de tratamento nominais, identificamos as enumeradas no quadro 5, das quais algumas coincidem com as fórmulas elencadas por Medina Morales (2002), no polo da simetria com predomínio da formalidade, tais como nome próprio + *tú, don(ña) + nome/sobrenome e señor(a)*; embora esta última também possa ser utilizada no polo da assimetria.

Quanto às formas *señor* (13 ocorrências) e *señora* (7 ocorrências), os usos encontrados na amostra se assemelham aos elencados na seção teórica deste artigo. De forma a ilustrar as suas ocorrências expomos os dados de 5 a 10.

- 5) *LOPE - Señora, si no va a comprar deje de manosear las cosas. No lo puedo remediar, me subleva ver los ajuares de madre de mano en mano.* (A uma cliente)
- 6) *LOPE - Señora, permítame que le presente mis respetos. Me llamo Lope de Vega y he traído una comedia para el señor...* (A Elena)  
*ELENA - No pierdas el tiempo, el señor Velázquez no lee comedias que no ha pedido.* (A Lope)
- 7) *SIERVO - Señor, las órdenes del señor Velázquez han sido muy claras.* (A Lope)  
*LOPE - Dile que don Félix Lope de Vega tiene una comedia nueva.* (Ao Servo)
- 8) *PORRES - ¿Querrias traerla? Tal vez podría representarla con mi compañía.* (A Lope)  
*LOPE - Se lo agradezco, señor, pero tengo un compromiso con el señor Velázquez. [...]* (A Porres)
- 9) *VELÁZQUEZ - ¿Quién eres tú para corregir al maestro? Ve, ¡larga de aquí!* (A Lope)  
*LOPE - Señor. Le ruego que lea con atención las nuevas escenas.* (A Velázquez)
- 10) *MARQUÉS - Señor Tomás de Perrenot, que honra esta casa con su presencia.* (A Perrenot)

O dado em (5) indica uma relação entre vendedor e cliente, em que Lope emprega o tratamento formal *señora* ao se dirigir a uma desconhecida que se interessa em comprar objetos da mãe do dramaturgo. Em (6), Lope, ao tentar entregar sua nova comédia para Velázquez, conhece Elena e a trata por *señora*, sugerindo um tratamento respeitoso característico desse tipo de primeiro contato. Elena, em seu turno, dá a Lope o tratamento T, constatado na conjugação de 2ª p.s. *pierdas*. Importa citar que, ao tornarem-se íntimos, Lope e Elena passam a utilizar um trato recíproco.

Os dados de (7) a (9), na sequência, apresentam uma assimetria de poder que favorece o uso da forma *señor*, a saber: em (7), um servo dirige-se a Lope com essa forma de tratamento, enquanto Lope lhe trata de forma não recíproca, com uso de verbo na 2ª pessoa do singular *dile*; em (8), Porres, dono de uma companhia de teatro concorrente do teatro de Velázquez, tuteia a Lope (*querrias*), enquanto Lope lhe trata por *señor*. De igual modo, em (9), Velázquez, numa relação assimétrica (de superior para inferior), tuteia a Lope e este lhe devolve o tratamento *señor*, já que aquele era seu chefe. Por fim, em (10), ocorre o único dado em que *señor* é usado para uma personagem de mesmo nível social, o Marquês se dirige a Perrenot com essa forma de tratamento, representando cortesia entre iguais.

Assim, em nossa amostra o uso das formas *señor(a)* concentra-se nas relações: (i) entre iguais, como uma forma de respeito (polo da simetria); e (ii) de inferiores para superiores (polo da assimetria). Esses usos coincidem com os apontados por Medina Morales (2002) em obras teatrais dos Séculos de Ouro. Contudo, Pérez-Salazar (2018) destaca, para a mesma época, o uso abundante em função vocativa do tratamento *señor(a)* nas relações de poder, sendo empregado (i) no trato a reis, príncipes, membros da nobreza, altos cargos do clero, exército, etc.; e (ii) na indicação de reverência e respeito de inferiores para superiores.

Também, em nossa amostra, identificamos em contextos assimétricos – considerando o papel social dos personagens-interlocutores – as formas *don* (12 ocorrências) e *doña* (2 ocorrências), seguidos do primeiro nome ou nome completo, como ilustram as ocorrências a seguir.

- 11) *SIERVO - Oiga, Don Félix Lope de Vega o de las mil putas, más le vale salir de aquí si no quiere que lo echen a latigazos.* (A Lope)
- 12) *LOPE - Don Jerónimo, en la vida la risa y el llanto van mezclados.* (A Velázquez)
- 13) *PERRENOT – Doña Isabel, tampoco puede quejarse. [...]* (A Isabel)
- 14) *LOPE - Quiero leer unos versos que dedico a Don Jerónimo Velázquez y a su honradísima hija, Doña Elena de Osorio... y al Señor Don Tomás de Perrenot, su socio en la honorable empresa.* (Ao público)

No dado em (11), o tom empregado pelo falante e o contexto da interação sugerem a escolha de uma forma que se desloca do plano da cortesia para a expressão de ironia. O servo de Velázquez utiliza a forma *don* para indicar a Lope, sujeito de baixo nível socioeconômico e de reputação contestável, que sua presença não era desejável. Já em (12), o uso desse tratamento parece expressar respeito, tendo em vista a relação hierárquica implicada: Lope era empregado da companhia teatral de Velázquez. Em seu turno, no dado em (13), que ocorre na interação em meio a uma festa na casa do Marquês, temos o tratamento (*doña* + nome) de Perrenot para Isabel, indicando trato respeitoso à dama que era cortejada por seu amigo. Por fim, em (14), Lope utiliza as formas *don(ña)* ao referir-se a Velázquez, Elena e Perrenot, durante a enunciação de versos que agrediam, diante do público do teatro, a moral, o caráter e a honra das personagens em questão; indica-se, portanto, o deslizamento da semântica da cortesia à ironia, a exemplo do dado em (11).

Conforme pontuamos na primeira seção, Medina Morales (2002) assevera que essas formas nominais passaram por diferentes valorações durante o século XVI, e chegam ao século XVII sem qualquer valor de título de privilégio, expressando respeito ou cortesia em apresentações ou enumerações. Além disso, eram formas usadas em todas as classes sociais. Os usos desses tratamentos na amostra parecem ser pautados em: (i) relação assimétrica para expressar respeito; e (ii) trato irônico. Vale observar que, na amostra, parece haver uma diferença estrutural entre esses dois valores, uma vez que o matiz irônico parece configurar-se na seguinte estrutura: forma nominal + nome + sobrenome.

Na amostra filmica analisada também identificamos a forma (*su*) *señoría* (5 ocorrências), a qual ilustramos através das ocorrências em (15) e (16):

- 15) *VELÁZQUEZ* - [...] *Lope*, *su señoría* *Don Tomás Perrenot*. [...] (A Lope)  
*LOPE* - *Si me disculpa, señoría, tengo que hacer unas indicaciones a los comediantes*. (A Velázquez)
- 16) *ELENA* - *Discúlpeme, señoría. ¿Podría concederme unos instantes?* (Ao juiz)  
*JUEZ* - *¿Qué desea?* (A Elena)

Em (15), Lope estreava na companhia de Velázquez, o qual era sócio de Perrenot; e, sem saber que já eram conhecidos, Velázquez os apresenta novamente. A primeira ocorrência se dá na fala de Velázquez, sugerindo uma indicação à hierarquia ou ao respeito com que Lope deveria tratar a Perrenot. Nesse primeiro momento, Lope mantém o tratamento da formalidade repetindo a fórmula usada por Velázquez. Já no dado em (16), Elena utiliza a forma *señoría* para tratar o juiz durante o intervalo do julgamento de Lope. Nessa interação, também notamos que o juiz responde a Elena através do tratamento formal, marcado morfologicamente pela forma verbal *desea*. Poderíamos conjecturar que o papel social de juiz licenciaria o emprego do tratamento de superioridade descendente (forma T); contudo, a situação comunicativa impõe o tratamento da distância, favorecendo, dessa forma, o emprego de uma forma V. As demais ocorrências de *su señoría* também se situaram no julgamento do Lope, realizadas pela defesa (personagem Claudio) e acusação.

Vale ressaltar que, no século XVI, o tratamento (*su*) *señoría* era de complexa distribuição e poderia ser destinado a bispos, marqueses e condes, de acordo com Medina Morales (2002). Para Pérez-Salazar (2018), o uso do tratamento *señoría* também podia se aplicar como trato honorífico a representantes mais altos da hierarquia eclesiástica e da nobreza,

embaixadores, esposas de poderosos, damas de companhia da rainha, entre outros, fato que coloca em consonância os dados apresentados com o sistema de tratamento nominal da época que o filme representa.

Outras fórmulas nominais encontradas na amostra foram: o nome próprio da personagem acompanhado de verbos em 2ª pessoa do singular (ocorrência 17); nome do ofício e formas verbais em 2ª pessoa (ocorrência 18) e formas como *hermano* e *amigo* (ocorrências 17 e 19, respectivamente).

- 17) *JUAN – Lope, piénsalo bien. En Lisboa podrías alistarte en mi batallón ¿Qué me dices, hermano?* (A Lope)
- 18) *ELENA - ¿Estarás contento, poeta?* (A Lope)
- 19) *CLAUDIO – [...] Conociendo a Urbina, el convento es lo mejor que puede esperar Isabel. Después de esto no va a darle otra salida. ¡Buena la has armado, amigo!* (A Lope)

Em (17), Juan, irmão de Lope, tenta convencê-lo a seguir para o exército, tratando-o pelo seu nome e utilizando verbos na 2ª pessoa do singular (*piénsalo, podrías*); ao final, emprega o tratamento nominal *hermano*. Por sua vez, em (18), Elena, ao conseguir que seu pai (Velázquez) leia a peça de Lope, dirige-se a este último pelo seu conhecido ofício de *poeta*. Já em (19), Cláudio recrimina Lope pelo seu envolvimento com Isabel, a qual desmanchou o noivado com o marquês para ficar com o dramaturgo; aparece, nesse contexto, o trato da máxima confiança *amigo*. As fórmulas de tratamento demonstradas nos dados de (17) a (19) também eram recorrentes em textos literários dos Séculos de Ouro, coincidindo com as apontadas por Medina Morales (2002), especialmente no âmbito das relações simétricas com predomínio da familiaridade ou intimidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo que as coordenadas temporais condicionam o modo como uma obra se apresenta, em termos de cenário, figurino, linguagem e outros fatores, constituindo um material adequado não apenas para o entretenimento, mas também para estudos dessas semioses, neste estudo, voltamo-nos à representação temporal no nível da linguagem, especificamente no que concerne ao uso das formas de tratamento nominais e pronominais e sua correlação com organização e papéis sociais.

Em nossa análise da amostra fílmica *Lope* (2010), percebemos uma espécie de rejuvenescimento linguístico, em que o sistema pronominal de segunda pessoa representado na obra se distancia do sistema pronominal dos Séculos de Ouro, equiparando-se, de certa maneira, ao sistema do espanhol atual. Nossa afirmação se fundamenta na constatação (i) de uma forma que só se consolida a partir do século XVII – *usted*; (ii) de uma alta frequência do tratamento *tú*; (iii) da pouca produtividade da forma *vos*, que, em dados históricos, sinaliza a necessidade de uma representação de status social típica da sociedade do Século XVI; e (iv) da ausência da forma *vuestra merced*, que já era bastante produtiva no período representado. No plano das fórmulas nominais, encontra-se certa simplificação no sistema – o que é esperado em uma obra para entretenimento –, contando com a presença de formas (*su*) *señoría*, *señor (a)*, *don(ña)*, com valores de respeito e cortesia de inferiores para superiores ou entre iguais.

Por fim, respondendo a questão que norteia este estudo – “que aproximações são observáveis entre a representação das formas de tratamento em obra fílmica que ilustra os Séculos de Ouro e o uso efetivo do fenômeno, descrito por linguistas como De Jonge; Nieuwenhuijsen (2009), King (2011) e Medina Morales (2002), a partir da análise de textos literários do período entre os séculos XVI-XVII?” –, nossos argumentos indicam certas aproximações, mas revelam expressivas distâncias. Nesse âmbito, vale ao menos mencionar um tema não debatido nesta publicação, mas que aqui julgamos pertinente: a aparente ausência de um diálogo com a linguística na composição de obras dessa natureza. O filme *Lope* (2010) aportou um expressivo investimento em sua produção, resultando em dois prêmios Goya, por melhor canção original (*Que el soneto nos tome por sorpresa*, do uruguaio Jorge Drexler) e por melhor figurino. Uma questão a considerar é se, nesse espaço em que o visual ocupa posição de destaque, configurando-se, inclusive, entre as categorias de premiação (melhor figurino, por exemplo), caberia atribuir mais atenção aos aspectos linguísticos na tentativa de obter a verossimilhança, em termos de coerência temporal entre os usos e o momento histórico que se representa, sem, com isso, comprometer a compreensão e a propriedade de entretenimento, obviamente.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M<sup>a</sup> T. C. Formas de tratamento e estruturas sociais. *Alfa*, v. 18/19, 1972-1973, p. 339-362. Disponível em: <encurtador.com.br/rswBJ>\_. Acesso em abril de 2018.

BOLUDA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. D. Análisis de las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona (vos-yú) en un pleito por brujería de 1602. *Revista de Investigación Lingüística*, Murcia, n<sup>o</sup> 19, p. 133-171, 2016.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity [1960]. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G.R. (Orgs.) *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing Ltda., 2003.

CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997.

CISNERO ESTUPIÑAN, M. *Aspectos histórico-pragmáticos del voseo*. THESAURUS, N. 01, 1996. Disponível em: <[encurtador.com.br/wAHW8](http://encurtador.com.br/wAHW8)>\_Acesso em abr. 2018.

DE JONGE, R.; NIEUWENHUIJSEN, D. Formación del paradigma pronominal de las formas de tratamiento. In C. Company (Ed.), *Sintaxis Histórica de la Lengua Española*. Segunda parte: la frase nominal. Vol. 2. UNAM Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 1595 - 1671.

ESTRELLA GUTIÉRREZ, Fermín. *Historia de la literatura española*. Buenos Aires: Kapelusz, 1959.

FONTANELLA DE WEINBERG, M<sup>a</sup>. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, I. /DEMONTTE, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la lengua española*, 1. Madrid: RAE, 1999, p. 1399-1425.

GESSER, A. F. *Funcionalidades do pretérito perfeito espanhol em traduções para dublagem: análise de corpus filmico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

KING, J. Ceremonia y cortesía en la literatura del Siglo de Oro: un estudio de las formas de tratamiento en español. In: HUMMEL, M.; KLUGE, Betina; VÁZQUEZ LASLOP, M. E. Laslop (Eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, 2010, p. 531-550.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Rasgos universales del español, el francés y el italiano hablado. En: KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Traducción: SERENA, Araceli L. Madrid: Gredos, 2007 [1990], p. 70-184.

LEITNER, M. Thou and you in Late Middle Scottish and Early Modern Northern English witness depositions. Zurich Open Repository and Archive, 2013. Disponível em: <[https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/104825/1/Leitner\\_20120627.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/104825/1/Leitner_20120627.pdf)>. Acesso em março de 2018.

LOPE. Direção de Andrucha Waddington. Produção de Ikiru Films, Antena 3 Films, Conspiração Filmes, Toro Pictures. Intérpretes: Alberto Ammann, Leonor Watling, Sonia

Braga, Pilar López de Ayala e outros. Roteiro de Jordi Gasull e Ignacio Del Moral. Espanha-Brasil: 20th Century Fox distribuidora, 2010. Son., col., 108 min, DVD.

MEDINA MORALES, F. Las formas nominales de tratamiento en el Siglo de Oro. Aproximación sociolingüística. *AISO*. Actas VI, 2002. p. 1329-1341.

OLIVEIRA, L. C. de. *A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa singular no português e no espanhol*. *Letra Magna*, 2009, p. 1-19. Disponível em: <encurtador.com.br/bsxPX>. Acesso em setembro de 2018.

OLIVEIRA, L. C.; TÁVORA, B.; ALBANO, C. S.; BRANDELERO, Diare.; ROA, María A. G. Corpus do espanhol escrito com marcas de oralidade (CEEMO): pesquisas iniciais. In: FRITZEN, C.; OLIVEIRA, L.C.; GASPARI, S.; BUTTURI JUNIOR, A.. (Org.). *Semana Acadêmica de Letras da UFSC: debates e reflexões*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2015, p. 32-40.

OLIVEIRA, L.C.; TÁVORA, B.; URÓN, H. C. U.; GESSER, Alison F.; ALBANO, Carine S.; BRANDELERO, D. Pesquisas linguísticas com base na amostra filmica Rio: olhares para a dublagem em português e em três variedades do espanhol. In: BUTTURI JR, A., XHAF AJ, D.C.P., OLIVEIRA, L.C., GUIMARÃES, N.S., PEDRALLI, R.. (Org.). *Estruturalismo, pós-estruturalismo e outras discussões: a X Semana Acadêmica de Letras da UFSC*. Curitiba: CRV, 2016, p. 179-187.

OLIVEIRA, L.C.; GESSER, A. F. La expresión temporal de pasado en el material de audio de una película brasileña traducida en México. *Verbum Et Lingua*, v. 5, 2015, p. 39-56.

PEDRAZA JIMÉNEZ, F.B.; RODRIGUES CÁCERES, M. *Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*, EDAF, 2008.

PÉREZ-SALAZAR, C. Sociolingüística del poder en el Siglo de Oro. De reverencias, altezas, mercedes, señorías y otras formas de tratamiento en el teatro de Calderón de la Barca. *HIPOGRIFO*, Volumen extraordinario, 1, p. 97-119, 2018.

RÓZSAVÁRI, N. El uso de vos y sus formas verbales en obras del Siglo de Oro. *Colindancias*, Vol.6, p. 263-275, 2015.

SCHERRE, M.M.P, et al. Variação dos pronomes Tu e você. In: MARTINS, M.A; ABRAÇADO, J. (Org.) *Mapeamento sociolingüístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p.133-172.

TORRENS ÁLVAREZ, Mª J. *Evolución e Historia de la Lengua Española*. España: Ed. Arco Libros, 2007.

## QUESTÕES DE LINGUAGEM: OS GÊNEROS DO DISCURSO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

**Wilder Kleber Fernandes de Santana**

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
João Pessoa, Paraíba, Brasil.

**Resumo:** Esta análise reacentua as produções russas que contornam *os gêneros do discurso*, incidindo especificamente, sobre o sermão expositivo. Além do ensaio, há muitas outras produções de Bakhtin (2006 [1979]; 2008 [1929]; 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929]; 1930) e Medviédev (2016 [1928]) a tratar da questão. Propomo-nos, portanto, de forma breve e objetiva, a reinserir no âmbito das discussões em Ciências Humanas, novos olhares para os *gêneros do discurso*. O estudo aponta para a necessidade de comprometimento científico, por parte dos profissionais da linguagem, quanto à mobilidade dos aspectos teórico-metodológicos que circunscrevem uma temática densa e complexa, como a dos gêneros.

**Palavras-chave:** Gêneros do discurso. Ciências Humanas. Sermão expositivo.

**Abstract:** This analysis reaccentuate the russian productions that circumvent *the genres of discourse*, focusing specifically on the expository sermon. Besides that essay, there are many other productions of Bakhtin (2006 [1979], 2008 [1929], 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929]; 1930) and Medvedev (2016 [1928]) question. We propose, therefore, in a brief and objective way, to reinsert within the framework of the discussions in Human Sciences, new looks for the genres of discourse. The study points to the need for scientific commitment on the part of language professionals about the mobility of theoretical and methodological aspects that circumscribe a dense and complex theme, such as that of genders.

**Keywords:** Discourse genres. Human Sciences. Expositive sermon.

### INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se a amplitude alcançada pela dimensão (teórico-prática) da compreensão de gênero discursivo, concordamos com Brait (2012, p. 371) sobre a necessidade de que haja “o reconhecimento de que, em suas múltiplas filiações, a concepção de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas”.

É então que, dentre as múltiplas e produtivas reflexões existentes, delimitamos o nosso arcabouço analítico no sentido de reacentuar alguns textos sobre gêneros do discurso, conforme o que foi desenvolvido ao longo de várias décadas pelos trabalhos de Bakhtin (1895-1975) e de outros membros do Círculo, tais como Medviédev (1891-1938) e Volóchinov (1895-1936).

Grande parte dos discursos ganharam notável volume nos documentos oficiais de ensino/aprendizagem e em materiais didáticos, o que implica, em relação aos profissionais da linguagem que o mobilizam, didática e/ou academicamente, que sejam responsáveis e responsivos ao considerar as dimensões sócio-históricas e de produção discursiva.

Esta análise se propôs a reacentuar os textos que subsidiam discussões em torno de *Os gêneros do discurso*, incidindo especificamente, sobre o sermão expositivo, que ainda não foi tão explorado dentro desse viés enunciativo-discursivo. Por mais que o ensaio mais conhecido, citado e reenunciado, de forma unívoca, seja *Os gêneros do discurso*, salientamos que há muitas outras produções de Bakhtin (2010 [1923-1924]), 2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]; 1930) e Medviédev (2016 [1928]) a tratar da questão. Para composição desta nossa reflexão, fez-se imprescindível a leitura dos artigos *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo*, de autoria de Brait e Pistori (2012) e *Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões* (SOBRAL, 2011).

O trabalho está subdividido em três seções: a primeira consiste em reacentuações sobre os gêneros do discurso, em que incidimos sobre os principais textos dos pensadores do Círculo de Bakhtin a fim de viabilizar outras fontes que não sejam o ensaio *Os gêneros do discurso*. A segunda seção desenha uma perspectiva inicial dos gêneros: diálogos com Problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária (1923-1924), enquanto a terceira aborda o caso específico do gênero sermão expositivo.

## **REACENTUAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS DO DISCURSO**

Em nosso adentramento discursivo, não negamos a importância que há em todo o trajeto composicional do filósofo russo com relação ao ensaio *Os Gêneros do discurso* (2016, [1952-1953]). Nesta produção, Bakhtin desenvolve de forma detalhada a concepção de dialogismo ao estabelecer divergência(s) entre o enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação discursiva, e a oração, entendida como unidade da língua. Em tal produção, o autor notifica algumas particularidades do enunciado que o distinguem da oração, tais como: a alternância entre os sujeitos falantes e relativa estabilidade dos enunciados. As especificidades do enunciado, resguardada heterogeneidade que as constitui, territorializam a dimensão

dialógica da linguagem na medida em que assinalam a constituição do sujeito pela relação alteritária com o(s) outro(s) e seu(s) discurso(s).

Segundo Bakhtin (2016, p. 54, grifos nossos),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma *interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros*. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Apesar do reconhecimento de sua imprescindibilidade quanto às modalidades de reenunciações sobre os gêneros, em nossa proposta, não limitamos o desenvolvimento teórico-analítico de gêneros ao que é proposto no clássico *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN (2006, [1979])<sup>1</sup>). Ao nosso ver, constitui-se como um como um reducionismo racional focalizar o conceito de gênero do discurso a três elementos: *forma de composição, conteúdo temático e estilo*. Conforme se demonstra (em linhas breves), os gêneros do discurso transcendem essa conceituação.

Além disso, parte perceptível dos analistas detém o texto supracitado como a única fonte de escavação para a concepção de gênero do discurso. Delineiam de forma unidimensional, porém, em textos anteriores a este já podiam ser averiguados princípios do que Bakhtin iria desenvolver sobre os aspectos constituintes dos Gêneros.

Recorremos a Sobral (2011, p.39), atual professor e pesquisador brasileiro, que realizou um ato seletivo dos textos russos do Círculo de Bakhtin em que há recorrências ao conceito e desenvolvimento do gênero em perspectiva discursiva:

*Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov), em *O método formal nos estudos literários* (Medvedev), em Problemas da poética de Dostoievski, nos ensaios de *Questões de literatura e de estética* intitulados *O Discurso no Romance*, e *O conteúdo, o material e a forma na criação literária*, assim como em *O autor e o herói* – nestes últimos também em conexão com a importante (e negligenciada) questão das formas arquitetônicas –, e ainda no estudo sobre Rabelais, onde Bakhtin faz um longo “histórico de gênero”, em *Para uma filosofia do ato* e em *Arte e responsabilidade* (em

---

<sup>1</sup> O texto “Os gêneros do discurso”, de Bakhtin, escrito entre 1951-53, aparece na coletânea cuja primeira edição russa é de 1979, e foi traduzido por Paulo Bezerra. Está junto a outros textos no livro “Estética da Criação Verbal”.

que o conceito de “gênero” está, por assim dizer, “interiormente presente). (grifos nossos).

Nossa produção, porém, não adentrará a todos os textos, tendo em vista que o arcabouço renderia um amplo estudo.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo”. (2008 [1929], p.121). Em seu artigo sobre os gêneros do discurso, Brait/Pistori (2012, p. 376) afirmam que Bakhtin (2008 [1929]) traz, na conclusão de *Problemas da poética de Dostoiévski*, “importantes afirmações sobre gênero que respondem questões colocadas hoje em relação aos gêneros próprios das novas formas de comunicação”. Ainda de acordo com as autoras, estas formas comunicativas engendram por novos valores, assumidos pelo homem contemporâneo, no que tange a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro. Nesse vetor argumentativo,

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fã-os melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade. (BAKHTIN, 2008 [1929], p.340).

Brait/Pistori (2012) explanam, com bastante clareza, que, anteriormente à publicação da primeira edição de *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929), Bakhtin escrevera *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (1923/1924), texto que, segundo Faraco (2009, p.96), tem como objetivo “[...] criticar o pensamento estético do formalismo russo (a que Bakhtin chama de estética material) e apresentar coordenadas básicas de uma estética geral sistemática (filosófica) a partir da qual se possa elaborar uma poética que supere a estreiteza da estética material.”

Em vias paralelas à produção de Bakhtin, Medviédev (2016 [1928])<sup>2</sup>, outro estudioso e integrante do círculo, fornece informações valiosas para uma concepção de gênero na

---

<sup>2</sup> Especificamente na obra “O método formal nos estudos literários - Uma introdução crítica a uma poética sociológica”, no capítulo “Os elementos da construção artística/O problema do gênero”.

perspectiva de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando *interior e exterior*, “viabilizando a noção de sujeito histórica e socialmente situado” (BRAIT, 2012, p. 373). Ao expor de forma crítica o último problema abordado pelos formalistas russos, *o gênero*, Medviédev afirma que o significado de gênero formulado através do método formal alcançou um retardamento como “uma consequência direta e inevitável do fato de que o objeto inicial de sua teoria foi a linguagem poética, e não a construção da obra”. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 193). Partirá dessa articulação para afirmar que

...o gênero é uma forma típica de todo o enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero... o gênero é uma totalidade típica do enunciado artístico... (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 193).

Em mesma perspectiva teórico-analítica, Volóchinov (2017 [1929]), no capítulo “Relação entre infraestrutura e superestruturas” trata da articulação entre formas e temas de cada ato de fala e como estes se vinculam às condições e tipos de comunicação verbal - os gêneros. Em outro capítulo, “A interação verbal”, retoma a discussão sobre as categorias dos atos de fala e sua ligação com a criação ideológica – o diálogo ininterrupto e inacabado na cadeia de comunicação verbal em seus vários tipos. Ganha, então, contundência, essa discussão, no artigo intitulado “A construção do enunciado/ enunciação” (1930), em que o estudioso se refere novamente aos tipos de enunciados comunicativos aos quais denominam gêneros.

Ao mencionar palavras que se enquadram em um gênero do discurso valorativo, que expressam, por exemplo, elogio, entusiasmo e encorajamento, Bakhtin (2006, [1979], p. 291) explana que “Em todos esses casos, não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua, nem do significado de tal palavra, mas do enunciado acabado e com um *sentido concreto*: do conteúdo de um dado enunciado” (grifos do autor).

A orientação socioideológica do discurso também está presente nos documentos de Volóchinov. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2017 [1929]), o estudioso do Círculo reflete de forma exaustiva sobre a realidade fundamental da língua, em que dispõe de crítica(s) rigorosa(s) a dois sistemas hegemônicos das projeções filosófico-linguísticas de sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Os representantes do objetivismo abstrato, influenciados pela Escola de Genebra (Ferdinand de Saussure), postulavam que a língua era exterior à consciência individual, um sistema abstrato de normas fixas, imutáveis e incontestáveis. Na perspectiva de Santana (2017), sobre a oposição de Volochinov (2017 [1929]) às duas tendências linguístico-filosóficas de sua época, na esfera da linguística, a primeira tendência tem Saussure (1857-1913) como seu maior representante, enquanto a segunda, Humboldt ([1769-1859], posto que as contribuições de Saussure estiveram para além dos limites da segunda tendência). Desse modo, “Saussure e Humboldt simbolizam duas grandes tradições do pensamento linguístico-filosófico que criaram raízes, desde os gregos pré-socráticos, em torno das reflexões sobre a linguagem” (SANTANA, 2017, p.33). A primeira tradição elenca a língua como expressão do pensamento, e a posterior como instrumento de comunicação.

Em alguns momentos dessa reflexão de Volóchinov, encontramos algumas formulações que dão consistência a essa compreensão:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor [...]. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 204-205, destaques do autor).

São perceptíveis, nesse instante, diálogos Medviédev, o qual, na década de 1920, formulara que

Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 200).

A significação da palavra, portanto, está se referindo à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. Assim, na ótica do teórico russo, a entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral, é compreendida como um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso.

No processo de *expor oralmente*, um dos pontos fundamentais é o que está ligado aos fenômenos psíquicos de simpatia e antipatia entre os homens em contato direto (BAKHTIN, 2006 [1979]). A temática da simpatia é explorada em Bakhtin (quanto a aspectos de interação) tanto na reenunciação freudiana (de ordem biológico-ética) quanto estético-discursiva. Assim,

afirma o teórico que não há possibilidade de alguém ser autor de seu próprio valor, do mesmo modo que ela não pode levantar-se pelos cabelos. “A vida biológica do organismo só se torna um valor apenas na *simpatia* e na compaixão do outro (materna) por ele; assim, ela se insere em um novo contexto axiológico”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 51).

Dessa forma, percebemos a transposição do valor de um ser enquanto elemento biológico para um novo centro de valores. Ainda que esteja falando acerca do plano estético, em críticas à estética expressiva, afirma Bakhtin que é justamente a *simpatia*, ou empatia simpática, e só ela, “que tem força para combinar harmoniosamente o interior e o exterior de um plano único”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 75). Nessa linha expositiva, percebemos o quanto a empatia se torna chave tanto no estético-ético quanto no cognitivo, na obra bakhtiniana.

### **UMA PERSPECTIVA INICIAL DOS GÊNEROS: DIÁLOGOS COM PROBLEMA DO CONTEÚDO, DO MATERIAL E DA FORMA NA CRIAÇÃO LITERÁRIA (1923-1924)**

No plano artístico, no que concerne aos fenômenos e movimentos excedentes necessários à atividade estética, é de fundamental importância entender os procedimentos de compreensão de um texto literário (objeto estético). Para tanto, é preciso adentrarmos no texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2010 [1924]), “efetuado no período de uma vasta discussão sobre a problemática e a metodologia geral dos estudos literários” (Nota da edição Russa, 1924, p.9). Este trabalho consiste em “uma tomada de posição sobre esse diálogo metodológico” (Nota da edição Russa, 1924, p.9).

Logo na primeira parte, em *Crítica da arte e estética geral*, Bakhtin infere que

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível. (BAKHTIN, 2010 (1923-1924), p. 16).

Em outros termos, o que Bakhtin formulara bem antes da formulação do ensaio *Gêneros do discurso* é que não há como um objeto estético (artístico ou literário) ser deslocado de sua realidade cultural, semântico-axiológica. Caso haja esse deslocamento, este perderá seus valores, sua trama dialógica, seus sentidos plurivocais. No nível ético, podemos pensar nas vias do discurso: quando um discurso é manifesto, existe o real instante da exposição, mas também o de completude, o momento em que o sujeito enunciador, revestido de movimentos exotópicos, completa o(s) seu(s) interlocutor(es), atribui seus tons possíveis, e é constituído por eles.

No clássico *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*<sup>3</sup>, Bakhtin (2010 [1923-1924]) discute, dentre outras coisas, um aspecto essencial à concepção do gênero: a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica.

O filósofo soviético, no concernente a estas categorias, apresenta a visão do Círculo em relação à forma, ainda na primeira parte do texto. Diferencia os dois tipos de forma exemplificando: enquanto o drama seria uma forma composicional, o trágico e o cômico seriam formas arquitetônicas. Com isso, pretende mostrar que cada forma arquitetônica é realizada por meio de formas composicionais definidas. *O drama, por exemplo, constitui uma forma composicional (a partir do diálogo, do desmembramento em atos, etc.). Por seu turno, o trágico e também o cômico são formas arquitetônicas de realização.*

*Apesar de a forma do lírico ser arquitetônica, há formas composicionais de poesias líricas. Nas palavras do teórico soviético, “O humor, a heroificação, o tipo, o caráter, são formas puramente arquitetônicas, mas é evidente que são realizadas por métodos composicionais definidos; o poema, o conto, a novela, são formas de gênero puramente composicionais” (BAKHTIN, 2010 [1923-1924], p. 24); Assim, Bakhtin dispõe de que elementos como o capítulo, a estrofe e o verso, são articulações puramente composicionais, apesar de poderem ser compreendidos de forma estritamente linguísticas, isto é, “independente do seu telos estético”. (BAKHTIN, 2010 [1923-1924], p. 24). Após essa disponibilização classificativa, o filósofo russo apresenta, de forma ético-conceitual e metodológica o que são cada uma das formas:*

As formas arquitetônicas. são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento

---

<sup>3</sup> Texto escrito entre 1923/1924 e inserido na coletânea “Questões de literatura e de estética - A teoria do romance”, publicada em 1975.

no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranqüilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade,

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem - o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada - a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional. (BAKHTIN, 2010 [1923-1924], p. 25).

O teórico russo afirma, no concernente ao gênero romance, que as formas arquitetônicas constituem as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas do acontecimento em seu aspecto de vida particular, social e histórico, são realizações e aquisições. Consistem em formas de existência estética na singularidade de uma obra. A forma arquitetônica, então, escolhe uma forma composicional. (BAKHTIN, 2010 [1923-1924]).

Já no plano artístico, ao nos colocarmos diante de um mural renascentista, não é o simples olhar e a admiração que farão com que o sujeito-contemplador exceda o objeto. É necessário que haja a real vivência cultural histórica, sem a qual é impossível atribuir valores excedentes. Sem os movimentos artísticos, torna-se inviável o ativismo empático, que só é possível mediante a compenetração, vivenciamento, e retorno, para que de fora do objeto, possa-se experimentá-lo.

Eis algumas asserções do filósofo Bakhtin:

*Desta forma, é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.*

Doravante denominaremos este conteúdo simplesmente como objeto estético, à diferença da obra exterior propriamente dita, que admite outras abordagens, e sobretudo a abordagem basicamente cognitiva, ou seja, uma percepção sensorial regida por um conceito.

*Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética.*

Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um linguísta, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo puramente lingüístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material.

Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: *compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética. (BAKHTIN, 2010 (1923-1924), p. 22).

Tendo como base os pressupostos bakhtinianos, é necessário que um professor, ao trabalhar com um texto em sala de aula, ou um analista em sua atividade científica, explore as fronteiras semântico-axiológico-discursivas do texto. Que isso significa? Procurar explorar ao máximo não apenas a forma (se é crônica, conto, poesia) nem o material (verbal ou imagético, escultura de mármore ou de madeira), mas todos esses elementos articulados com o conteúdo. Todo esse *passo a passo* metodológico serve de suporte para ampliação dos horizontes na composição do texto *Gêneros do discurso* (2006 [1979]). É no imergir do conteúdo que surgirão todos os diálogos possíveis com outros discursos, os quais se dão nas fronteiras dos enunciados.

## **O GÊNERO DISCURSIVO SERMÃO EXPOSITIVO**

Dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, esta análise pretende compreender o *sermão expositivo* a partir da abordagem dialógica da linguagem, analisado sob a forma de diferentes dimensões (extra)verbais, e de propostas de atuação e circulação deste gênero discursivo. Procuramos observar as possibilidades de sentido presentes no sermão, na busca de compreender como ocorre a apreensão das vozes sociais pelo sujeito e observando os efeitos discursivos a partir dos enunciados que se atualizam. Sob o viés do dialogismo, buscamos, assim, discorrer sobre o gênero em questão.

Primeiro vamos observar o que Lachler (1990) e Silva (1992) nos disponibilizam sobre a importância do sermão expositivo em diversos casos, e depois observar o que é refletido sobre este gênero, aqui elencado para estudo.

A eventicidade da *boa apreensão* das nossas palavras, envolvendo um ajustamento delicado da sua enunciação e até da sua escolha, sob o aspecto acústico, em vista das condições do auditório, são elementos imprescindíveis no processo comunicativo. Esses elementos de teor ético-cognitivo, quando nutridos, tornam-se virtuosos (ou não) para ocorrência do dialogismo.

Verifiquemos, então, o que nos disponibiliza Lachler (1990, p. 15) acerca de como deveria acontecer tanto a pesquisa quanto a composição do sermão, para o alcance uma exposição interativa:

#### I PESQUISA

1. Familiarização: percepções globais...
2. Exegese: no vernáculo e nos textos originais
3. Estudo bíblico indutivo do texto
4. Proposição Central

#### III COMPOSIÇÃO

1. As divisões principais
  2. As ilustrações (luzes)
  3. Conclusão (foco na decisão)
- Introdução (o ouvinte é fisgado)
4. Esboço do sermão (uma direção clara para todos)

Diante de tal método disposto pelo estudioso, observa-se que esse processo lógico dos passos de pesquisa e composição para as mensagens expositivas é importantíssimo na construção semântica, pois este direcionamento impulsiona a ocorrência do dialogismo no gênero em questão. Na perspectiva de Lachler (1990, p. 18), “O importante é que a mensagem seja esboçada, levando-se em conta que os ouvintes não podem visualizá-la. O pregador-mestre (Efésios 4.11) deve estimular a imaginação do grupo com palavras vívidas a uma lógica fluente”.

Dentro da proposta de exposição do sermão, há um procedimento metodológico em que se parte do formal (ou seja, em que se explora a estrutura) até o conteúdo temático. Torna-se notório que todos os elementos dispostos por Bakhtin tanto em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* quanto em *Gêneros do discurso* são cuidadosamente explorados, materializados no plano da enunciação.

No momento em que o ouvinte é fisgado, significa que a atenção dele está filtrada naquilo que está sendo enunciado pelo pregador, as palavras não estão simplesmente flutuando, mas elas estão penetrando e atravessando o âmago dos interlocutores. Esse *movimento discursivo* ou deslocamento semântico, na construção do dialogismo (Bakhtin (2006 [1979])), é utilizado aqui para simbolizar as ações dos interlocutores quanto à construção dos sentidos possíveis. O ato de compreensão ativa é constituído no momento de interação entre pregador/ouvinte/sermão que partilham o dito e o não dito.

As interações no processo de exposição do sermão revelam a importância de construir coletivamente o sentido da enunciação e de considerar os lugares e papéis ocupados pelos interlocutores no espaço eclesial. As práticas religiosas ou os *modos de enunciar* em Igreja ou outro lugar refletem não só a concepção de linguagem/leitura do pregador, mas também a relevância da interação expositor/ouvinte, expositor/enunciado e ouvinte/enunciado. Adotamos, aqui, a perspectiva dialógica ou linguagem como interação, e a atividade enunciativa no ambiente eclesial deverá pautar-se pela interação.

É imprescindível que todo pregador seja preparado, possua conhecimento teórico-teológico-bíblico e prático do que irá abordar no sermão e conheça também os aspectos histórico-biográficos dos autores com os quais manterá diálogo, as características de cada carta/obra, e saiba que esses elementos não podem ser dissociados do estudo do gênero escolhido, pois quando estão isolados não têm sentido completo e o ouvinte não compreenderá o texto como um todo, mas como algo fragmentado ou desprovido de significado.

Lachler (1990, p. 26), ao retomar a importância da luz da oratória, afirma que os pregadores “devem aprender a percorrer a todos os seus recursos culturais na tentativa de expor a Palavra de Deus”. Ao elencar algumas categorias *vantajosas* (na ótica do autor) para a eficácia interativa do sermão expositivo (LACHLER, p. 55-57), o escritor e conferencista introduz três pontos fundamentais para que ocorra diálogo pleno entre o pregador e seus ouvintes: 1) A pregação expositiva ser baseada em livros da Bíblia; 2) Eleição de temas espontâneos, para que ocorra interação; 3) O fator da nutrição. Ater-nos-emos, aqui, apenas na terceira categoria, ou *o fator da Nutrição*.

O fator da Nutrição é a terceira vantagem da pregação expositiva. A palavra de Deus é alimento para a alma, mente e espírito. Na pregação expositiva, o pregador não tem de impor categorias “evangelísticas” ou “de edificação” ao seu sermão. A Palavra de Deus destina-se a ser todas as coisas para toda a humanidade. Ela traz o novo nascimento a alguns e concede edificação moral a outros, segundo o desejo do Espírito (LACHLER, 1990, p. 55)

Esse nutrir, na perspectiva bakhtiniana, corresponderia ao dialogismo, interação viva entre duas consciências. *A Palavra de Deus destina-se a ser todas as coisas para toda a humanidade*. Interessante que Bakhtin nos dirá que, acerca da metodologia das ciências humanas, há dois limites existentes, um é o conhecimento da coisa (morta) – quando eu me

volto para mim mesmo [monologismo] e outro o conhecimento do indivíduo, enquanto objeto prático e vivo [quando eu me volto para o outro, dialogismo]. Esse segundo limite é “a ideia de Deus em presença de Deus, o diálogo, a interrogação, a prece” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 394).

Diante do exposto, vemos que há uma proposta, por parte do autor, de que o sermão seja externado e produzido de forma a alcançar a todos, a voz tem de ser clara, estar entre o objetivo e o subjetivo, deve haver um escorrimento semântico entre a teoria e a prática, para que os ouvintes compreendam tudo o que está sendo exposto pelo pregador. Assim, ao discorrer sobre *O todo semântico da Personagem* (Estética da Criação Verbal, 2006), especificamente sobre três valores autobiográficos individualistas (p.143), Bakhtin afirma que

A concepção filosófica, surgida à base dos elementos essenciais do primeiro tipo de biografia, é a filosofia estetizada de Nietzsche; em parte ela é também a concepção de Jacobi (neste caso há o elemento religioso, a fé); a atual filosofia da vida, de orientação biológica, nutre-se igualmente dos valores biográficos do primeiro tipo, acrescentados de fora. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 147, grifo nosso).

Percebe-se, então, que a nutrição é um plano-ação necessário aos processos axiológicos de criação da personagem porque tal elemento constitui uma gama de valores “comuns na vida e na arte, isto é, pode determinar os atos práticos como objetivos das duas” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 140). Assim, engendram, nas próprias palavras do filósofo russo, valores da *estética da vida*.

Em mesma vertente interpretativa de Lachler, um autor em terreno brasileiro que produz elementares considerações acerca do sermão expositivo é Silva (1992). Considerando a grande variação que este gênero pode assumir a partir das condições a que se submete no processo de enunciação, atestará:

O sermão expositivo... necessariamente assume um caráter mais extenso e progressivo. Define-se este tipo de sermão como aquela mensagem em que uma porção mais ou menos extensa das Escrituras é interpretada em relação a um tema ou assunto.

A escolha da passagem

- Deve ter integridade hermenêutica – tudo o que se expõe deve ser fiel ao texto e argumento principal.
- O contexto deve estar em sintonia direta com o texto e se coadunarem cada detalhe do subtexto e outras formas de expressão.
- Deve ter coesão – um colar de pedras preciosas.

- Deve ter movimento e direção – leva o ouvinte para a frente.
- Deve ter aplicação prática na vida. (SILVA, 1992, p. 25-26).

Conforme se pode observar, um dos aspectos que deve ser utilizado para que ocorra compreensão, por parte do auditório, da enunciação do sermão, é a coesão, o que soa como clareza enunciativa. Quanto a esse aspecto, como categoria essencial para a construção do(s) sentido(s), Silva (1992, p. 83) infere que

O pregador, mais que qualquer outra pessoa, tem a sagrada obrigação de usar linguagem muito clara. Isso é de suma importância, quando se expressa uma lei, quando se escreve um título de propriedade ou coisas assim. Com efeito, tem maior importância ainda na proclamação da Palavra de Deus. Os escribas responsáveis pelo ensino divino no Antigo Testamento eram homens dotados de grande saber. Entretanto, exigia-se deles que, ao ministrar seus ensinamentos, fossem claros e objetivos. “E leram no livro, na lei de Deus; e declarando, e explicando o sentido, faziam que, lendo, se entendesse” (Ne 8.8).

O entender, *o compreender*, é uma palavra chave na construção dos múltiplos sentidos que podem surgir, durante o percurso enunciativo. Assim, na apresentação do sermão, requer-se um preparo racional por parte do pregador, e que a mensagem englobe assuntos de variados temas. Além disso, temas e assuntos abordados devem ser bem definidos, de forma que o sermão deve ser abarcado por recursos internos e externos que possibilitem ao expositor apresentação clara e objetiva (SILVA, 1992).

Acerca desse contato entre sujeitos no processo de interação, conforme Bakhtin (2006 [1979], p. 395-396): “...o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação entre duas consciências (a do eu e a do outro); é o campo de encontro entre duas consciências, a zona do contato interior entre elas.” Em outras palavras, a unilateralidade (eu-para-mim) não provoca diálogos, logo cai no teorismo do monologismo. Em contrapartida, o sermão deve estar, especificamente em sua enunciabilidade, na esfera dialógica do discurso, e ser construído dentro da proposta dos gêneros do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, que se configura como um ato entre diversos outros atos, damos continuidade às discussões existentes tanto em âmbito nacional quanto internacional. Faz-se importante que o leitor, e pesquisador, ou o analista, sejam responsáveis pela maneira como se apropriam e viabilizam os estudos dos gêneros, os quais são imprescindíveis para que sujeitos profissionais da linguagem realizem seu(s) trabalho(s) com êxito e comprometimento ético.

Estudar os gêneros do discurso, ainda que um tema já tão discutido e reflexo de exaustão, torna-se fundamental para a concretização de modalidades do agir (est)ético que se coloca na perspectiva dialógico-discursiva. Averiguou-se que, ao incidir sobre outros textos, além de *Os gêneros do discurso*, múltiplas vozes se orquestram num conjunto de produções, por parte dos estudiosos do círculo de Bakhtin, ao considerar as dimensões verbal e extraverbal do enunciado, sua arquitetônica. É, portanto, na base da interação dialógico axiológica que se caracterizam os gêneros do discurso, enquanto possibilidades de comunicação e compreensão a vida.

Ao considerarmos que os estudos linguísticos perpassam várias áreas do conhecimento, propomos, aqui, enxergar o sermão expositivo pautado na proposta arquitetônica dos gêneros, desenvolvida por Bakhtin, e cujas proposições são centrais em interação contínua com Volóchinov e Medviédev, os quais abordam a linguagem como interação entre os sujeitos, marcada pela situação e meio social dos indivíduos. Nessa concepção, a linguagem é considerada interação constitutiva da identidade do sujeito. Dessa forma, o estudo aponta para a necessidade de cuidado e comprometimento científico, por parte dos profissionais da linguagem, quanto à mobilidade dos aspectos teórico-metodológicos que circunscrevem uma temática densa e complexa, como a dos gêneros.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008 [1929].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.261- 306.

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

\_\_\_\_\_. O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. (1923-1924). In: **Questões de literatura e de estética** - A Teoria do Romance. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6ª edição. Editora Hucitec - São Paulo, 2010 (1930-1934).

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo**. Alfa, São Paulo, 56 (2): 2012.p. 371-401.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

LACHLER, Karl. **Prega a Palavra**: passos para a Pregação expositiva. Trad: Robinson Malkomes. São Paulo: Vida Nova, 1990.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

SILVA, Severino Pedreiro da. **Homilética**: o pregador e o sermão. 1ª edição: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1992.

SOBRAL, Adail. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática**: novas reflexões. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

## **A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO MANEZINHO DA ILHA: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS<sup>1</sup>**

**Ana Cláudia Fabre Eltermann**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis/ SC, Brasil

**Cecília Augusta Vieira Pinto**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis/ SC, Brasil

**Érica Marciano de Oliveira Zibetti**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis/ SC, Brasil

**Gésyka Mafra**

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis/ SC, Brasil

**RESUMO:** Neste artigo, propomos um instrumento de coleta para captar e testar o grau de pertencimento à comunidade e a identidade linguística de uma amostra composta por nativos de Florianópolis, do bairro da Barra da Lagoa, mais especificamente por trabalhadores de um restaurante tradicional localizado no bairro. Para isso, construímos um instrumento baseado em entrevistas que enfocam o “ser manezinho da ilha” e sua forma de falar. O roteiro de questões foi dividido em quatro etapas: (i) perguntas relacionadas ao trabalho e ao convívio com os colegas, além de perguntas sobre o bairro e sobre a identificação com a cultura local; (ii) teste de percepção linguística; (iii) perguntas sobre os diferentes modos de falar; e (iv) teste de avaliação metalinguística. Acreditamos que o instrumento de coleta é viável para futuras pesquisas e que pode servir como base para outros estudos sociolinguísticos que envolvam a relação entre língua e identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia. Identidade. Sociolinguística.

**ABSTRACT:** In this paper, we propose a data collection instrument to capture and test the degree of a community belonging and the linguistic identity of a sample composed of natives from Florianópolis city, from the neighborhood of Barra da Lagoa, more specifically by a cluster of workers from a traditional restaurant located in same neighborhood. For this, we elaborated an instrument based on interviews that focus on “ser manezinho da ilha” and their way of speaking. The questionnaire was divided into four stages: (i) questions about work and interaction with colleagues, as well as questions about the neighborhood and identification with the local culture; (ii) linguistic perception test;

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado como atividade da disciplina de Sociolinguística e Dialetoлогия (2016/01) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

(iii) questions about the different ways of speaking; and (iv) metalinguistic evaluation test. We believe that the data collection instrument is feasible for future researches and can serve as a basis for other sociolinguistic studies that involve the relationship between language and identity.

**KEYWORDS:** Methodology. Identity. Sociolinguistics.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma proposta de um instrumento de coleta que possa captar e testar o grau de pertencimento à comunidade e a identidade linguística de informantes nativos da Ilha de Santa Catarina. Desse modo, neste artigo, apresentamos e descrevemos as etapas realizadas em nosso instrumento de coleta, de modo que os resultados da testagem serão abordados em uma publicação futura.

Para a elaboração e testagem deste instrumento de pesquisa, delimitamos como foco de estudo a comunidade da Barra da Lagoa, com ênfase em um grupo específico — indivíduos da comunidade que trabalham há muitos anos em um restaurante tradicional, localizado no mesmo bairro. O tema que norteará nosso roteiro de questões é sobre o “ser manezinho da ilha”<sup>2</sup> e a sua forma de falar.

As entrevistas com alguns indivíduos da comunidade, trabalhadores do restaurante, foram gravadas em áudio, seguindo um roteiro de questões divididas em quatro etapas: (i) perguntas relacionadas ao trabalho e ao convívio com os colegas, bem como perguntas sobre o bairro e sobre a identificação deles com a cultura local; (ii) teste de percepção linguística; (iii) perguntas sobre os diferentes modos de falar; e (iv) teste de avaliação metalinguística. As etapas (ii), (iii) e (iv) foram compostas por perguntas relacionadas a fenômenos típicos do “manezês”. Para isso, escolhemos alguns usos linguísticos que foram apontados por Severo e Nunes de Souza (2015), baseadas em estudos anteriores, como marcas identitárias do manezinho:

- a realização das oclusivas alveolares diante de /i/ (como em tia e dia), com as seguintes variantes:
  - Não africada [t, d];

---

<sup>2</sup> “Manezinho da ilha” é o termo popularmente utilizado para designar os nativos de Florianópolis.

- Africada não palatal [ts, dz];
- Africada palatal [tʃ, dʒ].
- a realização de marcadores discursivos, com as seguintes variantes:
  - Não tem?
  - Entendesse?
  - Entendeu?

Este trabalho está organizado como segue. Na primeira parte, trazemos as bases teóricas que nos guiaram neste estudo. Na segunda parte, descrevemos a metodologia de coleta. Na terceira, trazemos os primeiros resultados sobre a captação de dados que nos mostram o grau de identificação dos informantes com a comunidade da Barra da Lagoa e sobre a possível comunidade de prática “trabalhadores de um restaurante da Barra da Lagoa”. Por fim, nas considerações finais, fazemos uma avaliação de nossa proposta, elencando seus pontos positivos e negativos.

## **APARATO TEÓRICO: DIFERENTES PERSPECTIVAS DE COLETA DE DADOS NA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA**

Com o objetivo de estudar a variação e mudança em escala maior (comunidade de fala), a partir do vernáculo do indivíduo, Labov (1966) desenvolveu várias estratégias para captar a fala menos monitorada do informante considerando o paradoxo do observador<sup>3</sup>. Valle e Görski (2014) analisam detalhadamente o gênero entrevista sociolinguística e mostram que Labov (1984) reconhece a rigidez de controle das entrevistas das décadas de 1960 e 1970 organizadas em módulos — com perguntas agrupadas em tópicos bem definidos, partindo de questões mais gerais e impessoais para as mais específicas e pessoais — e sugere uma relativa flexibilidade durante a entrevista, considerando um equilíbrio entre o controle da aplicação dos módulos pelo entrevistador e a liberdade concedida ao entrevistado. As autoras mostram também que Labov (2001), em seus recentes trabalhos, parece flexibilizar ainda mais o formato da entrevista, dando maior importância à interação

---

<sup>3</sup> Tentar “romper os constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emerja” (LABOV, 2008 [1972], p. 244).

entre entrevistador e entrevistado do que à aplicação dos módulos da entrevista sociolinguística.

Nos estudos de variação e mudança em escala menor, como rede social<sup>4</sup> e comunidade de prática, percebe-se que as análises “são capazes de fornecer informações mais detalhadas sobre o uso que os falantes fazem da variabilidade linguística” (MILROY, 1980, p. 21, *apud* BATTISTI, 2014, p. 79). Milroy (1980), ao estudar o vernáculo de indivíduos da classe trabalhadora de três bairros de Belfast, percebeu que os membros da classe operária, por frequentarem o mesmo ambiente de trabalho, lazer e vizinhança, tinham uma rede de comunicação muito mais tensa que os membros das classes médias ou superiores. Ao correlacionar as variáveis linguísticas com redes sociais, a linguista compreendeu que o uso majoritário de variantes vernaculares na interação local “reflete os padrões de interação social entre as comunidades em redes densas, multiplexas” (BATTISTI, 2014, p. 83). Além disso, Milroy (1980) percebeu também que os indivíduos investigados eram pessoas que não apresentam grande mobilidade territorial e interação socialmente no próprio bairro, desenvolvendo, assim, um forte sentimento de pertença ao local, o que foi denominado pela autora de *localismo*.

De acordo com Freitag (2015), para controlar as redes sociais multiplexas, Milroy (1980)

propôs uma combinação de traços para controlar multiplexidade e densidade da rede, baseada em uma escala de seis pontos, do 0 a 5, controlando os seguintes indicadores:

- Membro de uma rede densa, territorialmente constituída . rede densa
- Laços fortes de parentesco . rede multiplexa
- Trabalha no mesmo lugar com ao menos dois outros membros da mesma comunidade . rede multiplexa
- Compartilha o mesmo local de trabalho com ao menos dois outros membros do mesmo sexo da mesma área . rede multiplexa
- Desenvolve trabalhos voluntários nas horas vagas . rede multiplexa

(MILROY, 1980 *apud* FREITAG, 2015, p. 46).

Sobre a comunidade de prática (CP), conforme Eckert (1996), esta é um agrupamento de indivíduos que compartilham práticas sociais e se reúnem regularmente em torno de um objetivo comum. Essas práticas podem envolver crenças, valores, modos de falar, modos de fazer as coisas. As pessoas costumam participar de múltiplas CPs, e a identidade individual é baseada na multiplicidade dessa participação. Por esse motivo, nas CPs, as variantes linguísticas assumem significação social, ocorrendo uma relação direta entre língua e

---

<sup>4</sup> De acordo com Calvet (2002), a noção de redes sociais (*social networks*) surgiu inicialmente na Sociologia.

identidade. Nessa perspectiva, pode-se identificar uma população tendo como base suas práticas sociais, dentro das quais se encaixam os traços linguísticos. É, portanto, dentro da CP que se forma o significado social da variação.

De acordo com Severo (2007), a importância que se atribui à identidade nas pesquisas sociolinguísticas é diferente conforme o locus de análise. Assim, em pesquisas centradas na concepção de “comunidade de fala”, a identidade ocupa um papel secundário na explicação do fenômeno linguístico, enquanto que em pesquisas pautadas na noção de “comunidade de prática”, o papel da identidade em sua relação com a variação e a mudança é mais prioritário.

De acordo com Tabouret-Keller (1998), a língua falada por alguém e a sua identidade enquanto falante dessa língua são inseparáveis, de modo que atos linguísticos são atos de identidade. A relação entre língua e identidade é forte o bastante para que um único traço linguístico possa ser suficiente para identificar alguém como participante de um determinado grupo. Cada indivíduo explora diferentes camadas de identidade, formando redes mais ou menos imbricadas, algumas mais propensas a mudanças e substituições, outras mais permanentes. Sendo assim, as pessoas se identificam e são identificadas dentro do espaço e tempo sociais a que pertencem e dentro dos diferentes grupos que participam – institucionais, profissionais, de amizade, etc. (TABOURET-KELLER, 1998).

Dessa forma, elaboramos um instrumento de coleta tendo em mente o significado social da variação, a fim de verificar como os informantes, trabalhadores de um restaurante local e moradores da comunidade da Barra da Lagoa, reagem diante de alguns fenômenos linguísticos tipicamente manezinhos e qual(is) significado(s) social(is) esses informantes atribuem a cada variante.

## **METODOLOGIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

As partes da elaboração do nosso instrumento de coleta de dados serão detalhadas a seguir: na primeira parte explicamos a escolha do local de investigação e do grupo de informantes e na segunda parte apresentamos a organização do roteiro de perguntas das entrevistas.

### **PRIMEIRA PARTE: LOCAL DE INVESTIGAÇÃO E GRUPO DE INFORMANTES**

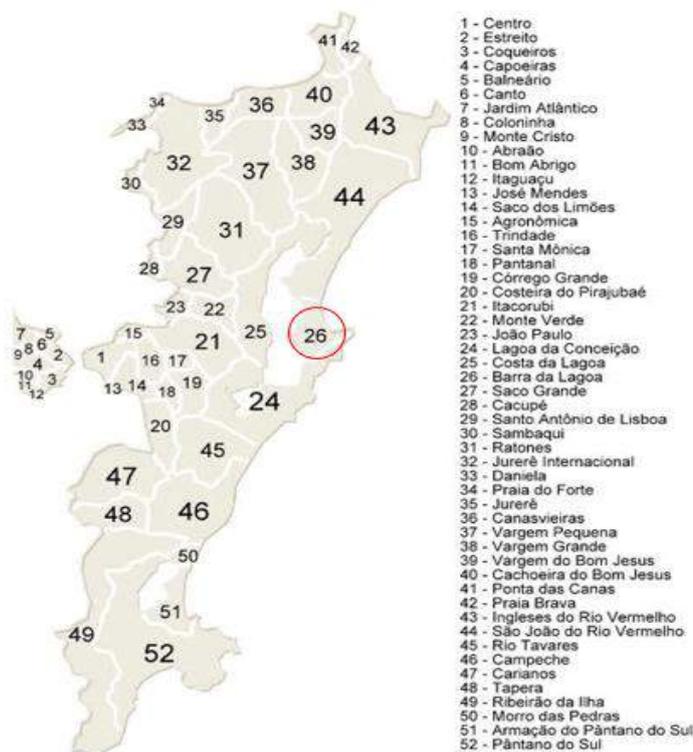
O local a ser investigado é a comunidade da Barra da Lagoa, em Florianópolis - SC, e o grupo de informantes escolhidos são alguns trabalhadores de um restaurante local. Apresentamos nas próximas seções a descrição da comunidade, do restaurante local e o perfil dos informantes e do entrevistador.

### A comunidade da Barra da Lagoa

A comunidade da Barra da Lagoa, com área total de 4,75 km<sup>2</sup>, localizada a 20 km do centro urbano da cidade, é um dos principais pontos turísticos de Florianópolis. De acordo com Valle (2014), a antiga vila de pescadores cresceu com a intensificação do fluxo turístico e com a chegada de moradores de outros Estados, a partir da década de 1980, quando houve uma (re)organização urbana e social da localidade.

Conforme Valle (2014, p. 201), com a chegada dos turistas, os moradores locais “passaram a entender o turismo como forma de complementar a renda da pesca nos períodos sazonais” e investiram na atividade turística oferecendo serviços e montando pequenos comércios.

Figura 1 – Localização da comunidade Barra da Lagoa em Florianópolis



Fonte: <http://www.encontrasantacatarina.com.br/mapas/mapa-bairros-de-florianopolis.htm>

## O restaurante local

O restaurante em que escolhemos aplicar nosso instrumento de coleta de dados é muito tradicional na comunidade Barra da Lagoa. Ele está há 22 anos no mercado gastronômico de Florianópolis e se encontra no mesmo local desde sua fundação, quando era apenas um rancho de pescadores. A proposta inicial dos proprietários era servir pratos típicos da ilha e atender à comunidade. O cardápio possui receitas elaboradas com frutos do mar e peixes, típicos da Ilha de Santa Catarina. A maior parte de seus clientes é composta de turistas de outros lugares do Brasil e do mundo, bem como de pessoas da própria cidade que costumam passear pelas praias nos fins de semana. No geral, podemos deduzir que os clientes pertencem a classes socioeconômicas média alta e alta, por conta dos altos preços do cardápio e da infraestrutura que hoje o restaurante possui. Os funcionários da empresa formam uma equipe de aproximadamente 10 garçons, três *barmen* e 15 colaboradores da cozinha (entre cozinheiros e auxiliares de cozinha). Muitos desses funcionários são moradores do bairro, nativos de Florianópolis, mas há também alguns gaúchos, paulistas, um uruguaio e um peruano.

## O perfil dos informantes

Aplicamos nosso instrumento de coleta a três informantes nativos de Florianópolis, os quais nunca moraram em outro lugar além da comunidade em que nasceram — a Barra da Lagoa — e que têm em comum o mesmo local de trabalho — o restaurante que apresentamos na seção anterior. Um quadro com a ficha social dos informantes da amostra, escolhidos para a testagem do instrumento está apresentado a seguir:

Quadro 1 — Estratificação dos informantes da amostra.

Informante	Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de trabalho no restaurante
L	Feminino	36 anos	2º grau completo	13 anos <sup>5</sup>
T	Masculino	27 anos	2º grau completo	11 anos

<sup>5</sup> A informante trabalhou por dois anos no restaurante, logo que foi inaugurado. Depois de alguns anos, voltou a trabalhar no mesmo local, completando ao todo 13 anos de trabalho.

C	Masculino	39 anos	2º grau completo	18 anos
---	-----------	---------	------------------	---------

Nossa hipótese inicial era a de que o restaurante seria um local representativo da comunidade da Barra da Lagoa e que os indivíduos que ali trabalham formariam uma comunidade de prática, nos termos definidos em nosso aparato teórico. Acreditávamos nisso por conta de a empresa estar há tantos anos no mesmo bairro e por conta de, no início de sua fundação (quando o restaurante era apenas um rancho de pescadores), a proposta dos proprietários ter sido servir pratos típicos da Ilha e atender à comunidade.

### **Perfil do entrevistador**

Com o intuito de tornar a entrevista um momento de interação entre entrevistado e entrevistador, conforme Labov (2001), vimos que seria interessante este instrumento de coleta ser aplicado por uma pessoa da comunidade, que já tivesse vivido na comunidade ou que conhecesse os entrevistados, para que as pessoas se identificassem e fossem identificadas dentro da comunidade a que pertencem. Assim, a partir da interação com os participantes e da identificação com o espaço social, talvez pudesse emergir o sentimento de pertença ao local (o *localismo*) durante a conversa, em conformidade com Milroy (1980).

Da mesma forma, Baugh (2001) afirma que os pesquisadores de campo são mais eficientes como entrevistadores em determinadas comunidades. Para Baugh, a identificação do entrevistador com os entrevistados faz emergir certas acomodações linguísticas pessoais que têm um papel importante na natureza e na qualidade dos corpora coletados.

Apesar de não ser moradora nativa de Florianópolis, a escolha da entrevistadora do nosso instrumento de coleta se deu por morar em Florianópolis há 20 anos, sendo 10 anos na própria comunidade da Barra da Lagoa e, também, por ter trabalhado no restaurante e convivido com os entrevistados por mais de quatro anos.

## **SEGUNDA PARTE: ORGANIZAÇÃO DO ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS**

Como nosso instrumento busca captar o grau de pertencimento à comunidade e a identidade linguística de informantes nativos da Ilha de Santa Catarina, organizamos nosso roteiro de perguntas para a entrevista em quatro etapas:

Na **primeira etapa**, optamos por iniciar uma conversa guiada por perguntas referentes ao local de trabalho e ao bairro, a fim de captarmos a identificação desses indivíduos com o restaurante e com a comunidade da Barra da Lagoa. Fazem parte desta etapa perguntas sobre o trabalho no restaurante e a convivência com os colegas; questões relacionadas à atitude dos informantes referentes à comunidade da Barra da Lagoa; e perguntas sobre as atividades que os informantes exercem na comunidade e o apego à cultura local.

Com as perguntas referentes à convivência no restaurante, pretendemos obter respostas sobre as relações entre os indivíduos, com o objetivo de investigar se o grupo compõe ou não uma comunidade de prática, a de “Trabalhadores de um Restaurante da Barra da Lagoa”.

A partir das respostas às perguntas sobre a comunidade da Barra da Lagoa e às atividades que exercem na comunidade, pretendemos calcular os valores que representam o grau de identificação do informante com a comunidade local, conforme o estudo de Valle (2014). Nesse sentido, espera-se que, quanto maior a pontuação atingida ao final dos cálculos, maior será o grau de identificação do informante com a comunidade local.

Na **segunda etapa**, testamos a percepção linguística dos informantes com perguntas sobre seis áudios que executamos para eles ouvirem no momento da entrevista. Os áudios selecionados são trechos de falas reais de pessoas nativas de Florianópolis, que haviam sido entrevistadas<sup>6</sup> anteriormente por outros pesquisadores. Em cada áudio, está presente (pelo menos) uma variante de nossos objetos de estudo (a realização das oclusivas alveolares diante de /i/; e a realização de marcadores discursivos). A transcrição dos áudios se encontra a seguir:

➤ **Áudio 1** (Africada não palatal [ts, dz]) – Ah, eu fiz uma vez assim... A primeira vez que eu peguei, já saí **direitinho**, né, já saí em pé. Mas... e daí depois não andei mais, porque não **tinha** mais como andar, não **tinha** mais lancha, não **tinha**... Agora meu marido comprou o motor e a **gente** vai ver se começa a **praticar** de novo. Até porque é **divertido**, né. Passa o tempo assim, agora a menina, a minha filha já está maior, já vai fazer um aninho, já... já brinca também.

---

<sup>6</sup> Os trechos foram coletados de entrevistas oriundas do Projeto ALIB e do Projeto VARSUL (Amostra Brescancini-Valle (2001-2010) e Amostra Floripa (2009-2012)).

➤ Áudio 2 (Não africada [t, d]) – Não, é porque o nosso **dia** a **dia** é assim, que é que a gente come: arroz, feijão, peixe. Peixe, ou camarão, tás entendendo? Peixe, camarão, siri, tem umas outras coisa [inint]. Então, o nosso passa- o **dia** a **dia**, nossa alimentação é isso.

➤ Áudio 3 (Africada palatal [tʃ, dʒ]) – Aproveitei muito bem a minha infância. Eu acho assim que foi uma coisa bem produtiva.

➤ Áudio 4 (*Não tem?*) – A gente comprava cinco, seis saca de cal e vinha tudo naqueles saca de cimento, **não tem?**

➤ Áudio 5 (*Entendesse?*) – Não, na verdade é que o turista ele traz coisas boas e traz coisas ruins, **entendesse?** Ele traz a moda, então, o ilhéu ele gosta muito de ver “ah, que moda é essa?”, aquele chapéu, aquele boné, aquela camisa, aquele calção, tal. E ele começa a querer andar na moda mesmo, **entendesse?**

➤ Áudio 6 (*Entendeu?*) – A gente se dá super bem, **entendeu?** Não é aquela relação, é, patrão e funcionário. É amigos, **entendeu?**

A cada áudio executado, perguntamos aos informantes o que acham desse modo de falar e o que os faz lembrar cada uma dessas falas. Depois perguntamos se o próprio informante usa essa forma de falar.

Com as respostas a essas perguntas, procuramos captar as percepções dos informantes sobre os fenômenos estudados.

Na **terceira etapa** fizemos perguntas direcionadas ao modo de falar local: i) o modo de falar no restaurante (se o informante já precisou mudar seu modo de falar quando conversava com algum cliente, se havia algum cliente com quem ele não usaria certas formas de falar, etc.); ii) a definição de “ser manezinho da ilha” (se há alguma diferença entre uma pessoa florianopolitana e uma pessoa manezinha da ilha, se o informante se identifica como sendo manezinho da ilha, etc.); e iii) o modo de falar do manezinho da ilha (se o informante tomaria como elogio se alguém dissesse que ele fala como um manezinho, se ele reconheceria um manezinho falando, etc.).

Acreditamos que as respostas à pergunta i) possam nos ajudar a atestar (ou não) uma de nossas hipóteses, a de que os informantes não alternam seu modo de falar nas interações com diferentes clientes porque se identificam com a comunidade local ao manter traços linguísticos do manezês.

A partir das respostas de ii) e iii), pretendemos trazer resultados do sentimento do informante em relação à sua origem e ao seu modo de falar. Esperamos que, quanto mais atitudes positivas o falante apresentar em relação ao “ser manezinho” e se identificar ele mesmo como sendo um manezinho e com seu modo de falar, apresentará maior grau de identificação com sua comunidade.

Na **quarta etapa**, testamos a avaliação metalinguística dos informantes. Fizemos perguntas diretas sobre cada variante dos nossos fenômenos.

Sobre a realização das oclusivas alveolares diante de /i/, utilizamos a frase “A tia vai que dia lá em casa?” para explorar as variantes, alternando entre [ts, dz], [t, d] e [tʃ, dʒ]. Nesta quarta etapa, a própria entrevistadora lê as frases (não há áudio gravado) e, para cada variante, pergunta o que o informante acha quando uma pessoa usa X (a entrevistadora diz a variante, por exemplo /tʃi, dʒi/), se essa forma de falar lembra algum grupo e se ele mesmo utiliza essa forma de falar.

Sobre a realização dos marcadores discursivos, a frase falada pela entrevistadora, alternando as variantes, foi “Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa, **não tem?/entendesse?/entendeu?**”. Novamente, para cada variante, a entrevistadora pergunta o que o informante acha quando uma pessoa usa X, se essa forma de falar lembra alguma pessoa, algum grupo e se ele próprio utiliza essa forma de falar.

Com as respostas a essas perguntas, pretendemos captar as avaliações metalinguísticas dos informantes sobre os fenômenos estudados. Assim, após a aplicação do instrumento, propomos a elaboração de nuvens de palavras para verificar o grau de identificação dos informantes com a fala manezês, tanto na etapa de percepção quanto na de avaliação metalinguística. Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em publicação posterior.

Os resultados de testes de percepção e de avaliação metalinguística, segundo Oushiro (2015), muitas vezes podem não coincidir com o uso real de fala dos indivíduos, mas podemos ter um panorama sobre a diversidade de atitudes dos falantes, que não necessariamente são as mesmas do pesquisador.

Com base em estudos anteriores (cf. ECKERT, 1996; VALLE, 2014; OUSHIRO, 2015), as quatro etapas de nosso instrumento de coleta nos levaram a elencar as seguintes hipóteses, sintetizadas abaixo:

- a) Sobre o grau de identificação com a comunidade e com a identidade linguística local:  
Conforme Valle (2014), acreditamos que, quanto mais os informantes estiverem voltados para atividades de dentro da comunidade e se identificarem com a cultura local e com o termo “manezinho”, apresentarão maior grau de identificação com a comunidade da Barra da Lagoa e com a identidade linguística local.
  
- b) Sobre a comunidade de prática “Trabalhadores de um Restaurante da Barra da Lagoa” e outras CPs às quais pertencem os informantes:  
Acreditamos que os informantes, por estarem unidos em prol de um objetivo comum (atender bem aos clientes), formem uma CP. Além disso, esperamos identificar outras CPs às quais pertençam os informantes.
  
- c) Sobre a percepção linguística e a avaliação metalinguística dos informantes:  
Acreditamos que as inferências realizadas pelos entrevistados sobre cada variante em estudo mostrarão o grau de identificação do informante com sua fala, bem como seu grau de identificação com a comunidade na qual está inserido.

## **POTENCIALIDADES DO INSTRUMENTO DE COLETA**

As quatro etapas de nosso instrumento de pesquisa nos levaram a analisar, a partir da amostra:

- a) o grau de identificação com a comunidade e com a identidade linguística local;
- b) possíveis comunidades de prática das quais os informantes fazem parte; e
- c) a percepção linguística e a avaliação metalinguística dos informantes.

As análises de a) e b) serão apresentadas a seguir. Os testes de percepção linguística e avaliação metalinguística serão apresentados em uma publicação posterior.

## **ANÁLISE DO GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM A IDENTIDADE LINGUÍSTICA LOCAL**

Conforme explicamos anteriormente, as perguntas que nos auxiliaram a captar dados que nos mostram o grau de identificação dos informantes com a comunidade da Barra da Lagoa estavam inseridas na primeira e na terceira etapas de nosso instrumento de coleta. Fizemos essa separação, pois algumas perguntas eram referentes ao modo de falar e, se estivessem logo na primeira etapa, talvez pudessem enviesar todas as respostas que viriam depois disso.

Baseando-nos no estudo de Milroy (1980) e de Valle (2014), que combinaram traços ou critérios para o controle de alguns indicadores em suas pesquisas, cremos que a soma de algumas características pode compor a identidade social dos indivíduos em relação ao seu lugar de nascimento e, a partir delas, sua identidade linguística vai se afirmando socialmente. No caso da Barra da Lagoa, estão dentre essas características: i) fala típica dos florianopolitanos; ii) localismo/mobilidade; e iii) avaliação/vínculo em relação aos moradores de outras partes da ilha e/ou aos moradores não nativos.

Valle (2014), que trabalhou com informantes da comunidade da Barra da Lagoa, considerou todos esses aspectos como variáveis isoladas, que fazem parte de uma variável complexa chamada “grau de identificação com o local”. Em cada uma dessas variáveis isoladas, a autora criou uma escala de pontuação em que os pontos mais altos seriam atingidos por aqueles informantes que apresentassem: uma fala mais característica do manezinho (preferindo utilizar uma fala mais acelerada, com prosódia aguda e com curva ascendente no final da frase, com escolhas lexicais típicas, e com preferência pela palatalização da consoante fricativa alveolar não morfêmica em posição de coda, como em fe[j]ta/me[ʒ]mo, e pela oclusiva alveolar diante de /i/ não africada ou africada não palatal, como em [t]ia/[d]ia, [ts]ia/[dz]ia, respectivamente); menor mobilidade para fora dos limites da comunidade e maior apego à cultura e a atividades locais; avaliação negativa e/ou pouco contato/vínculo com moradores de fora.

Com as perguntas que fizemos a nossos informantes, podemos trazer apenas resultados sobre a variável extralinguística complexa ‘localismo/mobilidade’<sup>7</sup>, adaptado de

---

<sup>7</sup> Valle (2014) analisa a variável “localismo/ mobilidade”, junto com outras duas variáveis isoladas, “característica da fala dos florianopolitanos” e “avaliação/vínculo em relação aos moradores não nativos”. Para o nosso estudo, fizemos uma adaptação da variável “localismo/ mobilidade” de Valle (2014) e não consideramos a variável “característica da fala típica dos florianopolitanos” porque seria preciso fazer um estudo descritivo das entrevistas, controlando quantitativamente as variantes mais utilizadas por cada informante. Também não podemos trazer resultados da variável “avaliação/vínculo em relação aos moradores não nativos” em nosso estudo, pois não fizemos esse tipo de pergunta a nossos informantes (perguntamos apenas em relação a pessoas de fora que acabam vindo trabalhar no restaurante).

Valle (2014), cujos fatores sociais são: “Mobilidade e abertura para fora dos limites da comunidade”, “Participação/apego à comunidade” e “Atividades exercidas pelo informante e/ou por seus familiares”, que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Resultado da variável complexa ‘localismo/mobilidade’, modelo de Valle (2014) com algumas adaptações

<b>Localismo/mobilidade</b> Valor entre 0 e 3, resultante do somatório dos valores atribuídos em cada um dos critérios de localismo/mobilidade de considerados.	<b>Informante L</b> <b>FEM, 36 anos, 2º grau</b>	<b>Informante T</b> <b>MASC, 27 anos, 2º grau</b>	<b>Informante C</b> <b>MASC, 39 anos, 2º grau</b>
<b>Mobilidade e abertura para fora dos limites da comunidade</b> 1-Quase não circula pela área urbana e viaja pouco ou não viaja 0,5-Intermediário 0-Circula bastante pela área urbana e viaja bastante	Não costuma sair muito do bairro, mas não se incomoda de ter que ir para outros bairros fazer outras atividades, porque não é sempre que vai. Gosta de viajar, mas vai pouco.  Pontuação: 1	Uma vez na semana, costuma ter que ir pra Lagoa para pagar contas ou fazer compra em mercados maiores. Incomoda bastante o fato de ter que sair do bairro para pagar conta. Quando viaja, vai por perto, no próprio estado. Acha que tem muita coisa bonita no próprio estado.  Pontuação: 1	Não costuma fazer muitas atividades fora do bairro. Acha muito ruim ter que ir para o Centro, depender de ônibus. Não gosta muito de viajar por questões financeiras e diz que acaba sendo mais cansativo do que ficar mais perto de casa.  Pontuação: 1
<b>Participação/apego à comunidade</b> 1-Maior participação/apego 0,5-Não tem participação relevante 0- Sem participação/apego	Não participa de grupos na comunidade. Frequenta a igreja católica do bairro, mas bem pouco. Tem um grupo de amigas que se encontra todo mês. Informante não pesca e nem faz renda, mas a família sim. Gosta muito da praia e não mudaria da Barra. Não fica chateada de ser chamada de manezinha da ilha, pois é nativa e se identifica com o termo.	Participa bastante da igreja católica do bairro, toca violão na missa, participa do grupo de jovens, tem uma banda que toca Terno de Reis na época de natal. Informante surfa e a família pesca. Não sairia da Barra para morar em lugar nenhum. Identifica-se como manezinho.	Não participa de grupos na comunidade por conta da falta de tempo. Tem um grupo de amigos homens que se encontra todo mês. Não mudaria da Barra e diz que tem orgulho de ser manezinho.

	Pontuação: 0,5	Pontuação: 1	Pontuação: 0,5
<b>Localismo/mobilidade</b> Valor entre 0 e 3, resultante do somatório dos valores atribuídos em cada um dos critérios de localismo/mobilidade de considerados.	<b>Informante L</b> <b>FEM, 36 anos, 2º grau</b>	<b>Informante T</b> <b>MASC, 27 anos, 2º grau</b>	<b>Informante C</b> <b>MASC, 39 anos, 2º grau</b>
<b>Atividades exercidas pelo informante e/ou por seus familiares</b> 1-Atividades ligadas a uma tradição local 0,5-Atividades na comunidade 0-Atividades na área urbana	Informante não pesca e nem faz renda, mas a família sim. Trabalha no restaurante do bairro, mas não é muito envolvida com atividades na comunidade.  Pontuação: 0,5	Informante surfa e a família pesca. Trabalha no restaurante do bairro e é bem envolvido com atividades na comunidade.  Pontuação: 1	Informante pesca (nas férias) e a família também. Trabalha no restaurante do bairro, mas não é muito envolvido com atividades na comunidade.  Pontuação: 1
<b>Somatória dos pontos:</b>	2,0	3,0	2,5

Fonte: Elaboração das autoras.

Conforme o Quadro 2, no cálculo da variável isolada ‘localismo/mobilidade’, o somatório dos pontos resulta em um valor escalar em que zero representa os informantes menos voltados para a comunidade e três aqueles mais voltados para a comunidade. Portanto, percebemos uma pontuação diferente para cada informante, respectivamente: L (2,0), T (3,0) e C (2,5).

De acordo com as respostas para o critério *Mobilidade e abertura para fora dos limites da comunidade*, todos disseram que não circulam com muita frequência pela área urbana e disseram que fazem poucas viagens nas horas de lazer (ou, quando viajam, preferem ir para lugares situados dentro do próprio estado de Santa Catarina).

Quanto às respostas do critério *Participação e apego à comunidade*, percebemos que os três informantes parecem apresentar apego pela comunidade, mas de maneira diferente: o informante T é muito participativo na comunidade tanto em período festivo, por ter uma banda que promove o Terno de Reis em época de Natal, quanto em período não festivo, com

envolvimento em atividades da igreja católica do bairro, como grupo de jovens e por tocar violão na missa. Já os informantes L e C apresentam uma menor participação na comunidade do que o informante T.

Com relação às respostas ao critério *Atividades exercidas pelo informante e/ou pelos seus familiares*, a informante L, dentre os três entrevistados, foi a que tirou o menor ponto. Apesar de seus familiares realizarem atividades tradicionais na comunidade, como pesca e renda, ela respondeu que não faz atividades de tradição local e não é muito envolvida com atividades na comunidade.

Com relação ao pertencimento à comunidade, todos os informantes disseram que não gostariam de morar em outro lugar que não fosse a Barra da Lagoa; e se identificam com o termo “manezinho da ilha”. Sobre a definição “ser manezinho da ilha”, percebemos em todas as respostas atitudes positivas dos informantes, relacionando o manezinho como sendo humilde, amigo, receptivo e aquele que valoriza a cultura que tem:

(1) O manezinho é aquela pessoa receptiva, é aquela pessoa que tá sempre aberta a ouvir as pessoas, a conversar com as pessoas, né, ajudar as pessoas numa necessidade, né, não é aquelas pessoas travadas que não dão bom dia, não falam com as outras pessoas, que passam pela rua e jogam uma latinha no chão sendo que tem uma lixeira próximo. Valorizam o ambiente, o lugar onde moram. (Informante C, MASC, 39 anos, 2º grau)

(2) O manezinho [...] é uma pessoa querida, é uma pessoa que trata todo mundo bem, é uma pessoa que tem as portas da casa sempre abertas para os outros, é uma pessoa que, se tu estás precisando de alguma coisa, se ele não tiver, mas ele vai tentar dar um jeito, vai te indicar alguém que possa fazer por ti. [...] Na questão do terno de reis [...], tem o manezinho e tem o florianopolitano que nem tu falou, muitas casas não abrem [para receber o Terno de Reis]. De pessoas que são nativas, daqui, que a gente conhece [...]. Pra mim, essa pessoa não é o manezinho, porque o manezinho conhece a cultura do terno de reis. [...] Porque, todo mundo que é o manezinho legítimo, ele participa da cultura da ilha. O cara não vem me dizer que ‘ah não, sou manezinho, eu prezo pela cultura’, se eu chegar na casa dele com Terno de Reis, ele não abre a porta, ele não é manezinho. Se ele não bater palma para um boi de mamão, não gostar, ele não é manezinho, porque o manezinho gosta disso. Então, essa é a diferença, entendeu, entre o florianopolitano, a pessoa que nasce aqui, mora aqui, mas não cultiva a cultura. [...] (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Além disso, os informantes reconhecem que “ser manezinho” está relacionado a um certo modo de falar e se identificam eles mesmos como sendo manezinhos e como falantes do “manezês”:

(3) Ser manezinho é nascer em Florianópolis, [...] é valorizar aquilo que tu tem, né, que tu tem uma linguagem diferenciada, né, tu tem um lugar maravilhoso pra tu morar, tu vive num lugar maravilhoso, tu te dá bem com as pessoas. [...] Valorizam o ambiente, o lugar onde moram. E até a própria linguagem. Porque, o que eu mais odeio é alguém vim de fora pra cá e dizer assim: “Ah, o cara fala óióió”. Orra! Eu tô no meu lugar, queres que eu fale o quê? Queres que eu fale o espanhol? [...] Eu tô no meu lugar eu vou falar o quê, de forma diferente? Se tu quiser, tu te adaptem, eu não! Eu me identifico como manezinho da ilha, com a graça de Deus! (Informante C, MASC, 39 anos, 2º grau)

(4) Eu me identifico, minha filha me lembra bastante! [...] esse meu jeito de falar, a gente acaba rindo! [...] Mas é uma coisa que tá em ti, entendeu? Não adianta tu te policiar, porque uma hora tu vai falar, é teu jeito, é aquilo ali e pronto! Eu sou isso também, né! [...] Eu gosto [do falar do manezinho]. Eu adoro tipo... tipo esse áudio assim, de tu vê que são dos pescadores, sabe? Eu acho muito gostoso. representa o que, tipo, pô, a minha infância, né! Meu pai, eu lembro do meu pai, do meu vô, sabe? É da onde a gente veio, né. (Informante L, FEM, 36 anos, 2º grau).

Conforme apontado, os resultados mostram que dentro dos diferentes graus de identificação com o local, o informante T apresenta um envolvimento maior na comunidade da Barra da Lagoa. É importante destacar também que todos os entrevistados disseram que gostam do lugar onde moram e apresentam um certo apego à comunidade, e declararam sentimentos positivos em relação à sua origem e ao seu modo de falar e se identificam como sendo manezinhos da ilha.

#### ANÁLISE DA IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS COMUNIDADES DE PRÁTICAS “TRABALHADORES DE UM RESTAURANTE DA BARRA DA LAGOA”

Uma de nossas hipóteses iniciais era a de que os indivíduos que trabalham no restaurante local formariam uma comunidade de prática. Após a análise dos dados, percebemos que é possível que os funcionários do restaurante formem uma comunidade de prática, pois se reúnem regularmente em torno de um mesmo objetivo e compartilham práticas sociais. Deduzimos isto, quando o informante T chega a mencionar que todos no restaurante se conhecem há muito tempo, inclusive por meio de relações familiares, e acrescenta que a relação profissional acaba sendo uma extensão da relação familiar:

(5) A gente fica tanto tempo junto fora daqui que, quando tá aqui, o convívio fica como se fosse igual. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Seria necessário aplicar o instrumento a outros trabalhadores do restaurante e realizar uma pesquisa mais aprofundada para atestar ou refutar essa hipótese.

Além disso, percebemos indícios da existência de outras CPs além da do restaurante. Há um grupo, cuja maioria dos membros pertence ao restaurante, chamado “Eles vinho”, formado por nove amigos que se reúnem mensalmente, cada mês na casa de um membro, que fica responsável pela alimentação, enquanto os demais membros levam, cada um, uma garrafa de vinho. No final do ano, esse grupo sempre faz uma festa em algum lugar separado. Segundo o informante C, trata-se de encontros entre amigos “basicamente para fofocar”. Além dos informantes C e T, outros quatro funcionários do restaurante também fazem parte

desse grupo. Os outros três membros são ex-funcionários do restaurante. Os informantes T e C também mencionam que jogam futebol juntos todo fim de semana. O informante C coloca, além disso, que tem contato com o informante T em festas. Os laços entre os informantes C e L já foram, no passado, mais fortes, quando estudaram juntos, mas agora se restringem ao restaurante e a algum contato entre os filhos deles no colégio. A relação entre os informantes L e T também ocorre em ambiente familiar. A informante L menciona um grupo de amigas chamado “Chicrets”, formado por ela e mais sete amigas. Elas se reúnem mensalmente para beber, comer e conversar sobre a família e os filhos. O informante T menciona outras CPs. Na igreja, toca na missa e participa do grupo de jovens. Também é integrante de uma banda de Terno de Reis. Além disso, participa do “Grupo Alumejo”<sup>8</sup>, que toca em festas da igreja e em casamentos.

Uma indicação para futuras pesquisas na comunidade da Barra da Lagoa seria a de investigar essas possíveis CPs, aplicando nosso instrumento com as devidas adaptações pertinentes à especificidade de cada um desses grupos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões do instrumento de coleta favoreceram, em geral, o objetivo de captar a identidade linguística dos informantes da Barra da Lagoa.

Quanto ao grau de identificação com a comunidade, a partir da pontuação feita pelo cálculo da variável isolada ‘localismo/mobilidade’ de Valle (2014), os resultados mostram diferentes graus de identificação com o local. O informante T pareceu apresentar um envolvimento maior na comunidade da Barra da Lagoa do que os demais. No entanto, destacamos que todos os entrevistados se identificam como manezinhos da ilha, de modo que gostam do lugar onde moram, apresentam apego à comunidade, valorizam a cultura local e possuem sentimentos positivos em relação à sua origem e seu modo de falar.

Um ponto negativo no que concerne às questões sobre identidade foi a ausência de perguntas sobre a avaliação/vínculo em relação aos moradores não nativos da comunidade da Barra da Lagoa: só fizemos perguntas sobre não nativos que trabalham no restaurante.

---

<sup>8</sup> O informante T explica que “alumejo” vem de “alumiar”, forma como o manezinho diz a palavra “iluminar”. Ele dá um exemplo: “Alumeia a sala, quiridu”.

Em relação à análise da Comunidade de Prática, as perguntas que elaboramos nos permitiram identificar algumas possíveis CPs dos informantes<sup>9</sup>, bem como captar evidências do grau de pertencimento deles à Barra da Lagoa. Todos os informantes se identificaram como manezinhos e destacaram, como elementos marcantes dessa identidade, o modo de falar e a valorização dos costumes locais.

Imaginávamos que o restaurante também seria apontado como representativo da Barra da Lagoa e, conseqüentemente, teria uma relação com a identidade do manezinho. Isso não se confirmou. Embora o ambiente de trabalho tenha, em alguns aspectos, gerado vínculos entre os informantes, percebemos que o restaurante, diferentemente do que esperávamos, não identifica os funcionários (ao menos os entrevistados) com o local em que moram. O ambiente do restaurante é quase familiar e produziu vínculos entre os funcionários, vínculos que extrapolam o local de trabalho, originando outras CPs. Todavia, os informantes julgaram que o restaurante não representa diretamente a Barra da Lagoa, por não ser voltado à cultura da comunidade e porque o preço não é acessível à maioria da população do bairro. Sendo assim, o restaurante não é o local que mais identifica esses informantes com o bairro. Na verdade, parece ser o local que menos identifica esses informantes com o “ser manezinho da Barra”.

Uma próxima etapa para dar continuidade a essa pesquisa seria fazer, após refinar o instrumento de coleta nos pontos falhos detectados, aplicá-lo (com o devido tempo de dedicação necessário para este tipo de estudo) aos membros das CPs identificadas nessa amostra piloto, como os grupos “Eles vinho” e “Chicrets”.

Pretendemos, em uma publicação futura, trazer os resultados da testagem do nosso instrumento de coleta para os testes de percepção linguística e avaliação metalinguística, que nos permitirão avaliar melhor a proposta como um todo.

Por fim, cremos que nosso instrumento de coleta é viável para futuras pesquisas, pois tivemos resultados concretos sobre o grau de identificação dos informantes com a comunidade da Barra da Lagoa e com a comunidade de prática do restaurante. Acreditamos, desse modo, que o estudo pode servir como base para futuras pesquisas sociolinguísticas que envolvam a relação entre língua e identidade.

## REFERÊNCIAS

---

<sup>9</sup> Não foi possível fazer uma análise completa de todas as CPs, por conta do tempo de coleta, que foi curto.

- BAUGH, J. A dissection of style-shifting. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge Press, 2001.
- BATTISTI, E. Redes sociais, identidade e variação linguística. In: (Org.) FREITAG, R. M. K. *Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2014.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de M. Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2002.
- ECKERT, P. (ay) Goes to the city: exploring the expressive use of variation. In: GUY, G.; FEAGIN, C.; ACHIFFRIN, D.; BAUGH, J. (Ed.). *Towards a Social Science of Language: Papers in honor of William Labov*. Volume 1: Variation and Change in Language and Society. Amsterdam: J. Benjamins, 1996.
- FREITAG, R. M. K. (Re)Discutindo sexo/gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Orgs.) *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo, Buchler, 2015.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- \_\_\_\_\_. Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. In: BAUGH, J.; SHERZER, J. (Eds.) *Language in use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. p. 28-53.
- \_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change*. Vol. 2: Social factors. Cambridge: B. Blackwell, 2001.
- OUSHIRO, L. O que se diz e como se fala: relações entre o discurso metalinguístico e a variação linguística. *Signo y Señal*, n. 28, dez. 2015, p. 139-167. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- SEVERO, C. A questão da identidade e o lócus da variação/mudança em diferentes abordagens sociolinguísticas. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*, ano 4, n. 7, 2º sem. 2007.
- \_\_\_\_\_. A comunidade de fala na sociolinguística laboviana: algumas reflexões. *Revista Voz das Letras*, n. 9, 2008.
- SEVERO, C. G.; NUNES DE SOUZA, C. M. Identidade e língua na Ilha de Santa Catarina: sobre a relação entre o manezinho e o manezês. In: SAVEDRA, M. M. G.; MARTINS, M. A.; HORA, D. da. (Orgs.). *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ; EdUERJ, 2015, p. 13-36.
- TABOURET-KELLER, A. Language and Identity. In: COULMAS, F. *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 1998.
- VALLE, C. R. M. *Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos: forças semântico-pragmáticas, estilísticas e identitárias em competição*. 2014. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALLE, C. R.; GÖRSKI, E. M. Por um tratamento multidimensional da variação estilística na entrevista sociolinguística. In: (Orgs.) GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014, p. 93-121.

## IDENTIDADE: ZYGMUNT BAUMAN X STUART HALL

**Ruth Negreiros da Silva**

Mestranda em Letras: Linguagens e Identidades pela Universidade Federal do Acre. Especialização em Pedagogia Gestora pela Faculdade Euclides da Cunha (2010). Graduação em Licenciatura em Letras – Inglês (2006). Secretária Executiva lotada no *campus* Floresta. ruth.ufac@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a traçar um paralelo confrontando as ideias a respeito do tema identidade, sob a ótica de dois teóricos, no sentido de expor os conceitos e abordagens que ambos fazem no que se refere a questão identitária. Pretendemos enfatizar em que pontos o pensamento desses autores convergem ou se desencontram bem como quais impactos a globalização tem trazido para a constituição da identidade na modernidade. A iniciativa nasceu tomando como base os debates realizados na disciplina Discurso, Sujeitos e Identidades do Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Identidades da Universidade Federal do Acre. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica visando fazer o levantamento dos conceitos e contextualizações necessários à abordagem pretendida. Os dois estudiosos analisados foram Hall (2005) com a obra *A identidade cultural na pós-modernidade* e Bauman (2001, 2005) com as obras *Modernidade Líquida* e *Identidade*, por serem considerados nomes importantes no que tange ao estudo tão em voga do tema Identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Globalização. Modernidade.

**ABSTRACT:** The present work proposes to draw a parallel comparing the ideas about the subject identity, from the point of view of two theorists, in the sense of exposing the concepts and approaches that both make with regard to the identity issue. We intend to emphasize in which points the thoughts of these authors converge or disagree as well as what impacts globalization has brought to the construction of identity in modernity. The initiative was born based on the discussions held in the discipline Discourse, Subjects and Identities of the Postgraduate Program in Language and Identity Letters of the Federal University of Acre. The methodology used was the bibliographical research aiming to make a compilation of the concepts and contextualizations necessary to the intended approach. The two scholars analyzed were Hall (2005) with the work *The cultural identity in postmodernity* and Bauman (2001, 2005) with the works *Net Modernity* and *Identity*, for being considered important names in what concerns the study so present nowadays about the theme Identity .

**KEYWORDS:** Identity. Globalization. Modernity.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os estudos a cerca do tema identidade têm aumentado consideravelmente. Podemos atribuir o crescente interesse por essa temática graças ao processo de globalização, que permite uma interação em grande escala entre indivíduos de diversas nações. As barreiras espaciais e virtuais são ‘quebradas’ e a possibilidade de contato com outras culturas, línguas e costumes se alarga demasiadamente.

A partir do momento que passamos a ter contato com pessoas de diferentes nacionalidades ou menos ainda, de outros estados somos afetados por conta desse contato. Somos influenciados culturalmente, socialmente ou até nacionalmente. Ao receber este tipo de influência nunca seremos os mesmos de outrora. Há uma troca involuntária que exerce sua força ‘invisível’ em nossa identidade, refletida em nosso modo de falar, em nossas preferências, etc.

No entanto, tais influências nem sempre são percebidas do dia para a noite. Sendo assim, precisamos pensar a identidade como uma construção histórica e relacional, conceitos esses que veremos mais detalhadamente sendo abordados por Stuart Hall<sup>1</sup> e Zigmunt Bauman<sup>2</sup> que são nossa base para a elaboração deste artigo, uma vez que traçar um paralelo confrontando as ideias de ambos, no sentido de expor os conceitos e abordagens que fazem a respeito da questão identitária se constitui em nosso objetivo central. Pretendemos enfatizar em que pontos o pensamento desses teóricos convergem ou se desencontram.

Para tanto, trabalhamos os apontamentos feitos nas obras *Identidade e Modernidade Líquida* de Bauman; e de Hall investigamos *A identidade cultural na pós-modernidade*.

Essa ideia apresentou-se no decorrer das aulas da disciplina Discurso, Sujeitos e Identidades, ministradas pela professora Maria de Jesus Morais, onde diversos questionamentos e leituras foram oportunizados visando à realização de um trabalho final da disciplina voltado para uma temática de livre escolha que tivesse relação com as explicações que se deram em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Teórico cultural e sociólogo jamaicano, negro. Foi um dos fundadores da escola de pensamento que hoje é conhecida como Estudos Culturais. Foi professor de sociologia na Open University da qual se aposenta em 1997, tornando-se Professor Emérito.

<sup>2</sup> É um sociólogo polonês. Vivenciou a Segunda Guerra Mundial e a ocupação nazista que o fez se exilar na União Soviética. É professor emérito da Universidade de Leeds.

No primeiro momento abordamos as concepções de identidade, onde vemos como os estudos acerca do tema foram evoluindo historicamente e, como os conceitos de identidade foram sendo reestruturados.

A segunda parte do texto trata da identidade na era da globalização, ou seja, o que seria a identidade hoje, no mundo em que vivemos, trabalhamos, nos relacionamos. Procuramos mostrar de que forma o mundo pós-moderno é afetado por essa diminuição das fronteiras que faz com que nossas identidades sejam ‘líquidas’.

## **AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE**

Para entendermos o modo como a identidade é pensada atualmente é pertinente retornarmos aos processos ou concepções pelos quais o tema já foi abordado. Para isso, exploramos os conceitos apresentados por Hall (2005) e Bauman (2001 e 2005) dentro de uma perspectiva histórica.

Hall (2005) nos diz que os estudos a respeito da identidade estão pautados em três concepções baseadas em diferentes períodos históricos da humanidade, que apresentam as imagens que foram sendo construídas no que se refere à temática identitária, bem como os papéis que o indivíduo desempenhava em cada momento da história.

Para ele a primeira concepção diz respeito ao sujeito do Iluminismo (século XVIII), momento a partir do qual se instalou a problemática da identidade e os primeiros questionamentos a seu respeito e sua formação. Nesse período o homem era visto

como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2005, p. 10).

Significa dizer que a essência da identidade humana não poderia ser modificada, nascia pronta e assim permanecia até o fim da vida do indivíduo. Havia uma crença numa identidade plena, completa, imutável. Na concepção de Bauman (2001) essa seria a identidade denominada por ele de sólida, impenetrável, que não se molda, a qual necessitava de muita força para ter sua forma alterada. Como ele enfatiza: “os sólidos são moldados para sempre” (BAUMAN, 2001, p. 14), não há perspectiva de maleabilidade ou ‘moldabilidade’.

No final do século XVIII e início do XIX surge outra concepção de identidade que é do sujeito sociológico ou pré-moderno. Nesse ponto de vista a identidade passou a ser estudada sob uma ótica ‘interativa’, já que era “formada na interação, entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p. 11). Em outras palavras, a essência interior de cada um era chamada de identidade, no entanto, ela recebia influências da sociedade com a qual o sujeito estivesse interagindo. Já em Bauman esse conceito pode ser apresentado como o ‘sólido pré-moderno’, ou seja, estruturas que uma vez foram intactas, inalteráveis e encontravam-se, naquele momento, vulneráveis ou “em estado avançado de desintegração” (2001, p. 10). Nesse período a identidade já era concebida como passível de receber influências do meio. Vivia-se um período de transição para o próximo momento histórico do ser identitário, já que o sujeito, antes imutável “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p. 12).

A terceira concepção de identidade apresentada por Hall é a do sujeito pós-moderno que revela que “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (2005, p. 13). O termo ‘continuamente’ enfatiza o caráter volúvel e instável da identidade na pós-modernidade, uma identidade que é (re)formulada dia-a-dia. Para essa ideia de pós-modernidade o teórico Bauman usa a expressão ‘nova ordem’ (2001, p. 10) e ‘modernidade fluida’ (2001, p. 15) e apresenta apontamentos que condizem com os de Hall, uma vez que acredita que vivemos na era dos líquidos, onde as identidades apresentam um caráter muito mais inconstante e flexível.

Segundo ele

chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela (BAUMAN, 2001, p. 14).

Vivemos, portanto, a era das identidades fragmentadas, onde muitas vezes diversos ‘eus’ convivem em um único ser. A essência humana deixou de ser pura, imaculada como concebida no período do sujeito iluminista. Na pós-modernidade tudo é mais móvel, a identidade é muitas vezes, provisória.

Bauman ainda reforça esse caráter liquefeito da identidade na ‘nova ordem’ quando diz:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em ‘movimento’ – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes

que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (2005, p. 32).

Fica evidente que para o sociólogo polonês os próprios relacionamentos ganham caráter volúvel e instável, frutos da nova característica instável das identidades modernas. Os relacionamentos tornam-se líquidos, passageiros, instáveis, fragilizados.

Resumidamente podemos dizer que as “sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2005, p. 14). Esta seria a diferença entre as sociedades tradicionais e nossas sociedades atuais.

Diante do que foi apresentado na primeira parte deste trabalho fica claro que ambos os teóricos em estudo traçam um perfil histórico acerca das preocupações com o estudo da identidade, bem como têm pensamentos muito parecidos no se diz respeito à ação do ser humano nesses períodos históricos, mudando apenas algumas nomenclaturas. Fica evidente que a identidade é como diz Hall, “construída historicamente” (2005, p. 13), já que assumimos identidades diferentes de acordo com o local ou a conveniência. Além de ser relacional no sentido de que é construída mediante a ação das trocas existentes entre os sujeitos.

## **GLOBALIZAÇÃO E DESLOCAMENTO**

Vivemos uma era em que as fronteiras espaciais e virtuais são facilmente transpostas. A multiplicidade dos contatos que temos em nosso cotidiano é fruto desse fenômeno tão comentado que é a globalização.

O grande fluxo de migrações entre países, os acordos comerciais e políticos e a internet têm deixado o trânsito entre os estados-nação bem mais intenso. A Internet é a principal ferramenta do mundo globalizado, pois nos permite ‘estar’ em vários lugares num único dia e ‘conversar’ com pessoas em diferentes locais do planeta na mesma hora. Nesse contexto a identidade passa a ser muitas vezes, uma invenção, nunca é uma certeza absoluta, pois no mundo virtual pode-se assumir a postura (identidade) que se desejar. Pode-se ‘ser’ quem quisermos.

No entanto, não é apenas no mundo das mídias sociais que as identidades são passageiras, o próprio sentimento de nacionalidade sofre abalos sísmicos no mundo identitário. Para Bauman “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter

uma união sólida e inabalável com a nação” (2005, p. 34) e isso faz com que muitas vezes uma nação tão grande em termos territoriais como o Brasil possua diferentes e inúmeros traços considerados comuns aos indivíduos que se denominem brasileiros.

Como bem reforça Hall

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (2005, p. 75).

O autor argumenta com isso que há uma ‘infiltração cultural’ na era pós-moderna e exemplifica com a situação de que não precisamos sair de nossa cidade para experimentar um prato típico de outro país, graças às redes de restaurantes étnicos espalhados pelo mundo (2005, p. 79).

A identidade nacional também se vê esfacelada, não é mais entendida como resultado de traços raciais ou de aparência, já que os estilos (vestimentas, músicas, comidas, acessórios, corte de cabelo) entre países estão cada vez mais miscigenados entre si, se sobrepõe a qualquer traço tradicional, não existindo um estilo único para determinada nacionalidade. Tais “fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’” (HALL, 2005, p. 74).

Na verdade, para Bauman se apegar a durabilidade de estruturas de referência numa época como a nossa é algo impossível já que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (2005, p. 32). O pensamento do polonês é condizente com o de Hall que afirma que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (2005, p. 13).

Outro aspecto abordado por ambos os autores dentro da perspectiva da globalização é o conceito de ‘deslocamento’. Primeiramente Hall nos diz que “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade’ de centros de poder” (2005, p. 16), ou seja, a identidade sofre uma fusão de forças externas, influências essas que convivem nem sempre harmoniosamente entre si. Estar descolado implica em não saber exatamente quem você é.

Bauman exemplifica tal conceito falando de si próprio ao ser obrigado a sair de seu país:

Em todo e qualquer lugar eu estava – algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – ‘deslocado’. [...] Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda

parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, em que alguns aspectos da pessoa ‘se sobressaiam’ e sejam vistos por outras como estranho), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (2005, p. 18 – 19).

Vemos que o deslocamento deixa o indivíduo fragilizado, já que em dados momentos ele se sente incapaz de se considerar parte de um grupo, de um lugar, de uma cultura exclusiva. O ser muitas vezes, não se enxerga parte de lugar nenhum. Essa pessoa está, portanto, no ‘entre lugar’, conceito explorado por Homi Babha<sup>3</sup>. Nada é duro e sólido; a própria identidade não existe em si mesma.

E Bauman continua reforçando tais conjecturas quando diz que “se você fica me instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu ‘eu postulado’, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí...” (2005, p. 21). Vemos que o caminho para uma identidade plena é algo incerto, existe apenas um horizonte que vislumbra de longe essa possibilidade. Não podemos nos definir de forma exata, completa e acabada, uma vez que estamos em constante liquefação. Nossas identidades estão em intensa movimentação.

No que se refere a essa questão Hall também faz apontamentos interessantes como ao dizer que as identidades modernas “são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (2005, p. 17). Daí a sensação de não se estar no seu ambiente, de sentir-se, muitas vezes, como não parte de um grupo ou de sentir-se confuso quanto a sua própria identificação, uma vez que nos identificamos com diversas culturas, línguas, nacionalidades, costumes, etc. e adotamos traços dessas culturas para nossa personalidade (identidade).

Um conceito mais simples de globalização dentro da perspectiva do deslocamento é apresentado dessa forma: “é a ‘compressão do espaço-tempo’, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2005, p. 69). O que dizer do 11 de setembro? O mundo parecia estar participando presencialmente de evento tão horrendo e destruidor. Mais recentemente o furacão no Haiti pareceu ter devastado grande parte do mundo. Sentimos como se estivéssemos

---

<sup>3</sup> Esse autor trabalha conceitos importantíssimos como o hibridismo principalmente nas questões pertinentes à identidade. A obra a que fazemos referência é *O local da cultura*.

vivenciando de perto esses acontecimentos, com sentimentos de extrema solidariedade e compaixão; como se fossemos parte daquele lugar.

Talvez por conta dessa sensação de ‘pertencimento’ a situações espacialmente distantes é que Hall enxerga o deslocamento como possuidor de características positivas. Citando Laclau ele enfatiza que o deslocamento “desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (LACLAU, 1990, p. 40 *apud* HALL, 2005, p. 17 – 18). Visto assim o deslocamento é a possibilidade de um (re)fazer-se contínuo. Uma oportunidade de (re)atualizarmos nossas identidades, já que somos cercados continuamente por características diferentes que exercem poder sobre nós. Dessa forma, caminhamos para uma homogeneização global de culturas tendo em vista o hibridismo que impera sobre as identidades atuais.

Bauman também observa que o estar deslocado pode ter pontos positivos, pois, oferece uma facilidade maior ao sujeito de percorrer diversos universos (linguístico, psicológico, cultural, etc.) dando-lhe a possibilidade inserir-se ou não em determinado universo (2005, p. 20). Para ele a identidade nunca é algo pronto, mas sempre “é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir” (2005, p. 21 – 22) e, que vai sendo construída ao longo da vida, sem nunca está definitivamente formada, graças às trocas sociais que se efetivam na socialização.

Nessas trocas culturais as identidades vão sendo reconfiguradas socialmente já que nos realizamos enquanto seres humanos no convívio social que se dá no desenrolar cronológico do tempo histórico. E isso é corroborado por Hall ao enfatizar que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (2005, p. 38). Vemos que para ele o conceito de uma identidade que nasce completa e permanece intocável durante a vida do ser humano é algo que não existe, já que a dinâmica da vida na pós-modernidade revela uma identidade sempre incompleta, sempre em processo de formação, sempre em movimento.

Podemos exemplificar o que foi posto até aqui com a figura do migrante. Ele sai de seu lugar de origem e ao chegar a outro local, precisa se adaptar a uma nova língua, uma nova cultura, novos costumes. Ele não abandona ou esquece totalmente todo o arcabouço cultural e social que traz consigo, no entanto, faz uma reconfiguração ao adotar ou misturar (hibridizar) traços de sua herança (cultura) de origem aos novos elementos culturais apresentados no meio social em que se inseriu. Sua identidade, portanto, sofre rupturas, fragmentações e infiltrações.

Fica claro que para os autores em estudo esse fluxo frenético da vida moderna (ou pós-moderna) é algo que não tem como retroceder. A intensificação dos fluxos migratórios, econômicos e a veiculação descontrolada de informações permitem que as identidades mais difusas convivam entre si.

Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2005, p. 75).

As identidades não estão mais presas a uma única cultura isolada: pode-se ser argentino de nascimento, usando roupas de estilo americano e possuir equipamentos de última geração fabricados no Japão; assim como um negro pode, por exemplo, lutar pela causa do preconceito contra as comunidades negras, mas outro negro pode abraçar a causa do direito a aceitação da opção sexual, etc. A identidade é, sob essa ótica, leve, precária e provisória, já que essas pessoas podem, em questão de dias ou meses, mudar totalmente essas ideologias às quais estavam ‘presas’.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Já que a proposta do presente trabalho era traçar um paralelo para confrontar as ideias de Stuart Hall e Zygmunt Bauman a respeito da evolução da temática identitária e onde seus apontamentos se encontram ou se desencontram, concluímos que a pesquisa bibliográfica foi satisfatória no sentido de revelar que nos aspectos expostos dentro das obras estudadas ambos possuem pensamentos bem parecidos, não divergindo entre si na essência contenciosa.

Existe, no entanto, uma diferença de uso de termos e expressões que de certa forma foram salientados no texto, revelando o estilo peculiar de cada um.

Na primeira parte do texto vimos que ambos os estudiosos possuem visões similares quanto à evolução dos estudos acerca do tema abordado, ressaltando que Bauman (2001, 2005) apresenta apenas duas divisões (concepções para Hall), mas nada que cause divergência entre os pensamentos deles.

Na segunda parte percebemos que ambos concordam que na modernidade (ou era líquida) as identidades não possuem forma sólida ou definida, pelo contrário estão em constante transformação, sejam influenciadas pelo sentimento de deslocamento ou pela frenética intensidade com que a vida na sociedade dos líquidos corre.

Pode-se aferir por fim, que a identidade é uma construção histórica e relacional que nunca estará terminada, sendo (re)modelada a cada dia de vida do sujeito. As identidades vivem em constante processo de esfacelamento, sendo reestruturadas concomitantemente.

## REFERÊNCIAS

BABHA, Homi. **O local da cultura**. Traduzido Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, UFMG, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Traduzido por Calos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

## A CONSTRUÇÃO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA NA INTERFONOLOGIA PORTUGUÊS BRASILEIRO – ESPANHOL COMO LE

**José Rodrigues de Mesquita Neto**

Doutorando em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Pau dos Ferros –  
Rio Grande do Norte – Brasil. Mestre em Ciências da Linguagem – Universidade do Rio Grande do  
Norte (UERN) – Mossoró – Rio Grande do Norte – Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo geral analisar os róticos, em posição de coda, na construção da interfonologia envolvendo o PB e o ELE de professores brasileiros de espanhol. Temos como pergunta-problema: de que maneira emergem os róticos do espanhol em posição de coda de professores brasileiros? Temos como hipótese básica que a posição de coda será um local de grande variação e que elisões e fricativizações emergirão com maior frequência. Para a realização da pesquisa temos como base teórica a língua como Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER et al., 2009). A metodologia é de cunho quantitativo e de corte transversal, traz como *corpus* o áudio de 160 *tokens* divididos em três experimentos. Desse modo, verificamos que a construção da interfonologia do rótico, em posição de coda, se dá através da competição entre os atratores da LM e da LE.

**Palavras-chave:** Vibrantes simples e múltipla. SAC. Coda.

**ABSTRACT:** This work has as general objective to analyse the rhotics in coda position through interlanguage construction involving the Brazilian Portuguese (BP) and Spanish as a Foreign Language (SFL) of brazilians Spanish teachers. The research Problem/question is: how the Spanish rhotics in coda position emerge from Brazilian teachers? As a basic hypothesis that the coda position will be a spot of great variation and that elision and fricatives will emerge with more frequency. For the realization of this research the theoretical data is based in the Adaptative Complex System (ACS) (BECKNER et al., 2009). The methodology is quantitative and with a transversal cut, it includes an audio corpus of 160 tokens divided by three experiments. This way it's verified that the interlanguage construction of the rhotics in coda position emerge from the competition between the attractors of the Mother Language (ML) and the Foreign Language (FL).

**Key-Words:** Simple and Multiple Vibrants. ACS. Coda.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Algumas teorias fonológicas tradicionais tais como as de cunho processual e linear pressupõem uma representação fonológica única associada à Língua Materna (doravante LM), desprovidas de detalhe fonético, portanto, ignorando a influência das variantes regionais na emergência da interfonologia da Língua Estrangeira (doravante LE) estudada. Desse modo, a falta de atenção dada ao detalhe fonético, característicos dos modelos tradicionais, implica a

existência de apenas um percurso de construção da interfonologia de falantes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE). No entanto, estudos associados a uma visão de língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER et al, 2009) apontam a relevância do uso linguístico na construção das representações mentais. Assim, o estudo de variantes do PB é importante na compreensão do percurso de aquisição de uma LE.

Desse modo, essa pesquisa tem como finalidade analisar os róticos, em posição de coda, na construção da interfonologia envolvendo o Português Brasileiro (doravante PB) e o Espanhol como Língua Estrangeira de professores brasileiros de espanhol. Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Verificar o efeito da variável palavra e da frequência de ocorrência; b) Analisar a experiência de uso e c) Verificar o efeito dos experimentos do espanhol na construção da interfonologia rótica em posição de coda.

Tentaremos responder a seguinte pergunta: de que maneira emergem os róticos do espanhol em posição de coda de professores brasileiros? Temos como hipótese básica que a posição de coda será um local de grande variação e que elisões e fricativizações emergirão com maior frequência.

Vários são os motivos que justificam a escolha para pesquisar os aspectos fonético-acústicos dos róticos, em posição de coda, tendo como foco a interfonologia entre o PB e o espanhol. Inicialmente, fomos impulsionados pelo fato de existirem poucos trabalhos na área, apesar de, enquanto professores, percebermos a dificuldade eminente na realização dos róticos da LE. Além disso, já existem trabalhos que apontam que os róticos do PB são de grande variação (LIMA, 2013), o que pode dificultar ainda mais a realização padrão das vibrantes do espanhol (GOMES, 2013).

Esta pesquisa é de cunho quantitativo e corte transversal. Temos como sujeitos 10 professores de ELE, sendo 5 da rede estadual e 5 de cursos livres. O *corpus* está composto pelo o áudio de 160 *tokens*.

Esse trabalho está dividido em três partes principais, excetuando as considerações iniciais e finais. Na primeira, de cunho teórico, expomos as características da língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC). Na segunda, explicamos nossa metodologia, dessa forma, expomos nossos sujeitos, descrevemos nossos experimentos e variáveis. Por fim, apresentamos nossos resultados e discutimos nossa análise.

A seguir, começamos o nosso referencial teórico.

---

## A LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

Discutiremos nesta seção os fundamentos de uma perspectiva dinâmica na aquisição de LE/L2<sup>1</sup>. Muitos autores defendem uma visão de língua enquanto SAC, no entanto aqui apresentamos Bybee (2010), Leffa (2016), Beckner et al. (2009) e Barboza (2013).

Leffa (2016) explica que o ensino da língua na visão do SAC é adaptativa, pois ela pode mudar tanto em relação ao tempo quanto ao espaço, visto que a língua ela muda com o passar dos anos, desse modo, não é possível ensinar a língua hoje assim como ensinarão dentro de 50 anos. Além disso, o espanhol não pode ser ensinado no nordeste do país da mesma forma que é ensinado nas regiões de fronteira com países hispânicos do sul e do norte, por exemplo. Ademais, o caráter complexo está relacionado com os múltiplos elementos que o sistema interage, sejam internos ou externos. Muitos são os fatores em interação envolvidos no percurso de aquisição de uma segunda língua, tais como afetivo, aptidão, idade, interlíngua, objetivos do aprendiz, entre outros.

Ademais, Beckner et al. (2009) nos diz que o SAC é um sistema dinâmico, assim, desenvolvendo-se ao longo do tempo. Por seu dinamismo, a língua pode ser vista e estudada como um Sistema Adaptativo Complexo, pois neste sistema, todos os seus componentes se encontram conectados. A teoria do caos está diretamente relacionada com o sistema, pois se acredita que uma modificação por menor que seja em qualquer variável pode ter efeito em todo o sistema, uma vez que o SAC está conectado em rede.

Além disso, podemos dizer que o sistema é não linear, pois a alteração inicial que pode acontecer ao se adquirir uma língua é imprevisível. A mudança que a língua pode sofrer está inserida no contexto de sua produção, ou seja, em um meio social, pois a língua não emerge isoladamente. Assim, os SACs são abertos e contextualizados, o que possibilita influenciar e ser influenciado pelo contexto. Assim Beckner et al (2009, p. 2) nos diz que:

- (a) O sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo um com o outro. (b) O sistema é adaptativo; isto é, o comportamento do falante é baseado em suas interações passadas, e interações atuais e passadas em conjunto vão influenciar o comportamento futuro. (c) O comportamento de um indivíduo é a consequência de fatores em competição, variando de mecanismos perceptuais a motivações sociais. (d) A estrutura da língua emerge de padrões de experiência interrelacionadas, interação social, e processos cognitivos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Apesar de existirem estudos que abordam os termos LE e L2 com definições diferentes, optamos por utilizar as terminologias como sinônimas.

<sup>2</sup> (a) The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. (b) The system is adaptive; that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past

Nessa abordagem, Larsen-Freeman (1997) aponta como características do SAC a complexidade, imprevisibilidade, dinamicidade, não-linearidade, o caos, a sensibilidade às condições iniciais, a auto-organização e a adaptabilidade. Barboza (2013, p. 30) ainda aponta que os SACs têm como objeto os sistemas caóticos.

O termo caótico foi compreendido no paradigma da complexidade como um comportamento que pode vir a emergir num SAC, não implicando em sua completa desordem. O termo referiu-se à dificuldade de prever acuradamente o comportamento do sistema com o desenrolar da variável tempo.

No caso da pesquisa em questão, não há como prever que sons podem emergir da interfonologia rótica do PB-ELE de professores brasileiros.

Visto que o SAC apresenta um caráter adaptativo, complexo e não apresenta linearidade, passa a ilusão de que não é possível extrair nenhuma forma de sistematicidade. No entanto, pensar assim é não conceber a comunicação, pois para que ela exista é necessário um sistema. Em outras palavras, sabemos que há, em tais sistemas, uma tendência à organização, a partir da estabilização em alguns estados mais frequentes do que outros. Bybee (2010, p. 6) nos diz que “a língua é uma das formas mais sistemáticas e complexas do comportamento humano<sup>3</sup>”. No caso dessa teoria, não podemos deixar de lado que o sistema linguístico é mutável e que a variação linguística existe, sendo esta última contínua e resultado direto das características do SAC.

Larsen-Freeman (1997) associa os termos variação e mudança à dinamicidade do uso linguístico. Desse modo, a perspectiva de língua como SAC se diferencia do paradigma linguístico tradicionalista. Além disso, “o paradigma complexo rejeitou o conceito de gramática baseada na aplicação de regras, muito comum nos modelos linguísticos tradicionais” (BARBOZA, 2013, p. 35).

Não é, portanto, possível imaginar a fonética baseada na proposta dos manuais tradicionais, onde a língua é concebida dentro de um sistema linear e estático. Temos que pensá-la considerando todos os elementos que fazem parte do funcionamento da língua e que estão envolvidos no seu uso.

---

interactions together feed forward into future behavior. (c) A speaker’s behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations. (d) The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes.

<sup>3</sup> Language is one of the most systematic and complex forms of human behavior.

Os SACs são abertos e contextualizados, desse modo não são apenas dependentes do contexto, mas também o influenciam (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ao escolher a língua como SAC, aceitamos que há não apenas a complexidade da língua, mas também a do ser humano, com suas interações sociais e experiências.

A seguir apresentamos a metodologia.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi delimitada como um estudo quantitativo, seguidora de uma metodologia experimental e de corte transversal. Optamos por um estudo de caráter quantitativo, pois optamos por uma análise acústica primordialmente estatística dos dados. Além disso, usaremos dados qualitativos na descrição dos fatos.

Para uma melhor explanação da metodologia a dividimos em três partes: Constituição da amostra, Experimentos e Análise dos dados.

## **CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA**

Tivemos como *corpus* de análise a gravação de 10 professores de ELE das cidades de Mossoró e Pau dos Ferros, municípios do Rio Grande do Norte. Utilizamos os seguintes critérios para a seleção dos informantes: a) falantes do português brasileiro como língua materna; b) não apresentar problemas de audição e/ou fala; c) não ter períodos de residência fora do Brasil (em países cuja LM seja o espanhol); d) não utilizar o espanhol com um cônjuge/parente próximo; e e) utilizar o falar potiguar do PB.

Como tratamos de um trabalho experimental, é necessário apresentarmos as variáveis que levamos em consideração na aplicação dos experimentos. Assim, iniciamos apontando a variável dependente: a realização do rótico, em posição de coda, no ELE. Desse modo, para avaliar a qualidade da realização, optamos por uma variável binária. Desse modo, verificaremos se os informantes realizaram ou não as vibrantes (simples ou múltipla). Caso não, analisamos que realização emergiu.

Apresentada a variável dependente, partimos para as variáveis independentes, estas são: a) Palavra; b) Frequência de ocorrência; c) Experiência de uso e d) Experimentos.

A seguir apresentamos os experimentos.

## EXPERIMENTOS

Dada a complexidade e especificidade de análise das diversas variáveis apresentadas anteriormente, fica clara a necessidade da elaboração de experimentos para a obtenção do *corpus* de análise. Para a coleta dos dados, optamos pela utilização de três experimentos, sendo um a leitura de frases-veículo do PB, o outro a leitura de frases-veículo do espanhol e finalizamos com uma atividade em que os sujeitos deveriam indicar como chegar a determinados lugares, seguindo um mapa (ver figura 1).

**Figura 1:** Mapa do Experimento ELE2



**Fonte:** profedeel.es (adaptado).

Analisamos 160 *tokens* na pesquisa. Sendo 50 para a leitura das frases-veículo do PB, 50 para leitura das frases-veículo correspondentes ao espanhol e 60 referente ao mapa. No segundo experimento do espanhol duas palavras foram analisadas (*fotografiar* e *estudiar*), as mesmas foram faladas 3 vezes por cada informante, totalizando 60 *tokens*. Apresentamos, no quadro 1, as palavras utilizadas nos experimentos frases-veículo. Nos parênteses apresentamos a frequência de ocorrência. Consideramos palavras de baixa ocorrência as que têm número igual ou menos que 10.000.

**Quadro 1:** Palavras e frequências dos experimentos frases-veículo do PB-ELE.

Português	Espanhol
Amar	estudiar (135.834)
barbear	mirar (125.923)
decifrar	hablar (464.270)
embriagar	fotografiar (8.040)
descartar	retroceder (9.297)

**Fonte:** Elaboração Nossa.

Com relação às palavras do português não levamos em consideração a frequência de ocorrência. Ainda justificamos o uso exclusivo de verbos, pois “pesquisas mostram que o “r” final do verbo no infinitivo é, na maioria das vezes, mais eliminado da fala de informantes [...] que o “r” final de substantivos e adjetivos” (SEZARIO; VOTRE, 2013, p. 44). Assim, como forma de padronização da emergência do som, optamos por essa categoria gramatical.

Expomos, a seguir, como se deu a análise dos dados.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Os meios físicos para a obtenção das gravações foram constituídos de um gravador digital profissional, do tipo Zoom H6, e um microfone, do tipo Shure SM 58. O gravador possui configurações que podem ser alteradas dependendo das condições do ambiente em que a gravação é realizada.

Temos consciência que o ambiente ideal para as gravações seria em uma sala com isolamento acústico, no entanto, devido à dificuldade de horário para reserva do estúdio da universidade e a inviabilidade de locomoção e tempo dos informantes, optamos por uma sala de aula, com ar condicionado e baixo nível de ruído.

O estudo foi desenvolvido com a ajuda do programa computacional Praat versão 5.1.43 (BOERSMA; WEENINK, 2012). O mesmo foi utilizado para a observação espectral e oscilográfica dos róticos do PB e ELE.

Os dados analisados nesta pesquisa foram primordialmente quantitativos. Utilizamos principalmente testes estatísticos de chi-quadrado em sua análise, bem como um teste de correlação, com o intuito de validar os resultados específicos desta amostra a toda a população de professores brasileiros de ELE. O programa estatístico utilizado na análise foi o SPSS, versão 20.1. Dados qualitativos foram também apresentados, principalmente na discussão de emergências dos róticos do ELE em padrões inesperados.

Na próxima seção discutimos a análise e os resultados encontrados.

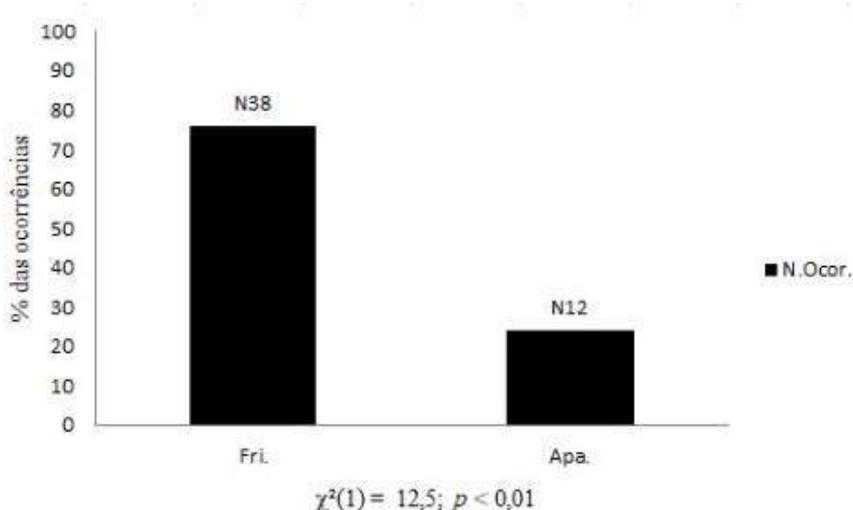
## **RESULTADOS E ANÁLISE**

Nessa seção apresentaremos a análise dos dados com base em nossas variáveis. Inicialmente mostramos os resultados referentes ao experimento do PB, em seguida focamos nos resultados referentes aos experimentos do ELE.

## EMERGÊNCIA NO PB

No gráfico 1, expomos os dados referentes a emergência dos róticos do PB. Notamos a competição existente do rótico, em posição de coda absoluta, entre o apagamento e a fricatização. Foram 50 *tokens* averiguados enquanto a possível neutralização (apagamento/fricativa) dos róticos.

**Gráfico 1:** Competição da fricativa x apagamento em posição de coda.



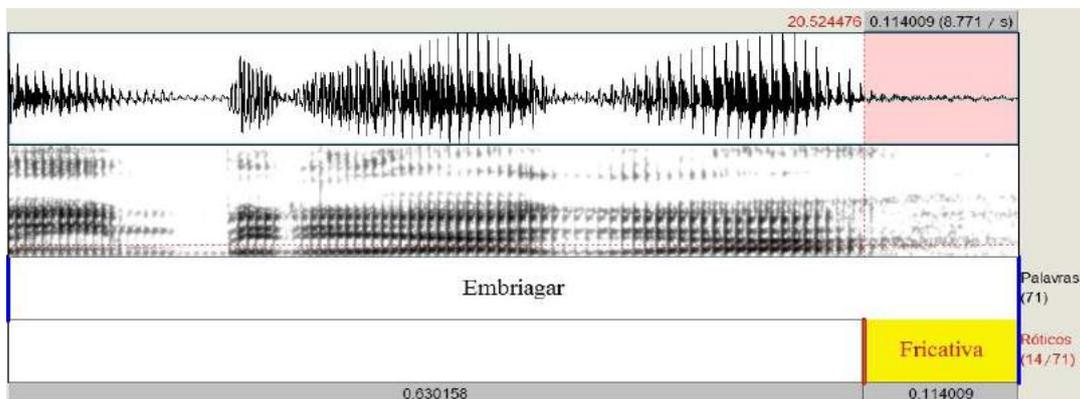
**Fonte:** Elaboração nossa.

Os resultados apontam diferença significativa existente entre as fricativas e o apagamento, em que 76% das emergências foram fricativas. Estudos como os de Callou e Leite (2002) já mostram essa tendência em outras regiões brasileiras. No gráfico, observamos que as fricativas tendem a emergir com mais força nesse contexto. Essa realização é possível como destacado por Cristófaros-Silva (2013). No entanto, diferente do esperado e apontado por Monaretto (2000) e Cezario e Votre (2013), visto que quando se trata de verbos no infinitivo a tendência seria o apagamento.

Na nossa pesquisa, como já mencionado anteriormente, optamos por verbos para esse tipo fonotático, sendo eles: amar, barbear, decifrar, embriagar e descartar. Todos os verbos sofreram apagamento pelo menos uma vez. A palavra em que apresentou o maior número de ocorrência foi decifrar, pois o rótico foi apagado quatro vezes. Já em amar, o apagamento aconteceu uma única vez, pelo informante S10. Ainda apontamos que as palavras barbear e destacar tiveram o rótico apagado três vezes, cada uma. Elencamos, ainda, que nas falas dos informantes S01, S02, S05 e S07 só emergiram fricativas na realização desses verbos.

Na figura 2, apresentamos o espectrograma e oscilograma do verbo embriagar.

**Figura 2:** Espectrograma e oscilograma de L2P1Embriagar.



**Fonte:** Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa *Praat*.

A parte em destaque indica a fricativização do rótico – pois não notamos a realização de nenhuma oclusão – sendo produzido um estreitamento do canal bucal fazendo com que o fluxo de ar nas cavidades supra-glóticas gere um ruído de fricção. Este é percebido, na imagem, pela energia acústica concentrada no espectrograma. Assim, a palavra foi realizada como **ẽmbrja'gah**.

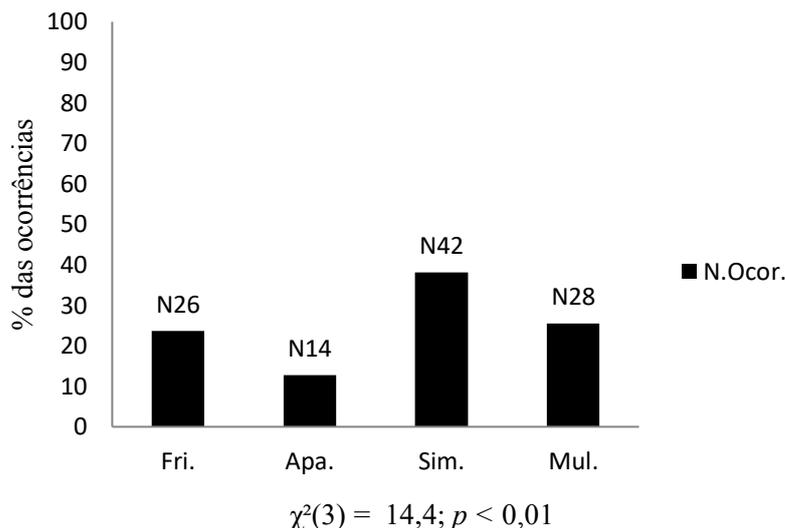
Enfatizamos que a pesquisa não tem como foco a análise do PB em particular. Buscamos apenas um panorama geral de realização dos falantes analisados. Desse modo, partimos para a análise dos experimentos referentes ao ELE.

## EMERGÊNCIA DO ELE

Nessa seção, iniciaremos apontado os dados gerais relacionados à emergência do rótico, em posição de coda, nos experimentos do ELE. Para uma melhor explanação dos nossos resultados subdividiremos essa seção seguindo as variáveis analisadas: frequência de ocorrência, palavra, experiência de uso e experimentos.

No gráfico 2, analisamos a emergência dos róticos nos experimentos do ELE. Existe um consenso de que, no espanhol, os róticos se resumem em dois tipos predominantes: vibrantes simples e múltipla (BRANDÃO, 2003). Além disso, o único tipo fonotático que admite a neutralização é a posição de coda absoluta, ou seja, é possível a realização tanto da vibrante simples quanto da múltipla sem alteração no significado da palavra. (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

**Gráfico 2:** Número de ocorrências em posição de coda absoluta



**Fonte:** Elaboração nossa.

Os dados apontam que, dentro da interfonologia PB-ELE, a posição de coda final é realmente um lugar de marcante variação, pois emergiram diferentes realizações. Analisamos um total de 110 tokens em posição final, destes 26 fricativas emergiram, 14 elisões, 42 vibrantes simples e 28 vibrantes múltiplas.

Resultados indicam diferenças significativas entre os valores analisados, em que a vibrante simples lidera a emergência neste contexto fonotático. Aparentemente ocorre uma competição entre os atratores associados às realizações fricativa e vibrante múltipla, visto que os resultados são bem próximos. Finalmente o apagamento, de modo semelhante ao que ocorreu no experimento do PB é o padrão emergente menos utilizado.

Partimos, a seguir, para a discussão acerca das variáveis palavra e frequência de ocorrência.

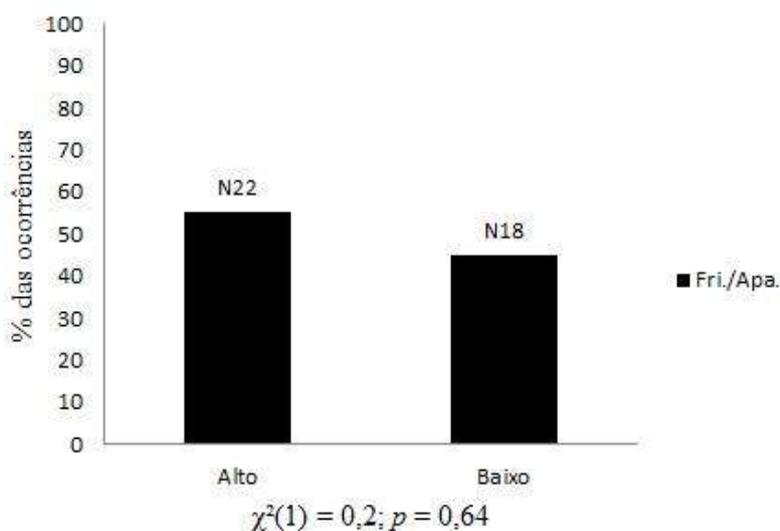
## **PALAVRA E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA**

Corroborando os modelos multirrepresentacionais, partimos para a análise da frequência de ocorrência e a palavra. Para analisar essas variáveis, dividimos as palavras em dois grupos: o de alta e o de baixa frequência. Inicialmente recordamos que as palavras foram selecionadas pensadas no número de ocorrências – abaixo de 10.000 consideradas de baixa ocorrência e acima desse valor de alta.

As palavras verificadas foram *estudar*, *mirar* e *hablar* para o grupo de alta frequência e *fotografar* e *retroceder* para o de baixa. Os dados apontam um número de ocorrências muito semelhante pela maior emergência da vibrante simples tanto em palavras de alta quanto de baixa frequência. O teste estatístico indica diferença altamente não-significativa. Desse modo, os sujeitos alternam o uso das vibrantes nesse tipo fonotático.

O gráfico 3 aponta a emergência da fricativização e apagamento em posição de coda absoluta quanto à variável frequência de ocorrência. Inicialmente notamos que há um alto grau de emergência de fricativas e elisões derivadas da influência do PB. Os dados apontam, de modo surpreendente e diferentemente do esperado, que existe uma maior tendência pela emergência indevida de fricativas e apagamento em palavras de alta frequência, apesar dos estudos relacionados à Fonologia de Uso apontarem para o contrário. Uma vez mais reforçamos que o SAC traz como característica a imprevisibilidade da língua (LARSEN-FREEMAN, 1997).

**Gráfico 3:** Emergência das fricativas e elisões quanto à frequência de ocorrência em posição de coda.



**Fonte:** Elaboração nossa.

A análise estatística reporta diferença não significativa na análise deste conjunto de dados. Acreditamos que, como são palavras de uso mais constante, os sujeitos se despreocuparam ao realizá-las. Assim, permitindo a emergência da fricativização ou apagamento. Desse modo, ocorrendo a influência do atrator PB na realização do espanhol.

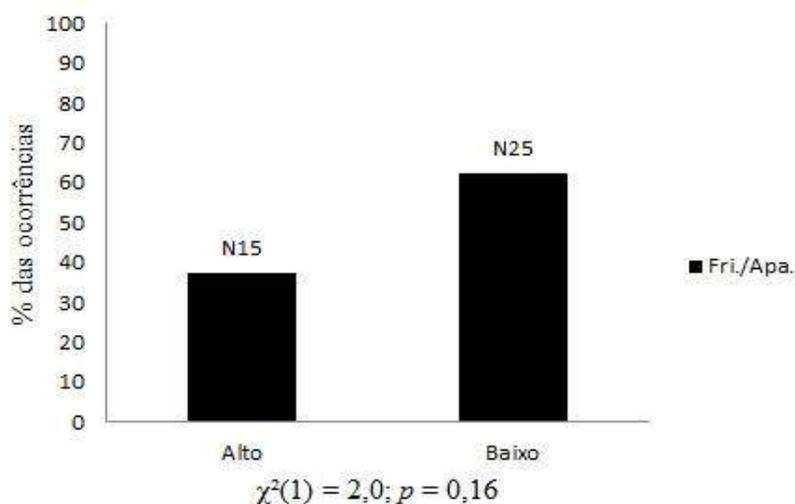
Ainda seguindo os preceitos de não-linearidade da língua analisaremos, a seguir, a experiência de uso.

## EXPERIÊNCIA DE USO

Sabemos que medir a experiência de uso da LE é extremamente difícil, pois depende de vários fatores assim como aponta os preceitos de complexidade do SAC. Dessa maneira, levamos em consideração o uso formal da LE no ambiente profissional, ou seja, dentro da sala de aula, visto que os sujeitos são professores. Assim, dividimos os sujeitos em dois grupos: o de alta e o de baixa experiência de uso. Além disso, aplicamos um questionário, o mesmo serviu para inferirmos o uso da LE do informante fora de sala de aula como através de filme, música, histórico de estudo da L2, entre outros tipos de experiências de uso não associados ao uso oral enquanto docentes.

Observamos, a seguir, no gráfico 4, a análise da emergência da fricativação e apagamento apenas em posição de coda absoluta quanto à experiência de uso. Através do gráfico, constatamos que o grupo de baixa experiência realizou um total de 25 elisões ou fricativações enquanto que o segundo grupo realizou apenas 15.

**Gráfico 4:** Emergência da fricativação e apagamento em posição final na variável experiência de uso.



**Fonte:** Elaboração nossa.

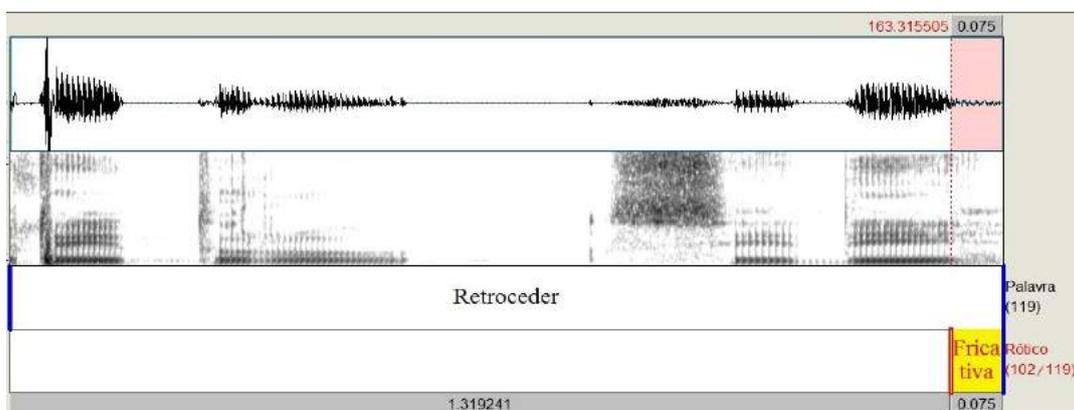
A análise estatística dos dados não corrobora essa visão, pois indicam diferença não significativa entre as variáveis analisadas. Desse modo, podemos concluir que os grupos comportam-se de maneira semelhante.

Como vimos anteriormente, a posição final é lugar de competição de fenômenos emergentes tanto no PB quanto no ELE, pois “o comportamento de um indivíduo é a

consequência de fatores em competição, variando de mecanismos perceptuais a motivações sociais” (BECKNER et al., 2009, p. 2). Aparentemente os informantes de baixa experiência de uso realizam o ELE com maior influência do atrator associado a fenômenos fonológicos do PB, por isso realizando fricativas.

Na figura 3, apresentamos um caso de fricatização do rótico no experimento 1.

**Figura 3:** Espectograma e oscilograma de M6E1Retroceder.



**Fonte:** Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa *Praat*.

A figura acima apresenta o espectograma e oscilograma da palavra *retroceder* realizada pelo sujeito 6, que pertence ao grupo de baixa experiência de uso. Verificamos que no lugar da emergência de uma vibrante como se espera dos padrões fonológicos do espanhol, o sujeito realiza uma fricativa devido à influência do atrator profundo, o PB.

Para aprofundar a análise da variável experiência de uso, utilizamos os dados do questionário. Para isso, criamos um Índice de Experiência de Uso no Questionário (doravante IEUQ) quantificado através de algumas respostas dadas no questionário. O mesmo enfatizava o uso da LE tanto em ambientes formais quanto fora deles. O IEUQ é obtido através da quantificação do questionário e a soma do total das respostas. Assim, conseguimos chegar a uma configuração dos informantes sobre a maior ou menor utilização da LE.

Os sujeitos com maior experiência de uso são aqueles com menor Índice de Realização Não-Padrão (doravante IRNP). Segue em ordem crescente o IRNP dos sujeitos: S02 – S04 – S09 – S01 – S07 – S10 – S08 – S05 – S03 – S06. Esperávamos que os S01, S02, S03, S04 e S05 apresentassem os menores IRNP, visto que estes fazem parte do grupo de alta experiência de uso enquanto que os demais estão incluídos no grupo de baixa experiência, por consequência, esperávamos que apresentassem os maiores IRNP.

Notamos que do grupo pertencente aos de alta experiência de uso, o S05 é o que mais se distancia na relação IRNP x IEUQ. O S02 e o S04 apresentam uma relação bastante aproximada dos resultados. Já com relação ao grupo de baixa experiência, percebemos que S09 apresenta um IRNP semelhante ao grupo de alta experiência, diferentemente do que esperávamos.

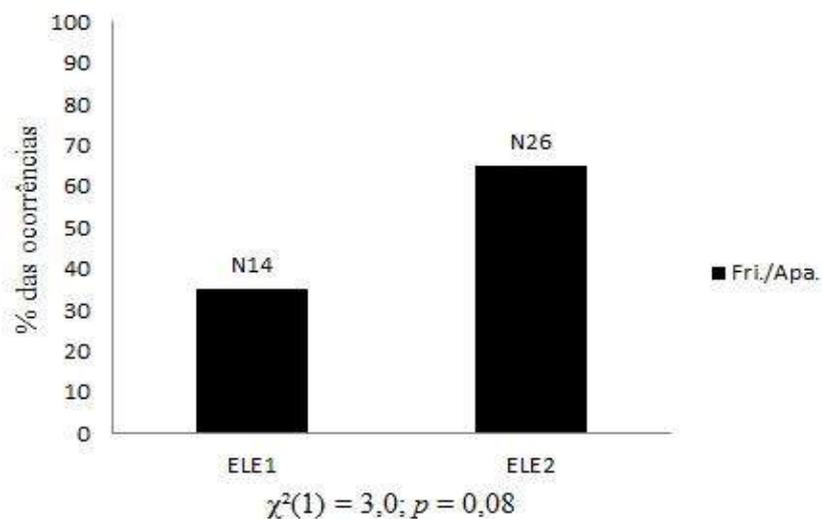
A continuação, apresentamos os dados da última variável analisada, os experimentos.

## EXPERIMENTOS

Nessa seção, realizamos uma comparação entre os resultados obtidos através das análises dos experimentos ELE1 e ELE2. Lembramos que o segundo experimento tem como objetivo verificar como emergem os róticos em uma fala mais espontânea e assim comparar com a fala controlada (frases-veículo).

Sobre a emergência de fricativas e elisões, no gráfico 5, exibimos a análise realizada dos róticos em posição de coda absoluta nos experimentos ELE1 e ELE2.

**Gráfico 5:** Emergência da fricatização e apagamento nos experimentos ELE1 e ELE2.



**Fonte:** Elaboração nossa.

Dos 40 casos de fricativas e apagamentos, 14 aconteceram no experimento ELE1 enquanto que 26 no experimento ELE2. No experimento ELE1, 7 fricativas e 7 elisões emergiram enquanto que no experimento ELE2, 19 fricativas e apenas 7 elisões. Visivelmente a emergência inesperada dos atratores associados ao PB são maiores no experimento ELE2, ou seja, há um número de ocorrências bem mais significativo que no ELE1. No entanto, mais uma

vez, a diferença estatística é apenas não significativa entre os grupos. Portanto, conclui-se que, diferentemente do que foi citado em Gomes (2013), a variável experimento não influencia de modo significativo na emergência das vibrantes no ELE de aprendizes brasileiros, inesperadamente.

Para finalizar, apresentamos as conclusões. Na mesma, recapitulamos os objetivos, a pergunta-problema e a hipótese. Também fazemos um apanhado dos principais achados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve por objetivo geral analisar os róticos, em posição de coda, na construção da interfonologia envolvendo o PB e o ELE de professores brasileiros de espanhol. Além disso, como objetivos específicos, buscamos: a) Verificar o efeito da variável palavra e da frequência de ocorrência; b) Analisar a experiência de uso e c) Verificar o efeito dos experimentos do espanhol na construção da interfonologia rótica em posição de coda.

Desse modo, partimos da seguinte pergunta-problema: de que maneira emergem os róticos do espanhol em posição de coda de professores brasileiros? Tínhamos como hipótese básica que a posição de coda seria um local de grande variação e que elisões e fricativizações emergirão com maior frequência.

No que tange os nossos achados:

- a) No PB o número de fricativizações foi maior do que o número de elisões, diferentemente dos trabalhos já encontrados;
- b) No ELE verificamos que a vibrante simples é a variação mais robusta na realização do rótico em posição de coda dos informantes e que existe uma competição entre a vibrante múltipla e a fricativa;
- c) Com relação às variáveis palavra e frequência de ocorrência notamos que, diferentemente do esperado, houve maiores desvios de realização no grupo de palavras de alta frequência, no entanto, estatisticamente, só houve diferença não-significativa;
- d) No que tange a experiência de uso, os informantes de baixa experiência foram os responsáveis pelo maior uso de fricativas e elisões, todavia, dados estatísticos apontam para diferença não significativa, apenas; e

- e) No que se refere aos experimentos notamos que no segundo experimento, em que a fala era mais espontânea houve um maior IRNP, no entanto, uma vez mais, dados estatísticos apontam para diferença não-significativa.

Podemos afirmar que nossa hipótese foi confirmada em parte, pois notoriamente verificamos a emergência de padrões fonológicos advindo do PB e um grande número de variação: vibrantes simples e múltipla, elisões e fricativizações, no entanto, diferente do esperado, foi a vibrante simples que emergiu com mais protuberância. Desse modo, as conclusões foram pertinentes para uma melhor compreensão do detalhe fonético de falares do PB e sua influência no percurso de construção da fonologia do espanhol como língua estrangeira de professores potiguares no que se refere ao rótico em posição de coda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOZA, Clerton Luiz. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira.** 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BECKNER, et al. Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning**, Michigan, v. 51, n. 1, p.1-26, Dec. 2009.

BOERSMA, Paul, WEENIK, David. **Praat: doing phonetics by computer.** Version 5.1.43. Disponível em: <http://www.praat.org>. 2012.

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. **Yo hablo. Pero...¿Quién corrige?:** A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRISOLARA, Luciene; SEMINO, Maria. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños:** Ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores. 2014.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition.** Nova York: Cambridge. 2010.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto. 2013.

GOMES, Aline Silva. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de Espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística.** 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Curso de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

LARSEN-FREEMAN, Diana. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, p. 141-165. Jun. 1997.

\_\_\_\_\_; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

LIMA, Márcia Maria. **As Consoantes Róticas no Português Brasileiro com Notas sobre as Róticas das Variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia.** 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MONARETTO, V. O apagamento da vibrante pos-vocálica nas capitais do Sul do Brasil. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-284, 2000.

## O “AUTO-OLHAR”: A IRONIA EM *VIAGEM À RODA DE MIM MESMO*, DE MACHADO DE ASSIS<sup>1</sup>

**Francisco Gesival Gurgel de SALES**

Aluno do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado em Literatura Comparada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

**Wiebke Røben de Alencar Xavier**

Professora Doutora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil

**RESUMO:** O objetivo central deste artigo é analisar como se desdobra a ironia romântica em *Viagem à roda de mim mesmo* (1885), conto publicado inicialmente na *Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro*, enquadrado na narrativa machadiana que desponta a partir da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). A análise enfatizará a dialética processada sob o domínio do auto-olhar irônico em que convivem e pressupõem-se mutuamente pares contrários num percurso ininterrupto de afirmação e negação do eu, tanto dentro da trama quanto na superfície da escrita machadiana neste conto. A referência a um “auto-olhar”, como um processo de afirmação e negação, construção e desconstrução não prescinde da noção do eu romântico e dos questionamentos inerentes a esta realidade. Tal reflexão assume importância essencial para os estudos literários, principalmente, a partir das ideias de Friedrich Schlegel (1759-1805) sobre a noção de ironia romântica, o que implicitamente nos leva a reconhecer o legado da crítica romântica alemã na perspectiva da prosa machadiana. A análise deste conto sob tal perspectiva aponta o delineamento de uma escrita irônica em que dialogam visões contrárias que, no conjunto, assumem importância fundamental para a leitura e interpretação da narrativa machadiana de segunda fase.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ironia Romântica. Conto. Machado de Assis.

**ABSTRACT:** The central objective of this article is to analyze how romantic irony unfolds *Viagem à roda de mim mesmo* (1885), tale initially published in the *Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro*, framed in the Machadian narrative that emerges from the publication of *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). The analysis will emphasize the dialectic processed under the domain of the ironic self-view in which opposing pairs coexist and mutually co-exist in an uninterrupted path of affirmation and denial of the self, both within the plot and on the surface of Machadian writing in this tale. The reference to a "self-looking" as a process of affirmation and negation, construction and deconstruction does not ignore the notion of the romantic self and the questions inherent in this reality. This reflection takes on an essential importance for the literary studies, mainly, from the ideas of Friedrich Schlegel (1759-1805) on the notion of romantic irony, which implicitly leads us to recognize the legacy of German romantic critique in the perspective of Machado's prose. The analysis of this tale under such perspective points the outline of an ironic writing in which they converse opposite visions that, in the whole, assume fundamental importance for the reading and interpretation of the second phase Machadian narrative.

**KEYWORDS:** Romantic Irony. Tale. Machado de Assis

---

<sup>1</sup> Este trabalho recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) – Código de financiamento 001.

## INTRODUÇÃO

A síntese que iremos apresentar neste tópico, e que trata do conceito de ironia romântica, busca um delineamento desta questão por meio de sua relação intrínseca com um aspecto central do movimento romântico alemão: o pensamento na autoconsciência refletindo a si mesmo (BENJAMIN, 1999), a supremacia do eu (VOLOBUEF, 1999), a valorização do indivíduo (DUARTE, 2006), a concepção do Eu (AGUIAR E SILVA, 1982).

Nos termos que buscamos evidenciar esse imbricamento do conceito, nomes importantes costumam aparecer como possibilidades de diálogo para discussões sobre o tema, tais como, J. G. Fichte, E.T.A. Hoffmann, Ludwig Tieck, Schelling, F. Schiller, Novalis, Goethe, Hegel, A. W. Schlegel e F. Schlegel. Esses nomes têm em comum mais que a nacionalidade germânica e que a contemporaneidade ou coexistência de suas ideias: de uma forma ou de outra, expuseram seu pensamento a respeito da arte e da estética, produzindo obras cujas teses circundam a posição essencial do espírito romântico. Filosofia e literatura abarcam o campo de discussões e questionamentos que trouxeram para o centro delas, o homem, o indivíduo em seu meio como fonte de reflexão, evidenciando a complexidade de um *eu* ambíguo, contraditório, conflitante e fragmentário nas suas relações com o mundo e consigo mesmo e o olhar próprio do processo de construção artística sobre ele mesmo.

A referência a um “auto-olhar”, como um método de afirmação e negação, construção e desconstrução não prescinde da noção do *eu* romântico e dos questionamentos inerentes a esta realidade. Tal reflexão assume importância essencial para os estudos literários, principalmente, a partir das ideias de Friedrich Schlegel (1759-1805) sobre a noção de ironia romântica. Ele não foi o único a falar a respeito da ironia, nesse contexto; Estudiosos como Novalis, Solger, Schleiermacher, e o próprio irmão mais velho August. W. Schlegel (e outros) também dedicaram parte de sua obra à investigação deste fenômeno na literatura. No entanto, para Muecke (1995, p. 35), F. Schlegel “foi o principal ironólogo’ desse período”, ou seja, “do fermento da especulação filosófica que transformou a Alemanha durante muitos anos na líder intelectual da Europa”. Volobuef (1999, p. 90), reconhece que “quando se fala em ironia romântica, há uma tendência expressiva a tomar-se como base a teoria enunciada por Fr. Schlegel”. Aguiar e Silva (1982, p. 516), por sua vez, considera-o “o grande responsável pela introdução do conceito de *ironia* na estética romântica e Hegel (2001, p. 81) afirma que é a

partir “do modo de pensar e das doutrinas de Friedrich von Schlegel” que o conceito de ironia se desenvolve “sob diversas configurações”, tendo este, partido do ponto de vista de Fichte.

O objetivo central deste artigo é analisar como se desdobra a ironia romântica em *Viagem à roda de mim mesmo* (1885). Conto publicado inicialmente na *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, enquadrado na narrativa machadiana que desponta a partir da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). A análise enfatizará a dialética processada sob o domínio do auto-olhar irônico em que convivem e pressupõem-se mutuamente pares contrários num percurso ininterrupto de afirmação e negação do *eu*, tanto dentro do da trama quanto na superfície da escrita machadiana neste conto. A discussão torna-se relevante ao conduzir um olhar incisivo sobre o processo de escrita de Machado, na sua chamada segunda fase, e mostrar como o narrador/autor induz o leitor ao jogo de olhares permeado pelo conceito romântico de ironia, enraizado já nos primeiros românticos alemães, o que implicitamente nos leva a reconhecer o legado da crítica romântica na perspectiva da prosa machadiana.

### **A IRONIA ROMÂNTICA E O “AUTO-OLHAR”**

Para Hegel, o pensamento de Fichte baseia-se na primazia do eu enquanto realidade única de interpretação e conhecimento do mundo, logo, nada pode existir senão através desta realidade, “pois nada é considerado *em si e para si* e em si dotado de valor, mas somente enquanto produzido pela subjetividade do eu”. Desse modo, este mesmo *eu* torna-se “senhor e mestre de tudo que existe”, nada havendo, pois, que não possa ser “destruído pelo eu” (HEGEL, 2001, p. 81-82). O que existe, portanto, em si mesmo, é “um mero *aparecer*” que se dá através do eu, dotado de liberdade de manipulação da realidade que não pode existir sem o eu, pois este é uma espécie de caminho de existência de tudo e dele mesmo. Consequentemente, a obra de arte afirma-se sob o poder do eu criador. Hegel defende que o conteúdo da obra de arte está validado somente pelo formalismo do eu e, assim sendo, não pode configurar-se como uma seriedade substancial. Para Hegel, a ironia schlegeliana é a “concentração do eu em si mesmo”, o estabelecimento de uma “genialidade divina”, por meio da qual o artista, livre de tudo assume uma posição de superioridade sobre a sua criação, anulando as possibilidades de essência das coisas e dos seres, “com exceção da própria subjetividade” (HEGEL, 2001, p. 82-83).

Entretanto, em estudo recente, Medeiros (2015, p. 118) entende a crítica de Hegel como uma incompreensão da ironia de Schlegel. Pois, enquanto aquele “considerava a ironia romântica uma subjetividade sem substância, a mera expressão de subjetivismo vazio, e do

aniquilamento de qualquer possibilidade de conhecimento do mundo”, a ironia romântica, através dos processos de “autocriação, autoaniquilamento e autolimitação” estabelece um diálogo no interior da obra pressupondo um leitor imaginário. Dessa maneira, “ao propiciar o distanciamento estético do artista em relação a sua obra, a ironia torna-se um elemento importante tanto para a criação literária quanto para a exegese crítico-literária, pois ela favorece os limites da comunicação”, uma vez também, que “indica a problematização sobre a arte inserida pelo autor em sua criação poética [...] isto é, a arte reflete sobre a própria condição” (MEDEIROS, 2015, p. 110-111).

O “auto-olhar” a que nos referimos representa a dialética nuclear da ironia romântica. Ele pode se referir à ambiguidade presente no discurso e na criação artística, ou seja, a capacidade de negar afirmando-se, e compactuar com o interlocutor/leitor do substrato indizível que amplia as possibilidades de interpretação; indizível, pois se diz incerto, volúvel.

Benjamin (1999) destaca esse princípio da arte em Schlegel reconhecendo a “autolimitação da reflexão” como forma superior. Citando o fragmento 37 do *Lyceum* destaca

o valor e [...] dignidade da autolimitação, que, por certo, tanto para o artista quanto para o homem, [...] é o que há de mais necessário e mais elevado. O mais necessário: pois, por toda parte onde o homem não se limita a si mesmo, o mundo o limita, com o que ele se torna um escravo. O mais elevado: pois pode-se limitar-se a si mesmo apenas nos pontos e nos planos, nos quais tem-se uma força infinita” (SCHLEGEL *apud* BENJAMIN, 1999, p. 82).

Schlegel adverte que da autolimitação pode surgir a autonegação, na medida em que o artista e o homem pode aniquilar-se ou negar-se ao intentar uma projeção da obra ou do mundo prescindindo daquela dialética irônica necessária à própria obra e à vida.

Consoante Muecke (1995, p. 39), “Para Schlegel, a situação básica metafisicamente irônica do homem é que ele é um ser finito que luta para compreender uma realidade infinita, portanto, incompreensível”. Esta situação projeta-se no interior da obra de modo difuso alargando a perspectiva da ambiguidade e da indeterminação de modo a estabelecer-se um “auto-olhar” de e a partir da obra por meio da trama e dos artifícios de um autor implícito<sup>2</sup>. De acordo com Duarte (2006, p. 141), a ironia romântica é uma ironia “refinada e lúdica, que nega e afirma”, ajustando-se à visão romântica de denúncia ao culto da aparência, evidenciando a

---

<sup>2</sup> Corresponde a uma espécie de solução de compromisso, tentativa mitigada de recuperar para a cena da análise da narrativa uma responsabilidade que não se confunda com a do *autor* propriamente dito. (REIS, C; LOPES, A. C., 1988)

própria artificialidade da obra em detrimento da representatividade unilateral, estabelecendo uma obra infinita e livre, nos termos de Schlegel, dada a sua imanente dialética. Para tanto, reduplicando “os jogos de enganos através da exibição de seu próprio fingimento”,

Cria-se um novo cânone, marcados pelos artificios da máscara, da reduplicação da representação e de recursos como espelhamento, reversibilidade *mise en abyme* e distanciamento de vozes intra e extradiegéticas, em brincadeiras que escondem profunda seriedade e preocupação com o destino do homem (DUARTE, 2006, p. 142)

Os aspectos elencados por Lélia Duarte estão enfaticamente presentes, por exemplo, na obra prosaica de Machado de Assis (1839-1908), que produziu uma narrativa do abismo, da ambiguidade e da dialética constante, conduzida por essa visão dúbia de afirmação e negação.

A ironia romântica não pode, enfim, ser projeção de um “livre arbítrio” do criador, ascendente em relação à obra – e, portanto, obra acabada do subjetivismo artístico romântico. Mas, sobretudo, deve desenvolver-se como algo necessário e racional do processo criativo da obra, dada a sua extrema capacidade e imanência de questionar e questionar-se. O dualismo da ironia romântica expressa-se, de acordo com Muecke (1995, p. 41), em duas fases distintas apontadas por Schlegel: uma fase entusiasta, em que o indivíduo é inspirado, mas “cego e, assim, sem liberdade” e uma fase irônica, crítica e reflexiva, “mas a ironia sem entusiasmo é estúpida ou afetada”. Ambas as fases, contrapostas, complementam-se reiterando ainda mais o caráter primeiro da ironia, o seu viés dialético e vacilante, um rosto que olha para todos os lados, oscilando a intensidade desse olhar, ora para um lado, ora para o outro e flerta com um riso desconfiado.

### **A DIALÉTICA DO “AUTO-OLHAR” EM *VIAGEM À RODA DE MIM MESMO***

Lúcia Miguel Pereira (1988, p. 225-227) reconhece que é nos contos, a partir de *Papéis Avulsos*, que se “precisam” “algumas linhas mestras” da obra machadiana. Isso dever-se-á ao fato de que, no conto “Obrigada a encolher-se, a trama ganha em coesão, em resistência”. Assim como Bosi (2007), a estudiosa ver nesses contos, estudos de temas, ou como quer aquele, “teorias, bizarras ou paradoxais teorias” (BOSI, 2007, p. 85). Enquanto a primeira fala de uma “angústia do mistério”, enfatizando uma espécie de lei de equivalência de contrários humanos e beirando, às vezes, o irracional, este outro compreende que a narrativa de Machado de Assis “se vê impelida a assumir uma perspectiva mais distanciada e, ao mesmo tempo, mais

problemática, mais amante do contraste”. Para Bosi, “a ambiguidade do eu-em-situação impõe-se como uma estrutura objetiva e insuperável” (BOSI, 2007, p. 84).

É inegável, portanto, que um certo tom se intercala à narrativa machadiana, especialmente, a partir de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Papéis Avulsos* (1882). Aliada à uma reflexão e visão de mundo, à uma perspectiva peculiar, a expressividade narrativa apresenta um aspecto conflitante na prosa do escritor. E, a partir de então, o narrador machadiano adota uma postura ambígua, na medida mesma em que, assumindo a voz principal no texto, sendo, por isso, o único meio disponível para contemplação das personagens e os percursos da trama, “conversa” intimamente com o leitor, como que em um diálogo discreto, dotando este de um papel de comunicação essencial para o perscrutamento da estória.

Na medida em que “cresce em Machado a suspeita de que o engano é necessidade” (BOSI, 2007, p. 84), pode-se deduzir o seguinte: o surgimento desse novo Machado, isto é, o escritor que aparece com *Memórias Póstumas* e *Papéis Avulsos*, a sua afirmação como contista refinado na prosa brasileira está diretamente ligada ao olhar ziguezagueante da ironia romântica. O que Bosi (2007) chama de *contos-teoria* são narrativas breves carregadas dessa visão do engano e do jogo de afirmação e negação do *eu*; de um “eu-em-situação” na trama e de um *eu* que é enunciação. É o que mostraremos em um desses contos analisados a seguir.

*Viagem à roda de mim mesmo*, publicado inicialmente em 1885, na Gazeta de Notícias, apresenta uma narrativa intercalada com essa visão conflitante, o movimento de afirmação e negação do *eu* ambíguo e antitético. Porém, é um movimento que não se encerra na análise possibilitando uma conclusão, mas que, sendo dialético, é perpétuo e cíclico, um movimento que obedece ao impasse irônico.

O narrador-protagonista rememora um período da sua vida em que nutria um sentimento de paixão “ardente” por Henriqueta, viúva de vinte e sete anos que “segundo toda a gente afirmava, jurara a si mesma não passar a segundas núpcias”. A sua “confiança no futuro” (ASSIS, 1959, p. 1019), as várias oportunidades de expressar o sentimento à viúva e o desejo de desposá-la, posto que constantemente planejado, não o induzem a tal atitude, ficando o rapaz a remoer uma futura insatisfação e frustração diante à sua hesitação de sempre.

O fluxo contínuo do “auto-olhar” irônico, isto é, o perene movimento de construção e desconstrução, afirmação e negação do *eu*, se apresenta primeiramente na distonia entre a extrema confiança que o narrador demonstra perante o seu desejo de felicidade e no sucesso da conquista de Henriqueta e um equivalente oposto que retrai e anula esse projeto. Assim, pois,

a atmosfera de convicção do narrador é representada pelos impulsos motivacionais manifestados pela figura do sol que “trajando calção e meia de seda, fazia-me grandes barretadas, bradando-me que era tempo, que me levantasse, que fosse ter com Henriqueta e lhe dissesse tudo o que trazia no coração”; o momento em que o narrador acorda, perto de nove horas da manhã, horário em que comumente o sol está claro, a manhã limpa e o fato temporal do mês de novembro, que pode simbolizar a primavera, momento de renascimento, reflorescimento conotam todo um significado de esperança, vividez e confiança. Acentua ainda essa atmosfera de convicção uma tal como uma boa sorte do pretendente de Henriqueta expressa no trecho:

Encostei-me à janela da vida, com os olhos no rio que corria embaixo, o rio do tempo, não só para contemplar o curso perene das águas, como à espera de ver apontar do lado de cima ou de baixo a galera de ouro e sândalo e velas de seda, que devia levar-me a certa ilha encantada e eterna. Era o que me dizia o coração.

A galera veio, chamava-se Henriqueta, e no meio das opiniões que dividiam a capital, todos estavam de acordo em que era a senhora mais bonita daquele ano. Tinha o único defeito de não querer casar outra vez; mas isto mesmo era antes um pico, dava maior preço à vitória, que eu não deixaria de obter, custasse o que custasse, e não custaria nada. (ASSIS, 1959, p. 1019)

O leitor é levado a deduzir uma espécie de providência favorável à empresa do narrador que se une a sua veemente resolução. O fato de vir ao Rio de Janeiro “recomendado” a uma “pasta de ministro” de gabinete, “coisa que sempre reputei certa” vão construindo a imagem de um homem cujo futuro célebre perante a dupla realização no amor e no aspecto material e social é iminente, quase garantido. Ao comparar Henriqueta a uma estrela “que se deu ao incômodo de descer até a beira do telhado”, e conjecturar que bastava a ele “trepar ao telhado e trazê-la para dentro” o narrador salienta ainda mais a propensão ao êxito que lhe conviria a situação. Entretanto, ao hesitar, permanecendo no “reino dos sonhos”, “esperando que ela descesse por seu pé ao peitoril da minha janela”, projeta-se um oposto negativo, concentrado na tensão gerada entre ideal e real. Esta situação constructa explicita a “exteriorização de uma oposição sempre viva contra as ideias dominantes” (BENJAMIN, 1999, p. 89), uma vez que equaliza, por meio do impasse, duas realidades, dado que uma delas aparenta constante possibilidade de legitimação. Essa ideia dialoga com o sentido da ironia romântica exposto por Duarte (2006, p. 18), no que o objetivo da mesma é “manter a ambiguidade e demonstrar a impossibilidade de estabelecimento de um sentido claro e definitivo”.

No diálogo intercambiado com o leitor, o narrador-personagem justifica a sua indecisão afirmando não ser orgulho, e sim, “acanhamento e apatia” ao passo que o narrador-autor,

reconhecendo a “natureza intersubjetiva de sua individualidade” (DUARTE, 2006, p. 19), induz o leitor a creditar-lhe um pouco mais de confiança.

É na instância bipolar do auto-olhar irônico no jogo de faz-desfaz que o fio narrativo vai, cada vez mais, tonificando-se, consolidando uma perspectiva sempre mais e mais ambígua. Após nova resolução, o narrador dirige-se à casa de Henriqueta:

Henriqueta estava só. Pode ser que então pensasse em mim, e até que tivesse ideia de negar-se; mas neste caso foi o orgulho que deu passeaporte ao desejo; recusar-me era ter medo, mandou-me entrar. Certo é que lhe achei uns olhos gelados; o sangue é que talvez não o estivesse tanto, porque vi sinal dele nas maçãs do rosto. (ASSIS, 1959, p.1020)

O que prevalece aqui é a intensidade caleidoscópica do olhar entrecruzado, resistente ao jogo de contrários da ironia romântica que “deixa assim em dúvida perene aquele leitor que procura um sentido final para o texto, obstinando-se a decifrar as suas incongruências, sem atentar para o caráter lúdico, fluído e instável da linguagem que o constitui” (DUARTE, 2006, p. 32). Ao mesmo tempo em que faz projeções últimas aos sentimentos de Henriqueta, atendo-se às suas feições, o narrador acaba sugado, como que por uma força centrípeta, ao enlace criado por ele mesmo e pela inviabilidade conclusiva de um olhar que aponta para ambos os lados, sem deixar nenhum rastro de verdade.

Nos constantes encontros entre o par, desculpas, silêncios, delongas e hiatos contrapõem-se a olhares mútuos, receptividade calorosa, palavras suspeitas na dinâmica de

representação como construção de um sentido em constante luta e disputa de elementos e visões contrários submete a visão do leitor, a própria construção do universo narrado e a realidade representada ao jogo de ambiguidades e paradoxos. (IZOLAN, 2006, p. 30)

Os artificios da ironia romântica não dedicam as suas forças a intuir a veleidade do narrador e provocar o leitor quanto à pungente reflexão moral, oferecendo uma visão espelhada da realidade. Deduzir do texto machadiano essa leitura, mesmo que possível, rasa, é deixar de relacionar-se com o mesmo de modo mais íntimo e marginalizar-se ao princípio recorrente de que “Todo conhecimento é autoconhecimento sem deixar de lado o reconhecimento do jogo opositivo interior-exterior” sendo, a ironia, “a interface entre esses dois pontos” (IZOLAN, 2006, p. 61). Pois que, a perspectiva que intercala e que orienta a visão do narrador/autor “aponta a escansão possível de ser escamoteada na linearidade do discurso” (OLIVEIRA, 2007, p. 142), o que nos remete a uma dialética além do embate entre os pares contrários, mas, de maneira crucial das sobreposições de opostos, do caráter autodestrutivo e, ao mesmo tempo, construtivo, em razão de sua estrutura semiótica cíclica.

A rememoração de um episódio estranho, enquanto criança, em que uma espécie de duplicata dele mesmo; “vi diante de mim a minha própria figura que me censurava duramente” (ASSIS, 1959, p. 1021), sugere o caráter dúbio cuja expressividade adequada é a ironia, explorada também nos paradoxos “alucinação ou realidade”, “dormindo ou acordado” a que o narrador situa o episódio. Note-se aí a partícula adversativa que evoca um duelo, mas que perpetua a dúvida inerente, natureza primeira do discurso lúdico da ironia romântica.

A situação inerte do narrador-protagonista é a sua inserção num perpétuo movimento dialético de afirmação e negação. Cada novo plano é desconstruído para que se construa um novo e, inversamente, cada frustração é superada para que uma outra venha a construir-se. Parece haver uma convivência harmoniosa de contrários que, por um lado, cinge o drama da personagem e, por outro, carnavaaliza a instância do texto machadiano. Veja-se este trecho:

Henriqueta contava mais de um pretendente, mas **não sei se fazia com os outros o que fazia comigo**, que era mandar-me um olhar de quando em quando. Amigas dela diziam que a máxima da viúva era que os olhares das mulheres, como as barretadas dos homens, são atos de cortesia, insignificantes; mas **atribuí sempre este dito a intriga**. *Valsou uma só vez, e foi comigo. Pedi-lhe uma quadrilha, recusou-a, dizendo que preferia conversar. O que dissemos, não sei bem; lá se vão vinte e um anos* (ASSIS, 1959, p. 1023, *grifos nossos*)

Vejamos, pois, sob a ótica da nossa dialética do auto-olhar. As duas primeiras construções em negrito representam ideias um tanto variáveis, de sentido volúvel e encerram dúvidas em todas as possibilidades de significado. Na primeira, o narrador nega conhecer algo e afirma, portanto, a probabilidade de Henriqueta agir com outros da forma que age com ele; na segunda, a fala de Henriqueta mostra-se instável ao contradizer revelações de suas próprias amigas a respeito do seu ponto de vista. Diante disso, além de concentrarem núcleos inerentemente paradoxais, as duas construções também se relacionam entre si da mesma forma, visto que, enquanto a segunda poderia concluir a primeira, opõe-se a esta impossibilitando qualquer veredicto, estabelecendo-se assim, uma equidade que induz sempre ao início, anulando o desenvolvimento do discurso até aí. O primeiro trecho sublinhado, carregado de subjetividade, concentra em si um movimento de infinita oposição: o olhar de Henriqueta pode ser construção pura do subjetivo do narrador, cujas vontades poderiam influenciá-lo na observação; mas, mostrando-se imparcial ao expressar a sua ignorância sobre a relação da viúva com os outros pretendentes, ao narrador podem-se creditar alguma sensatez de caráter. O segundo trecho em sublinhado, que corresponde ao primeiro, pode ser uma opinião verdadeira

de Henriqueta, uma vez denunciado pelas próprias amigas, da mesma forma que pode ter sido tomado como verdade absoluta pelas amigas sendo, pois, mera implicância das amigas. A tensão entre esses dois trechos através da dialética irônica gera duas imposições equivalentes e prováveis: a construção meramente subjetiva do narrador, motivado pelo sentimento ardente alimentado pela viúva e o dissimulado posicionamento desta face ao interesse do outro. Já no último trecho em itálico a impassibilidade irônica reside num interpenetrável percurso dialético de opostos que pode ser sintetizado pela relação semiótica entre dançar e conversar: Henriqueta aceita uma dança e recusa outra, ambas as respostas dirigidas ao narrador. Por fim, prefere conversar. Enquanto a dança exige movimento, locomoção e destreza, a conversa requer comumente um espaço mais tranquilo, um acomodamento e flui naturalmente; porém, um traço é singular às duas: a intimidade. Digamos que uma está mais ligada à intimidade dos corpos, é mais sensível, a outra, é mais afeita a uma intimidade de processamento mútuo de consciência por meio do diálogo; uma mais sensual, outra mais emocional e cognitiva. Henriqueta prefere a conversa, o que poderia denunciar um interesse mais aberto e sua parte. No entanto, (no último trecho em negrito) o diálogo pode não ter sido tão significativo, uma vez que o narrador já não lembra o conteúdo da conversa, justificando a grande distância temporal daquela noite e do momento que narra a sua história. Em outros momentos, ao contrário, ele demonstra fiel comprometimento com as recordações ao lembrar, por exemplo, os detalhes da doença do amigo da mesma época, inclusive recordando surpreendentemente o horário que o amigo devia ser medicado.

Tudo se encerra num silêncio contínuo e dúbio que concentra essa dialética constante de “justaposição de contrários” (VOLOBUEF, 1999, p. 93), donde a insistência na sondagem e na busca do real é inútil: “Entretanto, Henriqueta ia falando e sorrindo. Umás vezes parecia-me compartilhar a minha crise moral, e a expressão dos olhos era boa. Outras via-lhe a ponta da orelha do desdém e do enfado” (ASSIS, 1959, p. 1025). Tudo é representação irônica e “processo dialético de criação e des-criação”, donde

o artista, sendo ele próprio uma parte da natureza, tem ao mesmo tempo uma energia criativa e uma des-criativa, uma inventividade entusiasta, irrefletida, e uma inquietação irônica, autoconsciente que não pode satisfazer-se com a finitude da realização, mas deve continuamente transcender mesmo aqui que sua imaginação e inspiração criaram (MUECKE, 1995, p. 39-40)

O procedimento da ironia romântica requer construção e desconstrução, é uma constante e dinâmica atividade de consciência criativa autolimitadora no fluxo imanente vida-arte, arte-vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve discussão procurou enfatizar uma dialética presente na criação artística de Machado de Assis, que retoma o conceito de ironia romântica arquitetado por estudiosos do romantismo alemão. Vimos, portanto, que essa ironia está mais presente na nossa reflexão através de Friedrich Schlegel, o principal divulgador do conceito na literatura.

No conto analisado, há o constante intercâmbio das instâncias conflitantes que se movimentam no cerne da noção de ironia romântica e, assim, na própria construção da narrativa. Em *Viagem à roda de mim mesmo* reflete-se a problemática essencial da crítica romântica em torno do eu. No conto, Machado problematiza a situação ambígua e solúvel do eu, um eu que significa tanto a personagem na trama quanto a própria ficção, sem se deixar de lado o papel do leitor na discussão. O auto-olhar se refere ao constante fluxo da “criação e descrição” (MUECKE, 1995), de afirmação (irônica) e negação (irônica); este fluxo é patente na trama narrada, nos acontecimentos e nas particularidades das personagens, mas também o é no percurso da narrativa, na linguagem e no diálogo narrador (autor) e leitor.

É atentando, pois, à essa especificidade da ficção machadiana, que percebemos amarras sutis do texto que se solidifica nos contos e romances a partir das publicações de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Papéis Avulsos*. A partir disso, convém pensarmos sobre outras questões importantes: o que representou a modernidade dessa obra para a literatura brasileira, tendo em vista como o conceito de ironia romântica incorporou-se à atitude estética de Machado de Assis e de que modo isto foi dinamizado no interior de sua narrativa, contribuindo para o desvelamento de uma postura artística que eleva a sua obra e a situa numa tradição da prosa galgada num profundo grau de ambiguidade e dialética semântica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, V. Manuel de. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

ASSIS, Joaquim Maria Machado. *Viagem à roda de mim mesmo*. In: *Obra Completa*, de Machado de Assis, vol. II: conto e teatro. (Org.) Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1959.

BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do Olhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Lélia Parreira. *Ironia e humor na literatura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; São Paulo: Alameda, 2006.

HEGEL, G. W. Friedrich. *Cursos de Estética*. Vol I. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.

IZOLAN, Maurício Lemos. *A letra e os vermes: o jogo irônico de ficção e realidade em Machado de Assis*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006, 208 p.

MEDEIROS, Constantino Luz de. *A Crítica Literária de Friedrich Schlegel*. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. 241 p.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

OLIVEIRA, Jailma Souto. *O enigma da morte em Machado de Assis*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: estudo crítico biográfico*. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Unesp, 1988.

REIS, C; LOPES, A. C. M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e Arestas: A Prosa de Ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Unesp, 1999.

## OS USOS COTIDIANOS DA ESCRITA: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE LETRAMENTO

**Arisberto Gomes de Souza**

Doutorando em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil

**Maria do Socorro Oliveira**

Doutora em Linguística, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil  
Professora titular do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil

**RESUMO:** Um dos pontos-chave dos projetos de letramento é o seu funcionamento, alinhado à dinâmica das práticas sociais que ocorrem em diversos contextos da sociedade. Com base nisso, objetivamos empreender uma discussão voltada a entender como o processo de escrita cotidiana de alunos do Ensino Médio externo à escola pode inspirar o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem ancoradas em projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), especificamente no que tange à extrapolação dos tempos, lugares e recursos específicos da escola. Assim, na esteira de Barton e Hamilton (2000), Bazerman (2011), Heath (1982), Kleiman (1995, 2000, 2006, 2010, 2014), Oliveira (2008, 2010a, 2010b), e Oliveira; Tinoco e Santos (2014), embasamos as discussões e explicitamos conceitos, como os de letramento, gêneros, projetos de letramento, entre outros. A geração dos dados ocorreu por meio de uma entrevista endereçada a alunos-sujeitos que falaram sobre os eventos de letramento de que participam nos diversos ambientes sociais, excetuando-se à escola. Como resultado, nossas reflexões contribuem para o entendimento de que as práticas de escrita dos alunos que ocorrem fora do espaço escolar podem representar importantes fontes de inspiração para o delineamento e a execução de projetos de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projetos de letramento. Escrita. Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** One of the key points of the literacy projects is your operation, aligned to the dynamics of social practices that occur in various contexts. On the basis of this, we aim to undertake a discussion aimed to understand how the process of everyday writing of secondary students in Brazil external to school can inspire the development of teaching and learning anchored in literacy projects (KLEIMAN, 2000), specifically regarding the extrapolation of times, places and specific resources of the school. In this way, in the light of Barton e Hamilton (2000), Bazerman (2011), Heath (1982), Kleiman (1995, 2000, 2006, 2010, 2014), Oliveira (2008, 2010a, 2010b), and Oliveira; Tinoco and Santos (2014), we explain concepts such as literacy, genres, literacy projects and others. The data for this research was generated by interviews with secondary students in Brazil who spoke about the literacy events taking part in various social environments, except for the school. . As a result, our discussion contributed to the understanding that those students' writing practices that take place out of school can represent important sources of inspiration to the design and execution of literacy projects.

**KEYWORDS:** Literacy Projects. Writing. Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da necessidade de argumentar acerca de uma importante característica dos projetos de letramento: a sua preocupação em proporcionar à escola vivências de ensino-aprendizagem ancoradas nas práticas sociais cotidianas. Pensando nisso, objetivamos empreender um debate com o intuito de refletir sobre como a dinâmica de usos sociais da escrita cotidiana de alunos do Ensino Médio pode inspirar o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem pautadas por projetos de letramento, especificamente no que tange à extrapolação de tempos, espaços e recursos específicos da escola.

Para embasarmos nossas discussões, explicitamos as noções de letramento (BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2000, 2007, 2010, 2014; OLIVEIRA, 2010a), gênero (BAZERMAN, 2011), eventos e práticas de letramento (BARTON & HAMILTON, 2000; HEATH, 1982), bem como projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008, 2010b).

Metodologicamente, optamos pelo paradigma qualitativo de pesquisa (ANDRÉ, 1983) e pela abordagem baseada no estudo de caso (ANDRÉ, 2005). A entrevista foi o instrumento de pesquisa mais pertinente para a geração dos dados. Os sujeitos entrevistados foram alunos das três séries do Ensino Médio que responderam a um questionário prévio, com perguntas que versavam sobre suas práticas de escrita.

Como resultado, as reflexões desencadeadas mostram que ações baseadas em projetos de letramento são significativas, porque podem estar alinhadas com as reais dinâmicas da vida social. Dessa forma, buscamos contribuir com o entendimento de que as práticas de escrita dos alunos, que ocorrem fora do espaço escolar, podem ser uma importante fonte de inspiração para os direcionamentos e redirecionamentos das práticas didático-pedagógicas preocupadas com o ensino da escrita, principalmente aquelas que consideram fundamental o agir no mundo orientado por questões relacionadas com o meio social.

Não se trata, contudo, de uma idealização de projeto de letramento que sirva como modelo, já que a dinâmica desse dispositivo didático entende o aspecto contextual como decisivo para o planejamento e a execução das ações de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas. É uma reflexão que remete a sugestões, posturas e encaminhamentos que

levam em consideração os achados de pesquisa e os preceitos teórico-metodológicos dos projetos de letramento.

## **PARA ENTENDER OS PROJETOS DE LETRAMENTO**

Para Kleiman (1995, p. 11), o letramento é o “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Dessa forma, o letramento é entendido de maneira ampla “como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica” (OLIVEIRA, 2010a, p. 339).

O letramento é interdependente da realidade social, vai além de dicotomias e generalizações, leva em consideração todos os circuitos sociais existentes e não apenas os consagrados. O letramento é inseparável dos contextos sócio-históricos e ideológicos nos quais a leitura e a escrita são utilizadas. Esses contextos abrangem, inclusive, a história de vida dos sujeitos, que são encarados como atores ativos e imprescindíveis. Por isso, suas experiências de vida representam um dos fatores que contribuem para a compreensão de uma dada interação. As pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas. O letramento, por conseguinte, muda as pessoas.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010a, p. 329, grifos da autora) ressalta que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente [...]

Os letramentos vistos por essa perspectiva nos levam a compreender as atividades de escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem e nos permite atentar, portanto, para os usos efetivos da linguagem, nos diferentes contextos sociais, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Tal compreensão revela, pois, que os usos da escrita e da linguagem nunca ocorrem no vazio, mas sempre em uma situação histórica e social concreta, por meio da interação.

Sendo assim, compreendemos a escrita do ponto de vista social, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a leitura e a produção textual como

competências e habilidades individuais. Por ser uma prática discursiva, cujas múltiplas funções são inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, a escrita varia em razão da heterogeneidade das pessoas, dos grupos sociais e as diversas ações dessas pessoas acontecerem de modos muito variados, prescindindo o uso da escrita (KLEIMAN, 2007).

Em decorrência dessa compreensão de escrita enquanto processo comunicativo que envolve diferentes posicionamentos sociais, é natural visualizar inúmeras possibilidades e situações das quais os letramentos são parte integrante. É a partir dessa máxima que surge, portanto, a ideia de que os letramentos delineados com diferentes propósitos são concretizados por meio de gêneros.

Desse modo, a concepção de gênero por nós adotada é a que evoca ação social, conforme proposta por Bazerman (2011, p. 23), quando afirma que os “[...] gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser, são frames para a ação social”. Bazerman (2011, p. 10) acrescenta ainda,

[...] gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando.

Outras considerações importantes acerca do letramento são as que englobam as noções de evento e prática de letramento. “Um evento de letramento é qualquer ocasião em que uma peça de escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos<sup>1</sup>” (HEATH, 1982, p. 93). Qualquer prática cotidiana em que seja demandado o texto escrito é um evento de letramento, assim como postulam Barton e Hamilton (2000, p. 8) quando escrevem: “os eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social”.

Já as práticas de letramento têm sentido mais amplo que os eventos de letramento, englobando-os. Barton e Hamilton (2000, p.8) descrevem as práticas de letramento como “as formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas aproveitam em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento”. As práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos, elas advêm das relações que ocorrem no meio social. Essas práticas mantêm estreita relação com as

---

<sup>1</sup> Estão traduzidos para o português os trechos de edições em língua estrangeira citados neste texto.

formas como as pessoas em uma cultura particular lidam com a escrita, como elas a utilizam e extraem os seus sentidos.

O conceito de projeto de letramento, por sua vez, está imbricado às noções de gênero, eventos e práticas de letramento, já que, no trabalho com esse dispositivo didático, existe a preocupação com a vivência efetiva de gêneros em eventos respaldados por práticas de letramentos que ocorrem no meio social. Para Kleiman (2000, p. 238, grifos da autora), um projeto de letramento é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita.

Os projetos de letramento são vistos como uma maneira de aprender diferenciada, que leva em conta formas de aprendizagem do dia a dia, em que o foco são as práticas sociais cotidianas. Dessa forma, Oliveira (2010b) afirma que não há a necessidade de se trabalhar com conteúdos programáticos predefinidos, pois o ponto de partida para o planejamento dos projetos deve ser a prática social, a demanda de situações específicas. Optar por trabalhar com os projetos de letramento é atentar para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, é preciso haver sensibilidade à seleção dos conhecimentos e das práticas a serem abordadas, primando pela significatividade.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento têm “como ponto de partida a prática social [...] visam atender às necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas” (OLIVEIRA, 2010a, p. 340). Eles são “um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Nos projetos de letramento, os modelos e programas de ensino prontos dão lugar à análise da totalidade dos fenômenos sociais, para que, diante desse conhecimento, os indivíduos possam entendê-los e posicionar-se quanto às questões que pautam o mundo, em vez de somente reproduzi-las. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se baseia em uma

educação social, democrática e coletivista, que desacredita o individualismo e os relacionamentos sociais alienantes.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Aqui, a nossa opção metodológica foi por adotar o paradigma qualitativo de pesquisa (ANDRÉ, 1983) e a abordagem baseada no estudo de caso (ANDRÉ, 2005). Optar por essa orientação, condiz com a geração de dados mais detalhados que promovem interpretações mais ricas acerca da ação, dos comportamentos e das experiências dos colaboradores envolvidos na pesquisa. Além disso, elegemos o estudo de caso porque consiste em um meio de pesquisa moldado à luz das necessidades do pesquisador e não uma abordagem de regras rígidas e padronizadas.

A geração dos dados ocorreu, principalmente, mediante a execução de entrevistas direcionadas aos alunos-sujeitos. As entrevistas foram realizadas com alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual na cidade do Recife. Para a efetivação das entrevistas, elaboramos um questionário prévio com um conjunto de perguntas. Para cada uma das séries, selecionamos quatro alunos, dois do sexo masculino e dois do feminino.

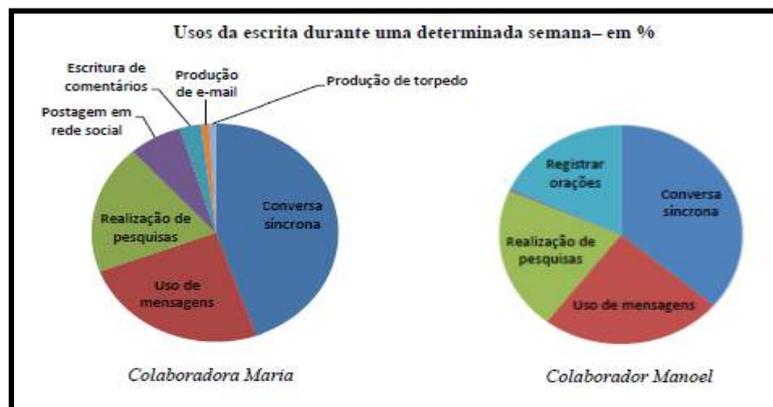
A entrevista possibilitou-nos, ainda, indagarmos os estudantes acerca de documentos, artefatos, como fotografias e imagens que evidenciassem as respostas dadas. Essa foi, portanto, a segunda parte da nossa geração de dados, a busca por evidências materiais das práticas de escrita dos estudantes. Quando citados nas reflexões desencadeadas pela pesquisa, os alunos-sujeitos entrevistados recebem denominações especiais, em razão de preservarmos as suas verdadeiras identidades.

## **OS USOS DA ESCRITA FORA DA ESCOLA**

Os desdobramentos apontados pelos achados de pesquisa sinalizam a ideia de que nos espaços sociais externos à escola os aspectos referentes ao tempo, espaço e materiais atrelados aos usos da escrita são múltiplos. Revelam as muitas possibilidades de tempo, de espaço e dos recursos que permeiam as ações dos sujeitos perante suas trajetórias cotidianas atravessadas pela escrita.

Para começar, refletiremos sobre um dos questionamentos destinados aos alunos-sujeitos. As informações mensuradas na pergunta, *Quanto tempo você leva para desenvolver essa prática de escrita?*, nos fazem atentar para aspectos referentes à dinâmica temporal dos eventos de letramento dos quais participam os alunos-sujeitos nos ambientes de interação fora da escola.

Para desenvolver o gráfico abaixo, levamos em consideração apenas a participação dos colaboradores Maria e Manoel em eventos de letramento que possibilitam a produção textual em uma determinada semana. Aqui, vemos que as categorias de eventos são diferentes e a distribuição temporal que eles demandam para cada um dos usos da escrita também varia. Essa oscilação decorre porque cada um dos diferentes usos da escrita está conectado a aspectos de variadas naturezas: motivações, recursos, disponibilidade, estratégias, interlocutores etc. São fatores fundamentais e influenciam na configuração de cada um dos eventos de letramento, inclusive no tange ao aspecto temporal.



**Gráfico 1 - Usos da escrita em eventos de letramento**

Fonte: Acervo da pesquisa

Os alunos-sujeitos demandam grande parte do tempo que têm utilizando a escrita em práticas sociais. Uma das características desses usos fora da escola é a grande atratividade que eles exercem em relação aos sujeitos, já que muitos dos nossos colaboradores afirmaram que ficam curiosos para saber algo, obter uma resposta, instigar outros sujeitos a falar etc. São razões que os fazem passar muito ou pouco tempo nessas práticas. As práticas são atrativas para os alunos porque nesses momentos de interação eles encontram os assuntos e sujeitos com os quais têm afinidades.

Os alunos-sujeitos que afirmaram demandar mais de uma hora média diária batendo papo de maneira síncrona, por exemplo, fazem isso porque se sentem atraídos outros motivos

que os levam também a escrever. Nesse sentido, temos o relato do entrevistado Augusto que afirmou fazer uso da escrita para interagir com outros sujeitos por meio de bate papo síncrono. Nesse caso específico, o nosso colaborador relata utilizar três diferentes interfaces digitais (SILVA, 2005) para interagir (*facebook, whatsapp e snapchat*) a depender de quem são as pessoas com as quais interage. Todos os dias, ele faz uso da escrita nesses moldes, chegando a passar mais de oito horas em dias livres, finais de semana e o uso da escrita está atrelado à prática social, porque ele utiliza o bate papo para interagir com sujeitos que, segundo ele, são amigos.

Aliás, todos os nossos entrevistados afirmaram se envolver em eventos de letramento que englobam a participação em bate papo síncrono. Alguns com uso menos intenso, porém outros relataram um uso mais frequente, como é caso dos colaboradores Roberto e Eliane, que quase chegam a duas horas de uso em dias de semana e em dias livres ou finais de semana utilizam essa escrita por mais de três horas. Alguns dos motivos de os nossos alunos qualificarem como atrativa a participação nesses eventos de letramento é o fato de muitas pessoas que conhecem utilizarem as mesmas interfaces digitais que eles.

Cabe ressaltar, porém, que o fato de os alunos-sujeitos estarem passando longos períodos de tempo participando de eventos de letramento que englobam o uso da escrita não significa que esses usos sejam organizados e sistematizados. Essa enxurrada de informações trocadas ocorre em momentos segmentados, conforme determinados motivos como interagir com namorado(a), amigo(a) ou familiar, conhecer pessoas etc. Nesse casos, o acesso ocorre de maneira exagerada e, assim, muitas vezes, eles deixam de vivenciar outras práticas sociais que fariam com que vivenciassem diversas práticas de letramento.

De qualquer forma, também não podemos deixar de perceber que os alunos-sujeitos desenvolvem a escrita em curtas periodicidades no dia a dia, repetindo-a muitas vezes, revelando que são instigados a desenvolvê-la. Essa informação nos mostra, portanto, que as práticas sociais as quais os nossos alunos estão imersos requerem a utilização da escrita e são importantes porque revelam como são as práticas de letramento cotidianas. É um fenômeno de letramento que extrapola o mundo da escrita, tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos em práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Os tempos em que acontecem esses momentos de uso da escrita revelam uma maneira bastante peculiar de escrever cotidianamente. Nossos alunos, no dia a dia fora da escola,

aproveitam momentos em que estão desocupados para ler e também escrever, como é o caso da colaboradora Rita, por exemplo, que nos relatou participar do evento de letramento envio de mensagens enquanto espera a hora de ir à escola, no intervalo das aulas ou caminhando para chegar a algum lugar.

Essas dinâmicas das práticas de letramento dos alunos-sujeitos nos mostram que os processos de produção de texto podem ser muito diferentes daquilo que costumeiramente fazem na escola, quando são instigados a dar conta de uma atividade em uma determinada fração de tempo. Barton & Hamilton (2000) já destacavam que as práticas sociais e eventos de letramento nos quais os sujeitos estão inseridos no meio social contrastam com o aporte tradicional que entende o letramento como uma habilidade para fins específicos.

As práticas de letramento atuais propiciam posturas cada vez mais diversificadas por parte dos sujeitos. Eles aproveitam para interagir no pouco tempo entre uma tarefa e outra, às vezes, alguns segundos ou minutos são necessários para que consigam escrever algo, para interagir. Fora da escola, nossos alunos não perdem a oportunidade de escrever ou ler em momentos diversos e não é preciso estar de posse de papel de caneta. Assim, eles interagem, fazem registros ou anotações, enviam ou gravam áudios, comunicam-se por meio de viva voz. São ações sociais que prescindem do uso escrita e a pronta deliberação da situação de interação acontece ao passo das necessidades dos sujeitos.

A diversidade de práticas de letramento dos nossos alunos, realizadas em seu cotidiano fora da escola, revelam, em certa medida, como são as práticas sociais nas quais estão imersos. São práticas sociais que requerem o domínio de ferramentas de ordem tecnológica que podem ser acionadas instantaneamente e derivar formas de linguagem diversas, sendo úteis para a interação e inserção nas mais variadas situações sociais. Elas são fruto da diminuição das distâncias temporais ou contração de tempo, que ocorrem em virtude da velocidade das informações, dos produtos culturais e das mídias (ROJO, 2009).

As práticas sociais cotidianas solicitam diversificados usos da escrita que, por sua vez, revelam uma série de características particulares e uma dessas características diz respeito ao fato de os alunos-sujeitos utilizarem a escrita para interagir em vários momentos em um mesmo dia. Diferentemente do que ocorre na escola, os horários em que essa prática de escrita acontece são flexíveis, já que podem ocorrer a qualquer momento, em pequenos intervalos, como enquanto se caminha ou se descansa por um momento (vide figura abaixo).



**Figura 1 - Praticando a escrita fora da escola**

Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa dinâmica das práticas sociais oportuniza aos indivíduos vivenciarem diferentes possibilidades temporais de uso da escrita, assim, eles sentem-se à vontade quanto à escolha dos melhores momentos para apreciar informações ou as solicitações que recebem, porém, geralmente, eles sempre encontram tempo para atendê-las.

Na vida fora da escola, os alunos-sujeitos praticam a escrita ancorada em práticas de letramento carregadas de características da modernidade, que representam uma das muitas facetas dos letramentos (BARTON, 2000) concebidos e institucionalizados nas rotinas do cotidiano, revelando os variados modos de ler e escrever e os significados sociais dessas práticas.

Outras duas perguntas dirigidas aos alunos-sujeitos, *Em que local você desenvolveu essa prática de escrita?* e *Quais recursos utilizou para desenvolver essa prática de escrita?*, nos proporcionaram entender mais uma das facetas dos eventos de letramento de que participam: os locais em que os usos da escrita se dá e o apoio material necessário para concretizá-las. As informações referentes às respostas desses questionamentos encontram-se apresentadas no quadro abaixo:

<b>Locais em que ocorrem os usos da escrita</b>	<b>Recursos materiais necessários à escrita fora da escola<sup>2</sup></b>
<i>Própria residência</i>	<i>Internet</i>
<i>Casa de amigos</i>	<i>Celular próprio</i>
<i>Rua</i>	<i>Computador da residência (Computador de mesa)</i>
<i>Escola (pátio, corredores e refeitório)</i>	<i>Computador da residência (Computador portátil)</i>

<sup>2</sup> Os resultados foram posicionados de acordo com o quantitativo de citações, do mais até o menos citado.

<i>Instituições (empresas, igreja)</i>	<i>Celular da mãe</i>
<i>Lan house</i>	<i>Papel e caneta ou lápis</i>
	<i>Lápis coloridos</i>
	<i>Fotografia</i>
	<i>Cola</i>

**Quadro 1 – Locais e recursos da escrita fora da escola**

Fonte: Acervo da pesquisa.

A grande maioria dos entrevistados afirmou que utiliza a escrita em casa. Perguntados sobre o porquê de preferirem praticar a escrita em casa e não em outros locais, eles explicam que a internet é um recurso indispensável para a produção escrita e, por isso, faz uso dessa prática em casa, já que nesse local eles possuem a disponibilidade desse recurso.

O relato do colaborador Manoel ratifica a ideia de que a internet tem se tornado um recurso muito relevante quando das práticas interativas dos dias atuais. Esse colaborador nos contou que, para participar de eventos de letramento, como postar em rede social, conversar via bate papo e fazer pesquisas, vai até *lan houses* ou utiliza o recurso da internet dos celulares de familiares (mãe), amigos e de residências de pessoas que conhece.

De toda forma, é relevante refletir sobre a possibilidade de os ambientes que possuem a disponibilidade do recurso da internet se tornarem atrativos para os sujeitos que fazem uso desse recurso no dia a dia. Essa discussão nos interessa diretamente, pois é por meio da utilização de alguns recursos que muitos indivíduos têm acesso à participação em eventos de letramento e, por conseguinte, fazem uso da escrita.

Os eventos de letramento nos quais nossos alunos participam no dia a dia estão atravessados pelo uso de recursos materiais indispensáveis ao exercício das práticas sociais cotidianas. São recursos que proporcionam a produção textual e vão além do uso exclusivo dos clássicos papel e caneta/lápis, muito enfatizados no trabalho em sala de aula. No meio social externo à escola, vemos que a utilização de materiais como celulares (*smartphones*), internet e computadores portáteis e de mesa ganham cada vez mais relevância.

Os achados da pesquisa mostram que os nossos alunos estão cada vez mais habituados ao letramento digital, eles estão desenvolvendo outras habilidades para escrever, usam os dedos tocando em uma tela *touch screen* ou em teclados. Fica difícil dimensionar quais são os impactos de tantas mudanças, mas é interessante atentar para as “facilidades” que esses novos usos da escrita podem proporcionar: as autocorreções, as abreviações, os

compartilhamentos, o uso do não verbal etc. As práticas sociais nas quais os sujeitos estão imersos demandam o uso dessas ferramentas.

Os usos sociais da escrita cotidiana fora da escola ocorrem mediante a utilização de recursos materiais que não parecem ser inacessíveis nessa realidade conjuntural da pesquisa. Muitas vezes, essas práticas, que são extremamente eficientes do ponto de vista comunicativo, são realizadas por meio de suportes materiais, como um celular ou um computador com acesso à internet.

Os alunos-sujeitos entrevistados desenvolvem a escrita e, necessariamente, não possuem recursos materiais sofisticados. Eles usam seus celulares para escrever, na falta deles, usam os celulares das mães, o computador da residência, das *lan houses* e fazem muita coisa com esses recursos.

## **REFLEXÕES SOBRE ESSES ACHADOS DE PESQUISA**

Os achados da pesquisa mostram que, ao falar sobre a regularidade com que praticam a escrita em ambientes externos à escola, nossos colaboradores sugerem que os eventos de letramento dos quais participam demandam longos períodos de tempo, mas também podem ocorrer em curtas periodicidades, sempre ao passo das necessidades e oportunidades. Assim, eles mostram vontade e necessidade de escrever, fazendo isso durante horas a fio ou em vários momentos em um mesmo dia, em horários flexíveis, a qualquer instante, em pequenos intervalos.

As práticas de letramento com as quais nossos alunos estão acostumados são, assim, dinâmicas. Diferentemente do que ocorre na escola, nesses momentos de interação, não há muita necessidade de seguir modelos prontos, rituais clássicos. O tempo gasto pelos alunos-sujeitos participando de eventos de letramento fora da escola é muito relevante porque revela trajetórias contemporâneas de usos da escrita.

Nesse sentido, recomendar que desenvolvam atividades na escola que prescindam dessa dinâmica pode ser produtivo, porque eles estariam acostumados a agir dessa forma no mundo. A literatura que trata dos projetos de letramento mostra preocupação em entender que as ações de ensino e aprendizagem podem driblar o viés mais tradicional dos usos da escrita tipicamente escolares caso contemplem estratégias que levem em consideração outras

possibilidades de ensino-aprendizagem que proporcionem, por exemplo, atividades que não se encerrem nas possibilidades do tempo da sala de aula.

Na escola, temos as disciplinas escolares e o currículo distribuídos de forma compartimentada. “A escola está tão preocupada com sua própria estrutura feita de conteúdos, de grades curriculares, de seriações, que se esquece de ver e de sentir outras dimensões das coisas, das narrativas que utiliza, enfim, da própria vida que pulsa dentro e fora dela” (COUTINHO, 2005, p. 20). Já vida social cotidiana, a complexidade dos fenômenos não pressupõe a fragmentação, mas a complementação de ações que nos ajudam a entender esses mesmos fenômenos (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de projetos de letramento pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente, já que “também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz” (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014, p. 21).

Uma ação de aprendizagem concreta que desencadeou uma ressignificação do princípio temporal que geralmente rege as atividades em sala de aula foi relatada por Oliveira, Tinoco & Santos (2014), em razão da realização do projeto *Nossa Biblioteca*. Essa ação, implantada sob o viés dos projetos de letramento, tinha como meta o estímulo à leitura dos alunos e também visou o desenvolvimento de diversas atividades sob a responsabilidade de professores de disciplinas diversas. As ações do projeto desencadearam, por exemplo, a realização de debates e pesquisas de opinião; produção de fórum *on-line*, campanha de mobilização nas ruas e de carta aberta à população.

Como havia muitas metas a alcançar e tarefas a cumprir, o trabalho coletivo foi essencial, já que era necessária a divisão de tarefas e a aprendizagem compartilhada. Algumas atividades, embora não pautadas diretamente no manuseio de livros da biblioteca, possibilitaram inúmeras formas de escrita e leitura. Foram atividades que permitiram aos alunos “a ressignificação do tempo escolar e o trabalho conforme ritmos diferenciados” (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014, p.34). Os professores, nesse caso, atuaram como articuladores das ações sem, necessariamente ficar presos às questões metodológicas, como os limites de suas disciplinas, que também limitam a ação dos alunos. O tempo do projeto

foi o necessário para a conclusão das ações estabelecidas para se atingir a meta do estímulo à leitura.

Esse exemplo nos mostra que precisamos atentar para a série de características de cada um dos usos da escrita implicadas no meio social. Precisamos compreender que os aspectos dessa escrita são primordiais nesses tempos de ampla interação, visto que podem aproximar as práticas de escrita da escola daquelas inerentes à convivência social.

As limitações de tempo das aulas e das disciplinas podem ser relativizadas com o desenvolvimento de projetos. Nas escolas, tornou-se regra ensinar fragmentos de conhecimento distribuídos em pequenas parcelas de tempo, as aulas, mas em ações de aprendizagem proporcionadas por projetos de letramento essa lógica pode dar lugar a possibilidade de os alunos alcançarem metas em razão das suas necessidades e interesses. O exemplo do projeto de letramento, *Nossa Biblioteca*, fortalece nossa argumentação.

Em projetos de letramento, as características das práticas de escrita cotidianas podem ser assumidas, pois esse dispositivo didático oportuniza aos alunos vivências diferentes e possibilidades temporais de desenvolver a escrita em instantes singulares e diversos dos que são ofertados em sala de aula. Para Oliveira (2008), os projetos de letramento nos abrem para os imprevistos, ampliam os tempos e espaços de aprendizagem, bem como se apoiam na diversidade de agentes e de formas de participação em função de eventos específicos e necessidades locais. Cabe a nós concebermos as situações de ensino-aprendizagem de modo que os estudantes sintam-se à vontade quanto à escolha dos melhores momentos para se executar as tarefas ao passo das suas necessidades e potencialidades, desde que elas sempre sejam atendidas.

Além de tempo necessário, as vivências das práticas sociais cotidianas são diferentes das que a escola oferta, os achados de pesquisa sugerem que os recursos materiais e suportes textuais que intermedeiam o desenvolvimento dessas mesmas práticas e, por conseguinte, dos usos da escrita, também representam uma nova realidade social. Tais recursos e suportes descendem muitas vezes das novas tecnologias da informação e comunicação, que vêm revolucionando os processos de escrita.

Nesse sentido, precisamos estar a par da importância desse aspecto, pois no seu convívio social, nossos alunos já participam de ações em que os usos da escrita estão associados às novas tecnologias. Hoje, as diferentes categorias de suportes textuais que apoiam as práticas de escrita fora da escola estão ligadas, em sua maioria, aos recursos de

natureza digital: celulares, *smartphones*, computadores de mesa ou portáteis etc. Por isso, a escola precisa atentar para esse fato.

Urge, portanto, a necessidade de a escola disponibilizar o manuseio desses materiais que parecem essenciais para o desenvolvimento da escrita, mas também é relevante pensar na nossa condição no que diz respeito à preparação necessária, à mediação de ações de aprendizagem que prescindam desses materiais. Ademais, nada impede que busquemos, dentre as possibilidades contextuais da comunidade, formas alternativas de conseguir levar nossos estudantes até locais em que essa utilização seja possível.

A escola precisa se inteirar acerca dos recursos materiais atuais que apóiam a escrita, e isso não significa abolir os tradicionais usos, quais sejam a utilização do papel e lápis/caneta e o manuseio de suportes textuais impressos, pois, ao fazermos isso, estaríamos ratificando a ideia equivocada de que essas práticas não mais existem ou, então, de que elas não têm ou não tiveram significação para os processos evolutivos da escrita.

Se as práticas de letramento vivenciadas na escola estão recorrentemente ancoradas em recursos materiais de caráter mais tradicionais (papel, caderno, livro), é relevante que nos preocupemos também em proporcionar ao aluno o convívio com práticas apoiadas nos materiais e suportes textuais advindos das novas tecnologias, já que no meio social isso é uma constante.

Os achados de pesquisa mostram que os alunos-sujeitos dominam e utilizam os recursos materiais oriundos das novas tecnologias com propriedade, ou seja, são muito mais que meros suportes, apoios, eles fazem parte da vida dos sujeitos. Com isso, é preciso refletir sobre como os sujeitos podem vivenciar situações de interação que prescindem os usos da escrita nos dias atuais. A escola pode se tornar obsoleta ao não se conectar também às reais vivências sociais que ocorrem fora da escola.

Ainda que a escola não seja um referencial em termos de disponibilidade de uso de recursos materiais, é necessário que ela, ao menos, reconfigure suas possibilidades materiais para aproximar suas ações de aprendizagem a partir das vivências sociais que ocorrem fora da escola. É importante que o cenário escolar atenda minimamente às necessidades de recursos materiais atuais para propiciar práticas que estejam de acordo com aquelas vivenciadas no mundo.

Essas considerações nos fazem atentar para o fato de que é importante atrelar as nossas atividades de ensino da escrita também aos usos de novos suportes, muitas vezes

digitais e, caso a escola não possua os meios materiais necessários às atividades dessa natureza, que sejamos firmes em solicitar ou cobrar dos diferentes gestores ações nesse sentido. “O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático — o acesso — depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material” (KLEIMAN, 2014, p.76).

Além disso, a nossa pauta de reivindicações pode passar também pela necessidade de estar apto à exploração das “novidades”, tendo em vista ser essa uma forte demanda. É imperioso que os responsáveis por mediar as ações de ensino e aprendizagem aprendam a gerenciar os recursos materiais, integrando-os às práticas já existentes, fomentando a construção contínua do conhecimento. O simples acesso aos materiais novos em si não garante uma exploração consciente desses recursos. “A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Há muitas instituições que têm muitos recursos disponíveis, aos quais, no entanto poucos têm acesso” (KLEIMAN, 2014, p.76). Diante disso, defendemos que a superação desse quadro com uma postura tal e qual postula Kleiman (2006) quando afirma que o processo de mudança é iniciado a partir da reformulação de cursos de formação (inicial ou continuada), visando à habilitação reflexiva dos professores e uma atitude autônoma quanto à atuação em novos contextos.

Precisamos, portanto, repensar os materiais da escola de acordo com as atividades que precisam ser desenvolvidas e não o contrário. Esses materiais podem ser imprescindíveis, pois fazem parte do âmago das vivências em práticas sociais atuais. Os achados de pesquisa sugerem que a reorganização dos recursos materiais escolares é algo significativo, uma vez que é crucial atender às novas e reais necessidades sociais.

O uso exclusivo do livro didático e de outras atividades baseadas nos suportes textuais impressos pode converter o ensino em algo descontextualizado, tornar a escola um ambiente limitado de possibilidades, em que a inovação e a transformação das atividades escolares ficam restritas.

O aparato teórico metodológico referente aos projetos de letramento também se volta para o aspecto dos recursos materiais escolares, já que um dos objetivos desses dispositivos didáticos, não o principal, é proporcionar aos alunos “a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos” (KLEIMAN 2000, p. 238). Nesse sentido, o uso de recursos materiais contemporâneos pode ser requerido, pois

as práticas sociais do momento proporcionam o emprego diversificado da escrita que, por sua vez, demandam que os tais recursos sejam acionados. Assim, o ensino centra-se no “funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias” (KLEIMAN, 2010, p. 382).

Nos projetos de letramento é importante que os recursos materiais solicitados a partir do uso atual da escrita façam parte das ações de aprendizagem. Nessa perspectiva, esses dispositivos didáticos podem representar uma proposta para o ensino de multiletramentos e de inclusão bem-sucedida dos alunos na cultura da escrita da contemporaneidade, já que assumem “uma concepção de ensino da leitura e da escrita diferenciada e inovadora, capaz de diminuir o fosso entre aquilo que os alunos fazem na escola e na vida cotidiana” (SANTOS, 2012, p. 42).

Ações desenvolvidas sob a ótica dos usos de recursos materiais contemporâneos podem ser representativas, pois se tornam imprescindíveis à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. A implementação de projetos de letramento lança mão desse princípio e pode representar para aos alunos possibilidades de acompanhamento das novas demandas da sociedade contemporânea, em que ele próprio deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele (KLEIMAN, 2014).

O projeto *Nossa Biblioteca*, orientado a partir da literatuta que rege os projetos de letramento e já citado por nós mais acima, revela uma produtiva ação de aprendizagem nesse sentido. Uma das atividades indispensáveis para o incentivo da leitura foi uma visita a um *Cibercafé*, organizada pela professora de língua portuguesa com o intuito de oportunizar pesquisas.

Tendo em vista a possibilidade de os alunos terem acesso rápido, atual e variado às leituras acerca do tema debatido no projeto, a professora os levou até o local citado para que pudessem utilizar um computador com acesso à internet. Além de programar uma atividade extraescolar e tornar significativa a atividade de pesquisa, a professora possibilitou aos estudantes integrar o conhecimento tradicional aos recursos materiais do presente. Assim, foi possível “ressignificar experiências culturais, agregar as formas de ler e escrever no ciberespaço à leitura e escrita lineares, contrapor argumentos e opiniões, comparar as

diversas formas de ver o fato social e refletir sobre elas, avaliar a veracidade das informações expressas nos textos lidos” (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014, p.36).

Precisamos perceber que é necessário reinventar, reutilizar, reciclar. Na ação de aprendizagem mencionada acima, a professora fez uso de recursos materiais da contemporaneidade e foi além, pois explorou um espaço social externo à escola no sentido de beneficiar a construção da aprendizagem dos alunos. Por vezes, não notamos que é possível desenvolver muitas atividades a partir das possibilidades existentes na comunidade da qual a escola faz parte. Nesse sentido, precisamos nos preocupar em organizar as ações levando também em consideração o arsenal de possibilidades que temos em mãos, pensando em como ele pode contribuir para a efetivação de nossos objetivos. Os achados de pesquisa nos mostram que nossos alunos, por exemplo, interagem na rua, na casa dos vizinhos, na *lan house*, na igreja etc. Com isso, eles fazem uso da escrita em diferentes espaços sociais e não apenas na escola.

Tendo em vista esse princípio, é de suma importância fazermos com que a gerência de atividades realizadas fora dos muros da escola se torne um hábito. Sendo assim, Kleiman, Ceniceiros & Tinoco (2013) afirmam que é importante considerar os arredores de uma comunidade escolar, sejam físicos ou sociais, no sentido de extrair de cada um deles elementos que contribuam para a construção de experiências educativas. Visitas orientadas, usos de acervos e ambientes públicos, idas até instituições privadas, aulas de campo, estudos do meio, visitas externas, excursões e passeios, tudo isso pode fazer parte da rotina escolar. É necessário flexibilizar a permanência em sala de aula, explorando outros espaços.

A utilização de ambientes fora da escola para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem pode servir de mote para a ressignificação dos espaços escolares, porque preveem o atravessamento da infraestrutura regular imposta pela escola. Não há razão para que todos os ambientes de ensino-aprendizagem proporcionados aos alunos se resumam ao espaço da escola. O desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às vivências contemporâneas solicitam a utilização de espaços diversos e amplos, versáteis, alinhados com recursos materiais que estimulem a colaboração e a interação.

A escola pode se apropriar do bairro, da comunidade e da cidade da qual faz parte. Nada nos impede de sair juntos da escola, pois as diferentes áreas do conhecimento e os conteúdos a serem debatidos podem nos guiar na criação de itinerários pedagógicos que

mesclam circuitos culturais e ambientes sociais, ações implementadas com o intuito de discutir, pensar e repensar os conhecimentos.

Oliveira, Tinoco & Santos (2014) ressaltam que ir além dos muros da escola é uma estratégia importante e que os projetos de letramento também podem nos aproximar mais do espaço e das práticas sociais da vida real. Com efeito, isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. Dessa forma, os projetos de letramento também acreditam na aprendizagem que se baseia a integração entre vivências escolares e extraescolares de modo que a organização funcional e operacional da escola possa extrapolar horários, lugares e recursos de particularidade da sala de aula e da escola, pois o trabalho com projetos fundamenta-se especialmente em uma concepção de escola aberta, baseada “na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social” (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014, p.12).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações desencadeadas por essa pesquisa apresentam reflexões acerca de como podemos pensar em ações de ensino-aprendizagem aportadas em projetos de letramento. O conjunto de reflexões empreendidas aqui contribui para o entendimento de que as práticas de escrita que os alunos desenvolvem em espaços externos à escola podem ser uma importante fonte de inspiração para os direcionamentos e redirecionamentos das ações didático-pedagógicas apoiadas por projetos de letramento.

Nos espaços sociais externos à escola, os aspectos referentes ao tempo, espaço e recursos atrelados aos usos efetivos da escrita são múltiplos. Desse modo, é importante desenvolver ações de ensino-aprendizagem que agreguem às ações escolares maneiras de conceber a escrita baseadas nas demandas sociais atuais.

Dessa forma, é relevante que levemos em consideração as características reveladas pelo convívio dos estudantes com a escrita nos ambientes sociais externos à escola, pois as práticas de escrita desenvolvidas podem inspirar atividades didático-pedagógicas preocupadas com o ensino da escrita orientado pelo agir no mundo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTON, D. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, p. 167-179, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, p. 7-15, 2000.

COUTINHO, L. M. Aprender com o vídeo e câmeras. Para além das câmeras, as ideias. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: MEC, Seed, 2005.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117, 1982.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, p. 07- 11, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, p. 223-243, 2000.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, p. 409 - 424, 2006.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28 n. 2, jul - dez, p. 375 – 400, 2010.

\_\_\_\_\_. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. São Paulo: 9 (2), 72 - 91, Ago - dez. 2014.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 110 – 125, 2013.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos, uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**: agentes, prática, representações. Natal, RN: EDUFRRN, p. 93-118, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010a.

\_\_\_\_\_. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 121-140, 2010b.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

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

SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na eja: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v. 9, n. 4, out – dez, p. 283 – 303, 2012. Disponível em < <https://bit.ly/2HHkSWN>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

SILVA, M. A internet na escola e inclusão. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

## CONTATOS LINGUÍSTICOS E BILINGUISMO UNI E BIMODAL ENTRE A LIBRAS E A LSV EM RORAIMA

**Paulo Jeferson Pilar Araújo**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista-RR, Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da UFRR  
Líder do Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e de Sinais-LaPLOS

**Thaisy Bentes**

Professora Assistente da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista-RR, Brasil  
Coordenadora do Grupo de Estudos de Tradução e Interpretação Intermodal-TradIIIn

**RESUMO:** Apresenta-se uma descrição da situação de contato linguístico existente entre duas línguas de sinais no extremo norte brasileiro: a Língua Brasileira de Sinais-Libras e a Língua de Sinais Venezuelana-LSV em contexto de migração internacional. Demonstram-se as particularidades da comunidade surda emergente da cidade de Boa Vista-RR. São analisados os fenômenos de contato linguístico possíveis de ocorrer entre duas línguas na mesma modalidade, visuoespacial, para então discutir questões teóricas relacionados ao bilinguismo uni e bimodal de surdos e sua relação com a sociedade ouvinte majoritária. Como resultados dos pontos aqui debatidos, levantam-se questionamentos decorrentes da realidade social dos surdos em zonas de fronteira e de migração, propondo uma agenda de investigação voltada para os contatos linguísticos das línguas de sinais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas de sinais em contato. Bimodalismo. Bilinguismo.

**ABSTRACT:** A description of the linguistic contact situation between two sign languages in North Brazil is presented, i.e., the contact of Brazilian Sign Language Libras and the Venezuelan Sign Language-LSV in the context of international migration. The particularities of the emerging deaf community of the city of Boa Vista-RR are demonstrated. We analyze the possible linguistic contact phenomena that can occur between two languages in the same visuospatial modality in order to discuss theoretical issues related to uni and bimodal bilingualism of deaf people and their relationship with the majority listening society. As a result of the points discussed here, some questions are raised due to the social reality of deaf people in border areas and migration and then a research agenda focused on the linguistic contacts of sign languages is proposed.

**KEYWORDS:** Sign languages contact. Bimodalism. Bilingualism.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras concentram-se ainda sobremaneira no Sul e Sudeste do Brasil, nos eixos Rio de Janeiro-São Paulo-Florianópolis. A realidade linguística dos surdos brasileiros dos estados do Norte mostra-se ainda pouco conhecida e por ser investigada devidamente. Exemplo disso é o contexto social

de Roraima e sua diversidade linguística na qual, além de uma variedade de português pouco estudada, apresenta em seu território línguas indígenas, de imigração e línguas de sinais.

Este trabalho direciona-se como uma via exploratória ao trazer à tona um caso particular de contato linguístico: o de duas línguas de sinais, a Língua de Sinais Brasileira-Libras e a Língua de Sinais Venezuelana-LSV. Além dessa particularidade, outros aspectos sociolinguísticos tornam o contato entre essas duas línguas de sinais distintas mais interessante, o de ser em contexto de fronteira e migração internacional. Discute-se, assim, o estatuto da LSV como língua de imigração e os possíveis produtos linguísticos decorrentes dos contatos linguísticos. Considera-se que questões de bilinguismo, uni e bimodal, devem entrar na agenda de investigações sobre essa realidade sócio-cultural dos surdos brasileiros e venezuelanos.

Para este trabalho, dividido em quatro seções, duas descritivas e as duas últimas teóricas, as temáticas abordadas são as que seguem: primeiramente são discutidos alguns aspectos sociolinguísticos da cidade de Boa Vista para que então se apresente a comunidade surda (emergente) de Boa Vista e a realidade linguística do estado. Após essas duas seções de apresentação, enfatiza-se o caso particular das línguas de sinais em contato (Libras e LSV) em relação com as demais línguas orais do contexto sociolinguístico boa-vistense (nomeadamente o português e espanhol) para em seguida discutir as questões sobre bilinguismo uni e bimodal dos surdos no atual contexto de imigração em Roraima. Por fim, aspectos teóricos e de pesquisa são enumerados como convite e agenda de investigação, seguidos de algumas considerações finais.

## **ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE RORAIMA**

O estado de Roraima é o mais setentrional do Brasil, fazendo fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana. Possui ainda o único estado brasileiro com a capital acima da linha do Equador, a cidade de Boa Vista. É o mais jovem estado da federação, com 30 anos da sua criação em 05 de outubro de 1988, data da promulgação da última Constituição brasileira. Antes Território Federal, Roraima é um estado majoritariamente indígena e de imigrantes, nacionais e estrangeiros (LIMA, *et al*, 2016).

Roraima apresenta-se como um verdadeiro campo para as pesquisas linguísticas. Além de línguas indígenas de três diferentes famílias (Carib, Aruaque e Yanomami), encontram-se as línguas de imigração (principalmente espanhol e inglês) e línguas de sinais (Libras e LSV, além de línguas de sinais indígenas emergentes ainda não documentadas, mas comprovadamente existentes em comunidades indígenas: a Língua de Sinais Indígena Macuxi-LSIM e uma Língua de Sinais Yanomami-LSY)<sup>1</sup>.

O que se pode dizer dos aspectos sociolinguísticos da cidade de Boa Vista é mínimo. Inexistem pesquisas sobre o perfil sociolinguístico do roraimense, das variedades dialetais e, basicamente, de um ‘falar’ boa-vistense. Percebe-se inegavelmente uma semelhança com o falar maranhense, e isso sem dúvida, pela presença marcante de maranhenses no estado. No entanto, pouco ou nada é discutido em profundidade sobre a variedade de português nortista de Roraima. Além disso, as possíveis variedades de português indígena carecem de descrições. A impressão que se tem em relação aos estudos sobre o perfil (socio)linguístico da cidade de Boa Vista é simplesmente o de ausência. O que se encontram são algumas dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso, além de artigos esparsos em pequenos periódicos de circulação restrita.

## **A COMUNIDADE SURDA DE BOA VISTA-RR**

A situação da Libras e de possíveis línguas de sinais emergentes em Roraima passa pela mesma condição de desconhecimento quase total em relação às línguas do estado. Em Boa Vista onde se concentram boa parte das instituições voltadas para a questão surda (Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez-CAS e cursos de graduação de Letras-Libras e pós-graduação na área, Associação dos surdos e associação de TILS), os estudos sobre a variedade local da Libras é ainda incipiente. A Libras é a língua de interação dos surdos roraimenses, apesar de se saber que no interior do estado o mais comum é o uso de sinais caseiros, o que deve ter levado Santos (2012, p. 23) a excluir a Libras da sua pesquisa por “... haver indicação da possível ocorrência de uma língua de sinais diferente da LIBRAS, com base em relatos de surdos e ouvintes que convivem com a comunidade surda.”

---

<sup>1</sup> A LSIM (sigla provisória) já foi localizada e seria interessante um trabalho de documentação e descrição dessa língua. Já a LSY foi localizada por Elder Perri, então no Instituto Sócio-Ambiental-ISA. As duas línguas se localizam na Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Após três anos de residência na capital roraimense e o contato quase diário com os surdos locais, é possível perceber que a comunidade surda em questão ainda está se consolidando. O trabalho etnográfico de Aniceto Júnior (2017) indica que a os surdos de Boa Vista têm se organizado politicamente nos duas últimos anos, principalmente após a Lei de Libras de 2002. Uma conquista relevante a ser citada é a implantação do curso de graduação em Letras Libras Bacharelado em 2014 na Universidade Federal de Roraima<sup>2</sup>.

No que diz respeito à variedade da Libras utilizada pelos surdos roraimenses, é possível identificar alguns sinais específicos de Boa Vista, mas que aos poucos vão entrando em desuso, a exemplo do sinal para o aplicativo WHATSAPP, VESTIBULAR, UBER, etc. No entanto, é necessário um estudo mais detalhado sobre a variedade dialetal da Libras de Boa Vista.

Considerando a forte influência do português na estrutura sintática da Libras, isto é percebido facilmente ao conversar com os surdos. A primeira impressão é de que usam a mesma estrutura do português. No entanto, com o contato maior nota-se que eles utilizam uma aproximação sintática para se fazer entender pelos ouvintes, pois nas interações só entre surdos utilizam a Libras sem aproximações com o português.

Quanto ao número de surdos no estado não se tem dados precisos. O IBGE não identifica o Surdo (sujeito usuário da Língua de sinais), apenas quantifica por “dificuldades” como o quadro abaixo mostra. Segundo dados da Associação Sue Jure dos Surdos de Roraima (ASSJR/RR), em 2017, a associação contava com 66 membros, incluindo seus familiares (ANICETO JÚNIOR, 2016, p. 54):

Quadro 1 – Dados do IBGE para a população de Roraima com algum grau de deficiência auditiva (Adaptado de ANICETO JUNIOR, 2016, p. 49)

---

<sup>2</sup> Em 2017 foi aprovado o primeiro professor surdo na UFRR, integrar a equipe de professores do Curso de Letras-Libras dessa instituição. Em 2018, formou a primeira turma com uma aluna surda. Não se tem um dado preciso sobre o ingresso de surdos em outras instituições, mas há dois surdos em cursos técnicos e pelo menos quatro estudando em instituições privadas. A escassez de surdos nas universidades e consequentemente ausência desses no ensino da Libras nas escolas de ensino básico contribuem para que ainda se encontrem surdos com idade entre 13 a 17 anos que não sabem Libras, além, de exercerem trabalhos com menor exigência de escolaridade e baixos salários.

<b>População residente com alguma deficiência – Não consegue de algum modo</b>	
Masculino	117 pessoas
Feminino	172 pessoas
Total	289 pessoas
<b>População residente com alguma deficiência – Grande dificuldade</b>	
Masculino	1191 pessoas
Feminino	876 pessoas
Total	2067 pessoas
<b>População residente com alguma deficiência – Alguma dificuldade</b>	
Masculino	4826 pessoas
Feminino	4389 pessoas
Total	9215 pessoas

Os discursos de surdos de outros estados nortistas, do Acre, Amazonas e Pará, e de surdos residentes em Boa Vista que visitam outras capitais como Florianópolis-SC e São Paulo-SP, inclusive a cidade de Santarém, no interior do Pará, corroboram a assunção de que os surdos em Boa Vista estão a passos largos de outros estados a respeito de inserção política e social como mencionado anteriormente.

Entre 2016 e 2018, com o agravamento da crise política e econômica da Venezuela, a presença de surdos venezuelanos aumentou significativamente em Boa Vista. Desde os primeiros encontros com surdos venezuelanos em meados de 2016 até o momento, são encontrados muitos surdos estrangeiros pedindo esmolas na entrada de agências bancárias, lotéricas, praças e semáforos em diversos bairros da capital (surdos brasileiros também são vistos, em quantidade menor). Além desses espaços, de encontros ocasionais, é possível encontrar com surdos venezuelanos em eventos promovidos pelo curso de Letras-Libras da UFRR, como por exemplo, na primeira semana acadêmica do curso, em 2016, onde compareceram quase vinte surdos venezuelanos e a equipe de intérpretes de Libras contou com a colaboração de uma intérprete de LSV, residente-refugiada em Boa Vista e de surdos brasileiros que sabiam LSV e surdos venezuelanos que sabiam Libras. A tradução multimodal envolveu as duas línguas de sinais e as duas línguas orais simultaneamente.

Alguns surdos são acolhidos pelas instituições filantrópicas que estão atuando em Boa Vista na questão migratória, outros encontram ajuda e apoio de amigos surdos brasileiros. Existem relatos de surdos que com menos de dois meses no estado já se

comunicam bem com os surdos brasileiros. Aprendem rapidamente a Libras e existem surdos brasileiros que sabem LSV e servem como intérpretes e mediadores nas conversas.

Esses dois anos de interação entre surdos brasileiros e venezuelanos têm propiciado uma situação sociolinguística interessante, bastante particular, a do contato entre duas línguas de sinais, permitindo em certo grau um bilinguismo unimodal de surdos entre os pares Libras-LSV e bimodal entre os pares linguísticos Libras-português e LSV-espanhol. O cenário pode ser ainda mais complexo se se considera que os surdos brasileiros e venezuelanos devem se comunicar na modalidade escrita das línguas orais, ora em português, ora em espanhol ou uma mistura de códigos entre ambas as línguas. Ainda pode acontecer de sinalizantes brasileiros utilizarem a LSV enquanto oralizam (*mouthings*) o português ou sinalizantes venezuelanos utilizando Libras enquanto oralizam em espanhol, a exemplo do que ocorre entre bilíngues bimodais de ASL e LSM (QUINTO-POZOS, 2008, p. 181).

Todas essas condições propiciam a ocorrência de fenômenos de contato como o codeswitching e code-blending<sup>3</sup>. As próximas seções abordam os aspectos conceituais e teóricos produzido por fenômeno social de migração internacional.

## LÍNGUAS DE SINAIS EM CONTATO

A literatura sobre o contato de línguas de sinais com outras línguas orais ou de sinais, é relativamente extensa<sup>4</sup>. Para a Libras, os trabalhos se concentram em aspectos de aquisição de língua primeira (L1) e segunda (L2), e algum aspecto do contato, notadamente sobre empréstimos da língua falada para a língua sinalizada. Machado (2016) parece ser um primeiro trabalho voltado especificamente para o contato da Libras com outra língua de sinais, a ASL (*American Sign Language*).

Dos vários espectros sociais em que os contatos linguísticos podem ocorrer com línguas de sinais, menciona-se o de contato em zonas de fronteiras, como língua de imigração e mesmo língua de herança. A pesquisa de Quinto-Pozos (2002) sobre a situação

---

<sup>3</sup> Sugere-se a leitura de Duarte e Mesquita (2016) e Sousa e Quadro (2012) e Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2014) para a conceituação e descrição desses fenômenos nas línguas de sinais.

<sup>4</sup> A série *Sociolinguistics in Deaf Communities* editada por Ceil Lucas pela Editora da Universidade Gallaudet é um bom exemplo de esforços voltados para os fenômenos de contato de línguas de sinais. Até o momento foram publicados 24 volumes disponíveis em: <http://gupress.gallaudet.edu/socio-series.html> Acesso em 05/10/2018.

do contato entre a ASL e a Língua de Sinais Mexicana (LSM) em zonas de fronteira entre os Estados Unidos da América e o México mostra-se como possível a coexistência entre das línguas de sinais diferentes em um mesmo contexto social (de fronteira e imigração). Outro trabalho relacionado, mas com outro foco de investigação é o de Adam (2012a). Este para a Língua de Sinais Britânica-LSB e a Língua de Sinais Irlandesa-LSI e seus “dialetos”, conforme o autor, a Língua de Sinais Australiana (*Australian Sign Language-Auslan*) e a Língua de Sinais Irlandesa Australiana (*Australian Irish Sign Language-AISL*).

A atual configuração da crise política e econômica da Venezuela tem propiciado um contexto social de migração para o estado de Roraima, produzindo situação relativamente análoga a de outras zonas de fronteira em que duas línguas de sinais entram em contato (ASL e LSM na fronteira EUA-México, por exemplo, e, no caso do Brasil, a Libras e a LSV). Surdos de diversas partes da Venezuela residem e/ou transitam por Boa Vista em períodos descontínuos e nesse trânsito acontece o contato com a comunidade surda local de surdos brasileiros. Inegavelmente a língua de prestígio e de uso para comunicação e interação acaba sendo a Libras. Há registro de casamentos entre surdos brasileiros e venezuelanos nesse período, inclusive com filhos (CODAs) nascidos no Brasil.

Conforme Lucas e Valli (1992 Apud QUINTO-POZOS, 2007, p. 9-10) alguns dos possíveis produtos dos contatos linguísticos entre duas línguas de sinais são: empréstimos lexicais, sotaque estrangeiro, interferência, criação de pidgins e crioulos e sistemas mistos. Quinto-Pozos acrescenta ainda os fenômenos de contato bastante conhecidos na literatura, o codeswitching e code-blending, além, é claro, dos fenômenos de atrito e morte de línguas. Para o caso das línguas de sinais de interesse deste trabalho, um exemplo ilustrativo de como podem ocorrer os fenômenos de contato linguístico entre duas línguas de sinais é o codeswitching entre Libras e LSV abaixo<sup>5</sup>:

- (1) YO \_\_\_\_\_ TENER HIJ@ (LSV)  
QUERER (Libras)  
'Eu quero ter filhos'

---

<sup>5</sup> Os exemplos apresentados foram coletados durante as aulas de um curso de extensão de LSV ministrado por uma intérprete de LSV-Espanhol venezuelana, em 2017. Agradecimentos às acadêmicas Analú Fernandes de Oliveira e Kalherine da Silva Campos do Curso de Letras-Libras Bacharelado da UFRR, pela coleta e transcrição dos exemplos.

No exemplo acima, a língua utilizada era a LSV, mas no momento de sinalizar o verbo QUERER em LSV, a sinalizante utilizou o verbo da Libras, configurando-se um exemplo comum de codeswitching. O mesmo acontece para o code-blending, o que para o exemplo abaixo acontece na verdade com três línguas. Ao mesmo tempo em que o sinalizante utiliza a sobreposição de línguas (Português e Libras), ocorre uma inserção do sinal INTÉRPRETE da LSV no momento de sinalização:

- (2) Eu sou intérprete de LSV. (Português)  
EU \_\_\_\_\_ LSV (Libras)  
INTÉRPRETE (LSV)  
'Eu sou intérprete de LSV'

Esse último exemplo foi retirado de uma entrevista, para outro trabalho, coletada com um surdo e traduzido para o espanhol por uma intérprete de LSV:

- (3) YO \_\_\_\_\_ FAMÍLIA NÃO (AQUI). (LSV)  
TER (Libras)  
'Eu não tenho família (aqui)'

O surdo entrevistado transita entre os dois países há mais de dois anos. Quando perguntado se estava com a sua família no Brasil, respondeu que não tinha família aqui, mas utilizou o sinal TER em Libras, não em LSV, mesclando o sinal da Libras numa sentença em LSV, considerando que na LSV há duas formas do sinal TENER, um para possessivo e outro para o sentido deôntico.

As situações de contato delineadas acima, codeswitching e code-blending, perpassam pelo bilinguismo das comunidades surdas, seja o bilinguismo bimodal (entre uma língua de sinais e uma língua oral/escrita, portanto, de duas ou mais modalidades distintas) ou unimodal (entre duas línguas de sinais, portanto, de mesma modalidade). Pautadas sobre as questões de codeswitching e code-blending, os estudos sobre bilinguismo de comunidades surdas debatem basicamente as particularidades do bilinguismo dos surdos, se se assemelha ao bilinguismo unimodal de ouvintes, se se aproxima do bilinguismo bimodal ou se é distinto desses dois casos (ADAM, 2012a).

A seção seguinte é dedicada a algumas dessas questões concernentes ao bilinguismo a partir da realidade sócio-cultural dos surdos, venezuelanos e brasileiros, em Boa Vista.

## **BILINGUISMO UNI E BIMODAL NA SOCIEDADE ENVOLVENTE**

Sem dúvidas, o bilinguismo é muito mais um fenômeno cultural e social, e a forma como a sociedade encara os diferentes grupos sociais vai também determinar o modo como as variedades linguísticas são utilizadas. Percebe-se que os fenômenos de contato relatados na seção anterior são também produtos relacionados a como a sociedade abrangente lida com o seu capital simbólico representado na língua. Para os surdos, essa representação é fulcral por eles existirem em uma sociedade majoritariamente ouvinte e, sem dúvida, ideologicamente monolíngue.

A temática de bilinguismo bimodal atrela-se comumente ao aspecto educacional (PLAZA-PUST; MORALES-LÓPEZ, 2008) ou de aquisição de língua (QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2014), e no rol das questões educacionais incluem-se as discussões mais recentemente sobre o estatuto das línguas de sinais como línguas de herança (QUADROS, 2017; COMPTON, 2014). Quanto ao bilinguismo unimodal de surdos sinalizantes de duas línguas de sinais, pouco é conhecido na literatura, conforme aponta Adam (2012b, p. 851-2) que para um estudo adequado do bilinguismo unimodal de surdos usuários de duas línguas de sinais há a necessidade de uma descrição detalhada dos níveis de análise (fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo) de cada língua de sinais em contato. Acrescentam-se a isso algumas particularidades das comunidades surdas em que o contexto de interação entre duas línguas de sinais acontece, comumente restrito a contexto de eventos internacionais nos quais os Sinais Internacionais são o foco de contato, ou no contexto de fronteira e mobilidade migratória (QUINTO-POZOS, 2007; 2002). Vale mencionar a possibilidade de contato entre línguas de sinais por meio de mídias digitais ou redes sociais proporcionada via tecnologias da comunicação, tema a ser explorado em outro momento.

Diante desse cenário de bilinguismo e contatos linguísticos, são feitas aqui algumas observações sobre a relação entre a Libras e a LSV em Boa Vista

- o caráter de contato entre surdos venezuelanos e brasileiros parece ser temporário, devido ao fato de que boa parte dos surdos venezuelanos não residem permanentemente em Boa Vista. Deslocam-se para outros estados brasileiros ou passam um tempo no Brasil e outro na Venezuela;
- Uma possível situação de diglossia de sinais: surdos venezuelanos utilizam a Libras em boa parte das suas interações sociais, e a LSV restrita ao ambiente caseiro;
- a configuração da comunidade surda brasileira com a comunidade surda em Boa Vista é melhor caracterizada como uma comunidade de prática, segundo Plaza-Pust e Morales-López<sup>6</sup>;
- os fenômenos de codeswitching unimodal, de sinais, é desfavorecido por alguns efeitos de modalidade, conforme apontados por Quinto-Pozos (2007, p. 14-20): a prevalência da iconicidade; a utilização de recursos gestuais e a estrutura de similaridade da interlíngua das línguas de sinais.

Frente a esses pontos, indaga-se se os fenômenos de contato mencionados na seção anterior acontecem devidamente, conforme averiguado na literatura. Nos momentos de interação com surdos venezuelanos e brasileiros é possível perceber que acontecem sim os fenômenos usuais de codeswitching e codeblending, entretanto, põe-se a questão de que para a Libras e a LSV se configurarem como língua de contato, fatores sociais devem favorecer os contatos linguísticos de maneira contínua, ensejando até mesmo políticas linguísticas de bilinguismo que promovam o uso unimodal e bimodal das línguas consideradas (Libras, LSV, português e espanhol). Com isso, as questões de contato linguístico e bilinguismo uni e bimodal confirmam as palavras de Plaza-Pust e Morales-López (2008, p. 337) de que:

[...] um entendimento compreensivo do bilinguismo de sinais só poderá ser atingido se as teorias e análises sociolinguísticas estiverem integradas com as análises linguísticas e psicolinguísticas do continuum dos fenômenos dos contatos de línguas de sinais/orais/escritas. (Tradução nossa)

---

<sup>6</sup> Nas palavras das autoras (2008, p. 339): “A comunidade surda, assim, constitui um caso de ‘comunidade de prática’ (Romaine 2004: 387, pace Wenger 1998) muito mais do que um grupo de indivíduos que chegam a usar a mesma língua.” No original: “The deaf community thus constitutes a case of a “community of practice” (Romaine 2004: 387, pace Wenger 1998) rather than a group of individuals that happen to use the same language.”

Estudos de línguas em contato intra e intermodalidade podem contribuir sobremaneira para o aprimoramento de modelos teóricos voltados para explicar os fenômenos de contato linguístico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os aspectos sociolinguísticos da Libras e da LSV em contexto de migração em Roraima delineados nas seções deste artigo confirmam a possibilidade de coexistência de línguas de sinais em contato no Brasil. O caso de Roraima pode não ser o único considerando a faixa de fronteira de 150Km e os três grandes arcos, Norte, Central e Sul, do qual Boa Vista faz parte do arco Norte (PÊGO, 2018). Pensar na realidade de outras cidades-gêmeas em zonas de fronteira permitem levantar a hipótese de outros contextos de contato entre surdos com os demais países fronteiriços com o Brasil.

Com as informações e pontos discutidos neste trabalho a percepção é a da necessidade de estudos direcionados às variedades da Libras no Norte do Brasil e a realidade dos contatos culturais e linguísticos dos surdos residentes nas zonas de fronteira. O caso de Boa Vista chama a atenção pela atual crise política e econômica do país vizinho, forçando surdos de várias regiões da Venezuela a migrar para o Brasil. Além dos temas comumente debatidos na literatura dos contatos linguísticos tais como bilinguismo bimodal, codeswitching, etc., as interações entre surdos brasileiros e venezuelanos em Roraima conduz o olhar para o caso de bilinguismo unimodal de surdos e a atenção para questões teóricas de contatos linguísticos específicos de línguas na modalidade sinalizada.

O cenário de contato de línguas de surdos de diferentes nacionalidades e diferentes línguas completa ainda o quadro geral das línguas que podem ser incluídas como línguas de imigração e de herança no Brasil, acarretando uma maior atenção dos pesquisadores para um canto do Brasil pouco ou quase totalmente desconhecido como o Norte setentrional. Junta-se a isso o encaminhamento de futuras políticas linguísticas que podem ser direcionadas ao acolhimento de imigrantes surdos.

## REFERENCIAS

- ADAM, Robert. **Unimodal Bilingualism in the Deaf Community: Contact Between Dialects of BSL and ISL in Australia and the United Kingdom**. PhD Dissertation (Linguística), University College London, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Language contact and borrowing. In: PFAU, Roland; STEINBACH, Markus; WOLL, Bencie. **Sign Language: an international handbook**. Berlim: de Gruyter, 2012b.
- ANICETO JÚNIOR, Dalcides dos Santos. **Por uma etnografia de pessoas surdas na cidade de Boa Vista: construção social de identidade nos discursos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Antropologia), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.
- COMPTON, Sarah E. American Sign Language as a Heritage Language. In: WILEY, Terrence; PEYTON, Joy Kreeft; CHRISTIAN, Donna; MOORE, Sarah Catherine; LIU, Na. **Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice**. Nova York e Londres, Routledge, 2014.
- DUARTE, Leydiane Ribeiro; MESQUITA, Rodrigo. Considerações acerca do code-blending ou sobreposição de línguas e suas relações com o code-switching. **Revista Sinalizar**, n. 1, v. 1, 2016.
- LIMA, José Airton da Silva; LIMA, José Nagib da Silva; SOUSA, Gilson Almirante de Sousa; MAIA, Mara (Orgs.). **Roraima 2000-2013**. (Coleção Estudos Estados Brasileiros). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.
- MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Empréstimos linguísticos na Libras: primeira turma do Curso de Letras-Libras da UFSC**. Dissertação (Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- PÊGO, Bolívar (Coord.). **Fronteiras do Brasil: uma avaliação do arco Norte**. Rio de Janeiro: Ipea, MI, 2018.
- PLAZA-PUST, Carolina; MORALES-LÓPEZ, Esperanza. **Sign Bilingualism, Language development, interaction and maintenance in sign language contact situations**. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. PICHLER, Deborah Chen. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, 2014 p.799-834.

QUINTO-POZOS, Davida. **Contact between Mexican Sign Language and American Sign Language in two Texas border areas**. Dissertation, University of Texas at Austin., 2002.

\_\_\_\_\_. Editor's Introduction: Outlining Considerations for the Study of Signed Language Contact. In: QUINTO-POZOS, David. (Org.) **Sign Languages in Contact**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Sign Language Contact and Interference: ASL and LSM. **Language in Society**, 37, 2008, p. 161-189.

SANTOS, Alessandra de Sousa. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de doutorado (Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUSA, Aline Nunes de; QUADROS, Ronice Muller de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, 10 (19), 2012, p. 329-346.

## A DIGITALIZAÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE: O PORTAL MARANHÃO

**Ana Paula Nunes de Sousa**

Acadêmica de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas. Bolsista BESTI-FAPEMA.  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil.

**Marcus Vinicius Sousa Correia**

Acadêmico de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas. Bolsista PIBIC-CNPq.  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil.

**Emanoel Cesar Pires de Assis**

Doutor em Literatura.  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil.

**RESUMO:** Em uma época em que o acesso à informação está bastante diversificado, uma indagação se faz presente: quais as possíveis resultantes de se preservar um acervo de livros raros? Os resultados podem ser os mais variados, destacaremos aqui as práticas de preservação e o horizonte de pesquisas em acervos digitalizados. Assim, o presente artigo busca expor alguns resultados, ainda que parciais, dos trabalhos realizados com as obras literárias de Coelho Neto e Humberto de Campos, no âmbito da digitalização de suas produções. Em uma espécie de biblioteca digital, os resultados colhidos são disponibilizados e filtrados para um sítio, o Portal Maranhão. Disponível na rede, o formato eletrônico das obras permite que o leitor, de maneira rápida e não menos significativa, entre em contato com a Literatura, em outro suporte que não seja o livro físico, artigo ainda caro no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso. Acervo Literário. Possibilidades de Pesquisa.

**ABSTRACT:** In a time when access to information is quite diverse, a question is asked: what are the possible results of preserving a collection of rare books? The results can be the most varied, we highlight here the preservation practices and the research horizon in digitized collections. Thus, the present work seeks to expose the partial results of the works carried out with the literary works Coelho Neto and Humberto de Campos, in the scope of the digitalization of their works. In a kind of digital library, the results collected are made available and filtered to a site, the "Portal Maranhão". Available on the net, the electronic format of the works allows the reader, in a fast and not less significant way, to contact the Literature, with support other than the physical book, an article still expensive in Brazil.

**KEYWORDS:** Access. Literary Collection. Research Possibilities.

*“Pequena, mas ilustrada por feitos humanos, a minha vila natal. As suas areias beberam muito sangue e muita lágrima. Nas suas cercanias foram cortadas árvores para lucro, e trançadas cordas para carrascos. É lá esta, hoje, obscura, decadente, moribunda, olvidada no ponto mais esquecido e impensável do litoral maranhense, onde viu desaparecendo aos poucos, em morte lenta, meio comida pelo seu rio, meio sepultada pelos seus areais.” (CAMPOS, 2009, p. 44).*

## INTRODUÇÃO

O objetivo primeiro do presente trabalho é apoiar o resgate do valor histórico e literário da produção maranhense, a partir do suporte digital. Serão destacadas informações parciais sobre as atividades realizadas com as obras dos escritores Humberto de Campos e Coelho Neto, no que se refere à digitalização, à informação e disponibilização no ciberespaço.

A sociedade evolui e as pessoas com ela se desenvolvem. Vivemos em uma era de cultura digital. E a literatura, ainda que parte da crítica ainda se apresente resistente, está incluída nesse contexto de cultura digital. Temos hoje novos horizontes e emaranhados. Nessa perspectiva, Bordini em seu trabalho “*Acervos Literários e Catálogos Digitais*”, diz que:

Os estudos literários descortinam um novo horizonte de possibilidades produtivas, com as perspectivas de armazenamento e velocidade de acesso à informação trazidas pela idade digital. O potencial de inovação e avanço do conhecimento nessa área reside num ângulo de abordagem do objeto literário impossível de ser perseguido antes da era do computador pessoal e das redes eletrônicas que os interligam (BORDINI, 2006, p.01).

A autora dá outra denominação ao momento, ao chama-lo de “Idade Digital”. Segundo ela, há um novo direcionamento dos estudos literários e de possibilidades produtivas que contribuem para o armazenamento e acesso à informação advinda com os meios digitais, assim, em termos de proporções, o meio digital torna-se cada vez mais presente em todas as esferas sociais, nas quais o acesso às informações e arquivos é prático e rápido.

Desse modo, considerando as mudanças e ressignificações da maneira pela qual é percebido o objeto literário enquanto veículo cultural e social de um povo e, sobretudo, diante do novo modelo de leitor, o processo de digitalização e disponibilização de obras em meio digital torna-se uma significativa ferramenta de possibilidade de acesso a leituras e pesquisas mais rápidas e eficazes, já que obras em meio digital adquirem maiores perspectivas de abrangência, podendo atingir um maior número de leitores e pesquisadores. O que, além de democratizar o acesso às obras, evita que a manipulação constante deteriore, mais ainda, documentos raros da nossa historiografia literária.

Sobre o processo, Santos afirma:

Queremos ter acesso não apenas a uma edição confiável, mas à várias: primeiras edições ou edições *princeps*, edições tiradas em vida do autor, edições críticas, edições com grafia atualizada contraposta à grafia original... Com isso teremos a possibilidade de comparar diferentes versões impressas de uma mesma obra, fornecendo um amplo material aos críticos do manuscrito e da ecdótica. (SANTOS, 2006, p. 167).

Assim, Spinelli (2011) diz que todo legado histórico que se traduz como bem cultural, testemunho ou prova de contínuo desenvolvimento cultural da humanidade é de responsabilidade de todos e isto implica na disponibilidade ao uso, sob critérios determinados que garantam sua transmissão às gerações futuras.

Segundo Brandão (2011), o termo “documento”, ainda que o seu uso corriqueiro esteja associado à ideia de fonte textual, tem sentido forte de informação e aplica-se a livros, revistas, jornais, selos, fotografias, monumentos, edifícios etc. A origem latina do termo (*docere*) indica que o documento é aquilo que informa alguma coisa a alguém.

Para a autora, tanto o crescimento acelerado, quanto o acúmulo de informações impressas nos mais diversos suportes impulsionaram o progresso de estudos e pesquisas que propiciam o aperfeiçoamento e a execução dos princípios da preservação e da conservação preventiva, entendida como um conjunto de diretrizes e estratégias, baseadas em estudos de ordem administrativa, política e operacional, que contribuem direta e indiretamente para a permanência da integridade dos documentos e dos edifícios que os abrigam, em seus mais distintos ambientes.

Nessa perspectiva, criou-se o sítio digital Portal Maranhão (<https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/>) que tem como finalidade disponibilizar obras literárias de autores maranhenses, bem como informações adicionais sobre suas produções e seus respectivos relatos biográficos, possuindo atualmente cerca de 2.901 obras, 594 autores cadastrados e 244 arquivos digitalizados e disponíveis para download (os dados são de setembro de 2018).

Em uma parceria entre a UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e ACL (Academia Caxiense de Letras), realizamos um trabalho de preservação e valorização da memória intelectual e preservação de autores maranhenses.

A Academia Caxiense de Letras – Casa de Coelho Neto –, fundada em 15 de agosto de 1997, é uma instituição cultural sem fins lucrativos e de cunho literário, localizada na cidade de Caxias–MA. Possui um número razoável de livros em seu acervo, aproximadamente 2.263 documentos. Divididos e classificados em: Literatura (brasileira, maranhense e estrangeira); História; Direito; Religião; Filosofia; Educação e Sociologia.

## AS DUAS ESTRATÉGIAS

Acervos literários que contêm obras antigas possuem uma importância muito significativa para a cultura e historicidade de toda e qualquer comunidade, configurando-se como ferramentas imprescindíveis para a obtenção de conhecimento, resgate dos fatos de grande valor histórico, bem como para que pessoas de diferentes épocas tenham acesso às obras literárias. Porém, o fato de serem antigas as coloca em risco, já que muitas delas se encontram em estado precário de preservação, vulneráveis a vários tipos e meios de degradação. Com isso, se fazem necessárias ações que visem à preservação dessas obras, bem como sua divulgação, para que se possibilitem leituras e pesquisas a partir disso.

Santos (2008), em *Os acervos, o meio digital, o intelectual das Letras*, diz que há duas estratégias básicas no desenvolver do trabalho com acervos literários. A primeira pressupõe o compartilhamento das informações colhidas, consistindo-se, a princípio, na organização do acervo. A segunda é desenvolvida a partir da somatória das atividades de organização e catalogação dos materiais selecionados, em suma, a pesquisa literária propriamente dita.

No entanto, independente da estratégia utilizada, são necessários vários fatores em conjunto para que o processo de preservação seja eficiente e significativo. Nesse sentido, Boeres e Arellano afirmam:

Preservação digital requer não apenas procedimentos de manutenção e recuperação de dados, no caso de perdas acidentais, para resguardar a mídia e seu conteúdo, mas também estratégias e procedimentos para manter sua acessibilidade e autenticidade através do tempo, podendo requerer colaboração entre diferentes financiadoras e boa prática de licenciamento, metadado e documentação, antes de aplicar questões técnicas. (BOERES E ARELLANO, 2005, p. 4)

É possível perceber, assim, que a continuidade e qualidade do acesso aos materiais digitalizados têm importância tão grande quanto a disponibilização dos arquivos no ciberespaço. Tal importância se dá por conta do acesso à cultura e, de maneira mais específica, o acesso no âmbito acadêmico, o que, ainda segundo a ótica de Boeres e Arellano (2005), é importante analisar a preservação a partir da necessidade de assegurar seu acesso e recuperação, como fundamento para a pesquisa acadêmica.

Assim, para o cumprimento dos objetivos, seguimos as duas estratégias sugeridas por Santos (2008). Inicialmente, separa-se e classifica-se as obras de acordo com sua

categoria/gênero e o teor de seu assunto. Depois, segue-se outra etapa, que ainda faz parte dessa primeira estratégia. Em um programa chamado *MiniBiblio*, as obras obtêm o que chamamos de seu “CPF”, pois no momento de seu cadastro é gerado um código de identificação específico para a mesma.

O *MiniBiblio*, como dito anteriormente, é um programa computacional que serve para a organização e sistematização de dados de um acervo. É dividido em seis compartimentos – livros, revistas, manuais, vídeos, músicas e dados. Em cada um desses itens, encontramos, hoje, um número significativo de registros, e por assim o ser, é destacado aqui que a maioria das obras e documentos que se encontram na ACL já está sistematizada, um número pouco maior que 2.150 registros, isso somados os códigos de todos os itens. Todavia, é necessário dizer que, desses itens, têm-se dois com maior registro, os livros e as revistas. Juntos somam cerca de 2.120, sendo 2.050 para livros e 70 para revistas, subdividindo-se o restante para os demais itens.

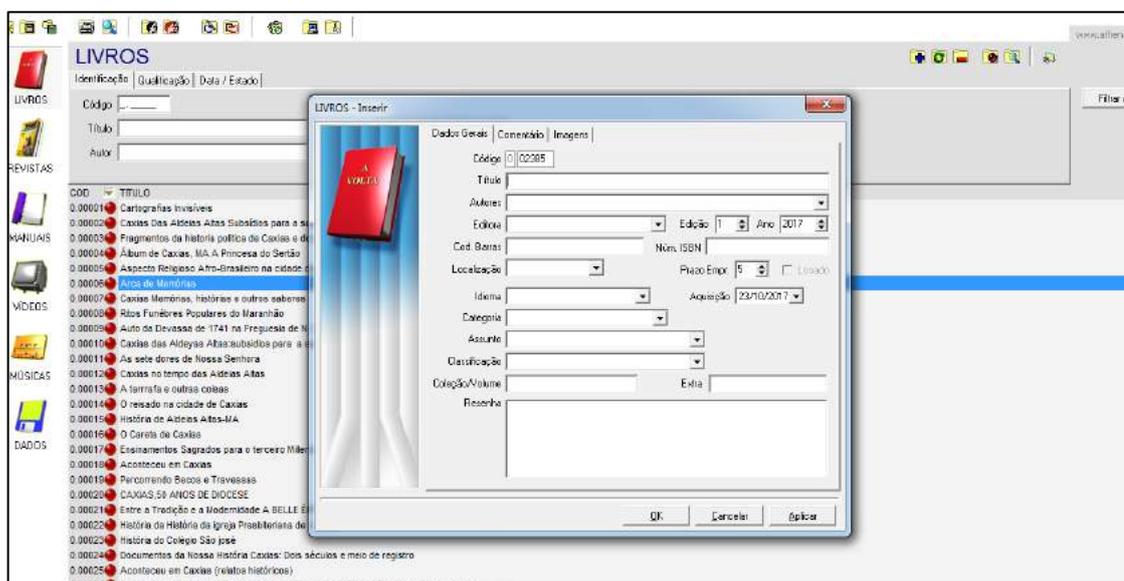


Figura 1 - Programa MiniBiblio

Para uma melhor compreensão, segue a representação do programa utilizado no processo de catalogação das obras.

Dito isso, podemos abordar a etapa de escanerização, correção e atualização das obras e dos documentos digitalizados.

Com o manuseio de um *Scanner Planetário*, realizamos o trabalho de digitalização/escanerização das obras. Depois desse processo, é utilizado o programa *ABBY*, que transforma a obra de seu formato original (PDF) para o formato corrigível (.docx).

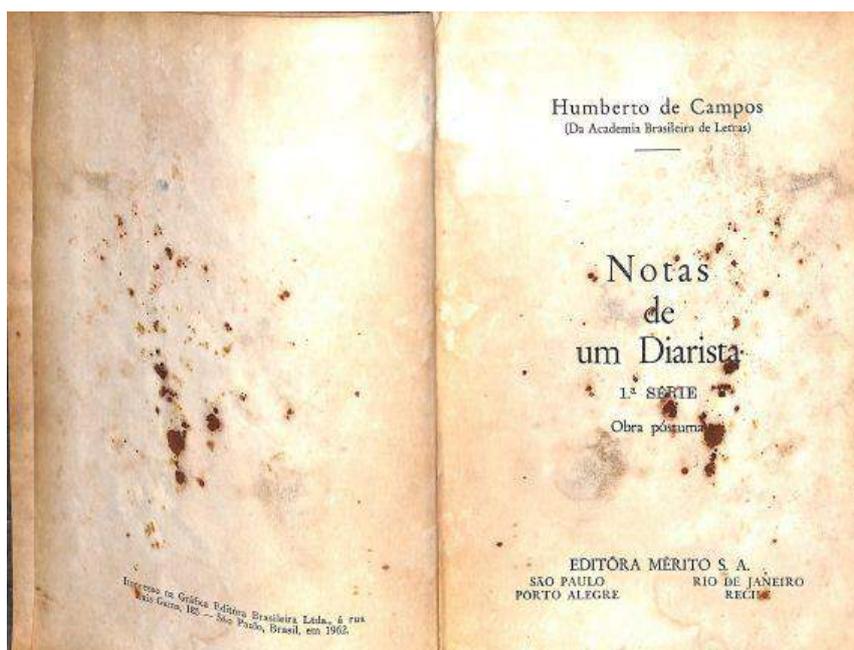
Abaixo segue a exemplificação:

Após o processo, o passo seguinte é o de correção e atualização da escrita das obras, retiramos do formato Word todas as possíveis sujeiras do documento digitalizado e realizamos uma atualização da grafia, de acordo com a que está em vigência. O programa utilizado para fazer a versão em Word da obra reconhece pequenas marcas temporais (manchas e furos de traças) como vírgulas, pontos ou acentos. Assim, como esses caracteres não fazem parte da versão original das obras, se configuram como erros e, portanto, é necessária uma correção do arquivo gerado pelo software.

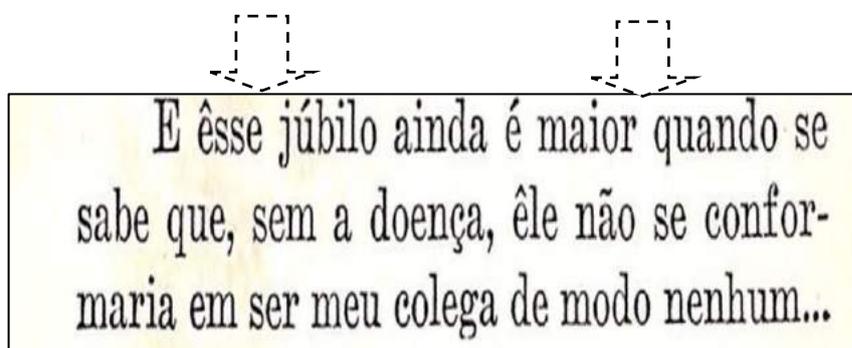


**Figura 2** - Scanner Planetário.

Como exemplificação, abaixo segue uma obra que já passou pelo processo de digitalização e que no momento está submetida à atualização de sua grafia.



**Figura 3** - Obra “Notas de um Diarista (1ª série)”



**Figura 4** – Parte da obra *Notas de um Diarista* com sua grafia original.

No exemplo acima, é perceptível a mudança da grafia dos pronomes “êsse e êle”, se considerarmos a forma como são escritos hoje, em que não se faz o uso de acentuação. Todavia, esta não é apenas uma particularidade da obra de Humberto de Campos ou de Coelho Neto, mas a vigência ortográfica da época em que a obra foi escrita.

As duas versões da obra são disponibilizadas, a versão original digitalizada e a versão em .docx com a grafia atualizada, podendo até servir de documento de análises sobre as transformações da língua ao longo dos tempos. Nesse sentido, a ideia é aproximar essas obras de dois públicos leitores, o tradicional, que gosta de ler a obra em seu formato original e o leitor emergente da era digital que domina outros suportes de leitura.

Em um sítio na internet, “O Portal Maranhão”, (<https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/>), são disponibilizadas as informações coletadas no acervo da ACL. É feita a alimentação do portal, ou seja, depois de feitas as revisões dos

materiais selecionados, é feito o cadastro dos autores, das obras, e, a disponibilização das obras em formato digital.

Dentre os autores cadastrados no portal, temos:

- Silvana Lourenço de Meneses;
- Raimundo Medeiros;
- Eulálio de Oliveira Leandro;
- Nereu Bittencourt;
- Dilercy Aragão Adler;
- Antônio Augusto Ribeiro Brandão;
- Inês Pereira Maciel;
- Edmilson Sanches;
- Maria Firmina dos Reis;
- Wybson José Pereira Carvalho;
- Raimundo Teixeira Mendes;
- Luís Augusto Cassas;
- Gonçalves Dias;
- Nauro Diniz Machado;
- José de Ribamar Fiquene;
- Firmino Antônio Freitas Soares;
- Renato Lourenço de Meneses,

Temos também, dentre os documentos digitalizados e disponíveis para download, algumas das obras dos escritores:

❖ **Humberto de Campos Veras:**

- *Da seara de Booz (1918);*
- *Grãos de Mostarda (1926);*
- *O Brasil Anedótico (1927);*
- *O monstro e outros contos (1932);*
- *Notas de um Diarista (1º série – 1933);*
- *Notas de um Diarista (2º série - 1935);*
- *Crítica (1º série - 1933)*

- *Crítica (2º série - 1935);*
- *Memórias inacabadas (1935);*
- *Sepultando os meus mortos (1935);*
- *Últimas crônicas (1936).*

❖ **Henrique Maximiliano Coelho Neto:**

- *Miragem (1895);*
- *Tormenta (1901);*
- *Treva (1906);*
- *Esfinge (1908);*
- *Mistério do Natal (1911);*
- *Baladilhas (1922);*
- *Fabulário (1924);*
- *A Bico de Pena (1925);*
- *Canteiro de Saudades (1927);*
- *A Cidade Maravilhosa (1928);*
- *Conversas (1932);*
- *Vesperal (1963);*
- *A Capital Federal (1983);*
- *Rei Negro (1987);*
- *Inverno em Flor (1997).*

E, abaixo, segue a imagem da página inicial do sítio digital “Portal Maranhão”:



Figura 5 – Portal Maranhão.

A função desta prática é o compartilhamento das informações coletadas e organizadas junto ao Acervo da Academia Caxiense de Letras. Nessa perspectiva, chegamos à segunda estratégia, que é desenvolvida a partir da somatória das atividades de organização e catalogação dos materiais selecionados, à pesquisa literária propriamente dita.

O contato com as obras e todas as atividades realizadas, como a digitalização, correção e atualização da grafia, permite fazer análises e pesquisas para trabalhos futuros. Nesse processo, ocorre o que pode ser chamado de leitura da obra e leitura do autor. Há um processo de junção, de casamento dos significantes. É feita uma leitura conjunta da obra e autor, e não realizamos esse processo com todos os autores maranhenses. O caráter de pesquisa presente nas atividades limita-se, especificamente, nas obras dos escritores Coelho Neto e Humberto de Campos, ambos maranhenses e de notória intelectualidade.

Bordini, sobre a ferramenta de catalogação eletrônica, fala de possibilidades produtivas em novos horizontes de pesquisas, dizendo que:

A existência da catalogação eletrônica de acervos não apenas é instrumento de preservação de nossa memória literária, como abre novos horizontes de pesquisa na área dos estudos literários, mobilizando elementos que, sem a informatização, os pesquisadores só poderiam associar com muita dificuldade. (BORDINI, 2006, p.09)

Dessa maneira, somado todo o processo estratégico de catalogação e informatização dos dados da ACL, temos como possibilidades produtivas, o desenvolvimento de duas pesquisas no

âmbito dos estudos literários, sobretudo, a partir de concepções teóricas. A primeira, sob o viés da estética da recepção, na perspectiva do alemão Wolfgang Iser (1996), focando os escritos do caxiense Coelho Neto. E a segunda, sob o prisma da comprovação de autoria, em suma, concentra-se nos escritos mediúnicos atribuídos por Francisco Cândido Xavier ao miritibano Humberto de Campos.

## CONCLUSÃO

A partir das atividades realizadas até agora e das leituras feitas para o desenvolvimento das pesquisas, é percebida a importância dos acervos literários tanto no que se referem aos conhecimentos, imprescindíveis para acadêmicos e pesquisadores da área de estudos literários, quanto ao legado histórico de um povo, em que enxergá-lo como patrimônio historiográfico é dever de toda e qualquer instituição, tal como o incentiva ao desenvolvimento de ações preservação e divulgação.

Disponibilizadas em meio eletrônico, as obras e as informações sobre os autores, tornam-se mais acessíveis a todas as pessoas que possuem algum interesse, seja acadêmico, pessoal ou de outra natureza, e melhor ainda, a digitalização e disponibilização das obras exerce dupla função, pois na medida em que está disponível no ciberespaço, não há necessidade de um contato direto com o material impresso, o que facilita sua preservação, sobretudo, considerando que as obras se encontram, na grande maioria das vezes, em estado precário de preservação, por conta da ação de agentes de deterioração, tal como tempo, o local e o manuseio inapropriado da obra.

Nesse viés, Greenhalgh (2011) afirma que o processo de digitalização de obras, sobretudo, aquelas tituladas raras, beneficiará a longevidade dos livros, possibilitando o acesso ao conteúdo, sem a necessidade de manusear o original. Nessa perspectiva, Corrêa (2013), traçando os novos caminhos, acredita que a utilização do computador como recurso na literatura faz com que muitas ideias, consideradas revolucionárias pelos escritores e limitadamente postas em prática na publicação do texto em papel, possam ser implementadas de forma mais concreta. Nota-se então, que o processo aqui abordado permite que os leitores entrem em contato com a literatura de um modo diferente, mas não menos significativo.

O trabalho com a catalogação das obras e documentos não se constitui somente como preservação de uma memória, mas também como possibilidade para pesquisas no futuro,

destacando a importância e a necessidade de se preservar a memória literária dos autores maranhenses, os quais contribuem de maneira significativa para a formação cultural e social do cidadão Caxiense e/ou Maranhense, mas também para o desenvolvimento de pesquisas literárias.

Assim, o desenvolver das atividades, uma ação teórica e prática, cujo caráter e funcionalidade são de iniciativas imensuráveis para a história literária da comunidade maranhense, busca também aproximar o leitor das novas mídias à obra literária. Colocamos, aqui, informações parciais sobre as atividades realizadas com as obras dos escritores Humberto de Campos e Coelho Neto, no que se refere à digitalização, à informação e disponibilização no ciberespaço, uma vez que o formato deste sítio digital permite a democratização do conhecimento, entendendo a Literatura como um bem cultural.

## REFERÊNCIAS

BOERES, Sonia Araújo de Assis; MÁRDERO ARELLANO, M. A. **Políticas e estratégias de preservação de documentos digitais**. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – CIFORM, 2005. Disponível em: <<http://www.cinform-antiores.ufba.br>> Acesso em: 22 de junho de 2018.

BORDINI, Maria da Glória. **Acervos Literários e Catálogos Digitais**. Revista Texto Digital: Ano 2, n.1, 2006. Disponível em:<<http://www.textodigital.ufsc.br>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

BRANDÃO, Emiliana; FRANÇA, Camila; SPINELLI, Jayme. **Manual Técnico de Preservação e Conservação: Documentos Extrajudiciais**. Disponível em: <<http://www.digial.bn.be.>>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

CAMPOS, Humberto de. **Memórias e Memórias Inacabadas**. 1ª Ed. São Luís: Instituto Geia, 2009.

CORRÊA, Regina Helena M. A. **Literatura e leitor na era do hipertexto**. Cadernos de Letras da UFF, n. 32 - Letras & Infovias. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletras>. Acesso em: 04 de julho de 2018.

GREENHALGH, Rafael Diego. **Digitalização de obras raras: algumas considerações**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **De por que e como precisamos de bibliotecas digitais**. Acesso em: 18 de junho de 2018. Disponível em: <<http://www.pem.assis.unesp.br>>

\_\_\_\_\_. **Os acervos, o meio digital, o intelectual das Letras.** Manuscrita: revista de crítica genérica, n. 24, ano 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/>> Acesso em: 10 de junho de 2018.

SPINELLI, Jaime; PEDERSOLI JR., José Luiz. **Plano de Gerenciamento de Risco: Salvação e Emergência da Biblioteca Nacional.** Disponível em: <<http://www.digital.bn.br/>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

## RESISTÊNCIAS: UM OLHAR DISCURSIVO-MATERIALISTA SOBRE O CONCEITO DE LUGAR DE FALA

**Bianca M. Q. Damacena**

Doutoranda em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo lançar um olhar discursivo-materialista sobre o conceito de lugar de fala, a partir da noção de sujeito para a Análise do Discurso de origem francesa. Com base nos estudos de Althusser (1970, 1999), compreendeu-se que os Aparelhos Ideológicos de Estado são organizações, palco da luta de classes e do funcionamento da ideologia dominante. E com Pêcheux (2004, 2014), foi possível entender que o sujeito da AD não é o indivíduo em si, mas sim, um sujeito do discurso, que é marcado social, histórica e ideologicamente. Esse sujeito se constitui a partir da interpelação da ideologia, inscrita em determinadas formações ideológicas, no interior dos AIEs. É a partir do caso do vereador negro Fernando Holliday que refletiremos sobre as duas teorias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito. Ideologia. Lugar de fala. Lugar social. Discurso.

**ABSTRACT:** The following article aimed at taking a materialist and discursive look at the concept of place of speech by discussing the notion of subject for French Discourse Analysis. Based on Althusser's (1970, 1999) studies, we understood that Ideological State Apparatuses are organizations, where there are class conflicts and where the dominant ideology works. With Pêcheux (2004, 2014), it was possible to understand that DA's subject is not the individual, per se, but a subject of the discourse, who is marked socially, historically and ideologically. This subject is formed through interpellation of the ideology inscribed in a given ideological formation, within the ISAs. It is through the case of Fernando Holliday, a black councilor, that we will ponder over both theories.

**KEYWORDS:** Subject. Ideology. Place of speech. Social place. Discourse.

### INTRODUÇÃO

Resistir sempre foi um verbo obrigatório na vida das mulheres, dos negros e dos homossexuais, aliás, das formações sociais da infraestrutura como um todo, para trazer um termo marxista. E se resiste apesar das contingências. Essas minorias têm conquistado direitos, espaços, mas é preciso mais, uma vez que elas ainda sofrem com violência, com discriminação, da mesma forma que a classe trabalhadora ainda é explorada. Assim, movimentos sociais se articulam e avançam nas lutas em busca de melhores condições de vida. É a luta de classes em sua mais clássica existência.

Recentemente, nas práticas dos movimentos sociais de pautas identitárias, principalmente no universo virtual, tem-se debatido muito sobre o lugar das minorias. Por exemplo, o lugar das mulheres negras no movimento feminista em geral, o lugar das transexuais no movimento LGBT, o próprio lugar de negros e negras ao falar de racismo, mas também o lugar daqueles que não são considerados uma minoria nesses espaços, a saber, o homem branco heterossexual, por exemplo. Em torno desse debate, está o conceito de *lugar de fala*, que define justamente esse espaço de legitimidade que alguém que é parte de uma minoria identitária tem para falar e resistir.

Neste artigo, queremos falar de resistência, mas mais no sentido de pensar, numa perspectiva materialista-discursiva, sobre como os discursos são importantes para as práticas de resistência. Dessa forma, tentamos fazer uma conversa entre o conceito de *lugar de fala* e a noção de sujeito para a Análise do Discurso de origem francesa, a fim de mostrar como ambos funcionam e que a AD apresenta uma compreensão mais completa sobre discurso, sujeito.

Pêcheux (2014b), em *Semântica e Discurso*, coloca que a prática política deve estar aliada às questões epistemológicas, ou seja, teóricas e científicas, para que a investigação materialista possa ocorrer. A história da produção dos conhecimentos não deve estar sobreposta à prática política. Isso quer dizer que a prática política é um processo e que as condições de investigação, de observação, devem se dar dentro de um contexto histórico, e não apenas como ações que acontecem intencionalmente. Dessa forma, a prática da resistência deve ser entendida como um processo histórico e ideológico de embate com a ideologia dominante em que os sujeitos envolvidos merecem destaque, mas, na medida em que se entende que eles não são a origem do dizer, os discursos também são importantes.

Quando Pêcheux propõe “uma teoria não-subjetiva da subjetividade”, ele inicia um diálogo entre as noções de inconsciente e ideologia. Estas noções são fundamentais para compreender o conceito de sujeito para a AD na medida em que sua articulação, em conjunto com o materialismo histórico, resulta em uma subjetividade que não está centrada no indivíduo consciente de suas ações.

O artigo se divide em três seções. Na primeira delas, para entender a noção de *lugar de fala*, tomaremos como base a autora feminista negra Djamila Ribeiro (2017) que concebe o conceito acima como sendo um espaço de legitimidade para pessoas que sofrem na pele as opressões identitárias. Na segunda seção, para entender a questão de ideologia e interpelação do

sujeito, foi necessário fazer uma leitura de Louis Althusser e de Pêcheux. É a partir de Althusser que Pêcheux vai compor a ideia de que o indivíduo só se torna sujeito depois de interpelado pela ideologia com a qual se identifica. E, por fim, analisaremos o caso do Fernando Holliday, vereador negro, gay, que defendeu, em sua página do Facebook, projetos pelo fim das cotas raciais em concurso público e suspensão do feriado do Dia da Consciência Negra, entre outros.

## O CONCEITO DE LUGAR DE FALA

O termo *lugar de fala* tem aparecido com certa frequência no seio dos movimentos sociais com pautas identitárias como de mulheres, negros e LGBTs. Tem sido usado, muitas vezes, de maneira a silenciar interlocutores no sentido de que a pessoa que sofre preconceito fala por si, como protagonista da própria luta e movimento enquanto que quem, a priori, não se enquadra nos tais setores, não teria direito a falar sobre eles. É um termo que tem sido pensado a partir da problemática que é falar *pelos* outros. Entretanto, o *lugar de fala* não surge exatamente com esse propósito.

No Brasil, é a filósofa feminista negra Djamila Ribeiro quem tem se debruçado sobre o tema. Em seu livro *O que é lugar de fala?*, Ribeiro (2017) coloca que não existe exatamente uma teoria determinada sobre o termo. Ela explica que a origem é imprecisa, mas que pode ter surgido de debates acerca do “ponto de vista feminista”, da diversidade, da teoria racial crítica e do pensamento decolonial, nos movimentos sociais, “muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva” (RIBEIRO, 2017, par 455). Outra possibilidade de origem, de acordo com a autora, são tentativas de questionar quem pode falar. Em seu livro, Ribeiro (2017) se baseia em filósofas e escritoras negras como Patricia Hill Collins, Grada Kilomba, Linda Alcoff e Gayatri Spivak. Além disso, apesar de não fazer uma discussão de maneira aprofundada, Ribeiro (2017) também coloca que se baseia na noção foucaultiana de discurso. É com base na obra *O que é lugar de fala?* que conceituaremos esse termo neste artigo.

Antes de seguir com o debate sobre o conceito de lugar de fala para Ribeiro (2017), é importante trazer à luz o que seria a “noção foucaultiana de discurso”. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) faz uma verdadeira escavação para entender o que é discurso na prática médica.

Para o autor, a medicina deve ser pensada como o resultado de articulação de um certo número de elementos distintos, por exemplo, o status médico, o lugar institucional, o lugar técnico de onde fala o médico, da posição dos sujeitos que percebem, descrevem, ensinam, etc, ou seja, o conjunto de práticas e saberes que constituem a formação dos médicos.

Dessa forma, de acordo com o autor, discurso “é um espaço em que podem ser determinadas as formas de relações de dispersão e de descontinuidade do sujeito em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2008 p. 61). Define-se discurso em relação aos campos de conhecimento, às práticas desenvolvidas nele e aos modos como são estabelecidos feixes de relações entre os saberes e as práticas próprias dos diferentes campos de conhecimento. Ele é exatamente o grupo de enunciados, sob uma dada formação discursiva, praticados ao longo do tempo. A formação discursiva para Foucault (2008) é a regularidade que há na dispersão do conjunto de enunciados estudados. Se não houver regularidade na dispersão dos enunciados, então não há um discurso. Essa regularidade, por sua vez, é feita por regras de formação, pois são as orientações nas quais os enunciados se enquadram para pertencer a uma dada formação discursiva e ao discurso, conseqüentemente.

Retomando Djamila Ribeiro (2017), a autora começa seu livro apontando as dificuldades encontradas pelos negros, sobretudo mulheres negras, para serem ouvidos. Os séculos de escravidão e de racismo impuseram a essa parcela da população uma posição social de bastante inferioridade em que é possível observar que nos mais diferentes espaços da sociedade, negros e negras são minoria, ainda que sejam uma parcela significativa da população brasileira. Para Ribeiro (2017), pensar o termo *lugar de fala* é uma saída para que as minorias, mulheres, negros e LGBTs, possam ter direito a voz e melhores condições. De acordo com a autora:

Não poder acessar certos espaços acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir (RIBEIRO, 2017, par. 525)

Dessa forma, pensa-se o termo lugar de fala como uma forma de se recusar a hierarquização de saberes, de lutar por direito à existência e não tem a ver com o debate atual nas redes sociais

que delimita que apenas negros e negras possam falar sobre o racismo, e mulheres sobre o feminismo, etc, porque se entende que mesmo mulheres, negros e LGBTs estando no mesmo ponto de partida, suas experiências individuais vivenciando as opressões são diferentes. A autora explica que:

Quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, par. 488-489).

De acordo com Ribeiro (2017), o lugar de fala atua em duas frentes: em uma delas, faz com que se refute a visão universal das minorias identitárias promovendo multiplicidade de vozes e quebrando com o discurso autorizado e único e, por outro lado, faz com que homens brancos entendam o que é estar nesse papel em um mundo que os coloca acima e todo o resto em contraposição. Nas palavras da autora, “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (RIBEIRO, 2017 par 687) e “busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (RIBEIRO, 2017 par 589).

Por “autorização discursiva” entende-se que a parcela da população formada por homens brancos tem, historicamente, legitimidade para falar sobre qualquer assunto, até mesmo sobre os que não lhe dizem respeito. Romper com essa autorização seria ocupar esse espaço. É a necessidade de uma identidade reivindicada das minorias que se constituem como sujeitos históricos e políticos.

Com base no exposto acima, é possível perceber que, apesar de ainda incipiente e muito presente nos debates virtuais dos movimentos sociais, o termo lugar de fala está mais voltado para as questões de identidade das minorias oprimidas e coloca uma preocupação sobretudo em relação a QUEM fala, ou seja, com sujeitos, sejam eles brancos ou negros, homens ou mulheres, heterossexuais ou homossexuais. Na próxima seção, nos dedicamos a debater a noção de sujeito para a Análise do Discurso de origem francesa de maneira que possamos pensar, posteriormente, com um olhar discursivo-materialista, sobre o conceito de lugar de fala.

## **SUJEITO E IDEOLOGIA: CONCEITUANDO FORMA-SUJEITO e POSIÇÃO-SUJEITO**

Em Análise do Discurso, o conceito de ideologia é fundamental para que se entenda o funcionamento dos processos discursivos, o “surgimento” dos sujeitos e também os possíveis sentidos que podem emergir de um determinado enunciado. Um dos conceitos mais fundamentais da teoria é que os indivíduos são interpelados em sujeitos pelas ideologias através de formações ideológicas. Pêcheux chega a essa conclusão a partir dos estudos de Althusser que, ao fazer um debate sobre a questão da ideologia em Marx, chega ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado e como eles contribuem para a reprodução/transformação das relações de produção do modo de produção dominante.

Althusser (1974; 1999) afirma que a ideologia tem uma existência material e não imaginária. Além disso, as ideologias são reguladas por rituais igualmente materiais e que são definidos pelo que o autor chamou de aparelhos ideológicos de estado (AIEs). No que tange os AIEs, estes são considerados o palco da luta de classes devido à relação de contradições existente ali. É o meio concreto onde a ideologia trabalha. Segundo Althusser (1999, p. 104):

um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.

Através dos aparelhos ideológicos de Estado as classes que controlam os meios de produção garantem as relações de produção e, portanto, o modo de produção. Além disso, os aparelhos e suas práticas têm como objeto os indivíduos tomados em sua relação de produção a fim de que se possam entender como as ideologias se desenvolvem a partir da ação desses sujeitos no seio das instituições. Como exemplo, podem-se citar a Igreja, a escola, o partido político, entre outros. Cada um funciona de maneira autônoma entre si e constituem o local onde se exprime a luta entre a classe capitalista e a classe proletária. O alvo que sustenta as relações de produção é o poder sobre a consciência do sujeito. A ideologia é o poder que não necessita de armas, soldados, coerções.

Pêcheux (2004) enfatiza alguns pontos importantes sobre a ideologia, a partir do que Althusser desenvolveu. De acordo com Pêcheux (2004), os AIEs não contribuem de maneira homogênea para a reprodução das relações de produção, tampouco para sua transformação. Em realidade, seus saberes distintos, com características peculiares, condicionam sua importância dentro dos AIEs e em função da luta de classes. O autor observa também que o caráter contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se dá na medida em que esses objetos ideológicos não são tomados separadamente, mas sim dentro dos diferentes saberes que os contém e das relações de desigualdade existentes entre essas regiões.

Entretanto, Althusser (1974) explica que todo esse funcionamento dentro dos AIEs que resulta na reprodução/transformação das relações de produção capitalistas não acontece aleatoriamente. Para explicar como se dá tal funcionamento, o autor introduz a ideia de assujeitamento ideológico, em que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1974, p. 77). Ele defende a tese de que as ideologias sempre vão existir em um aparelho e em suas práticas. Trata-se, enfim, de uma existência sempre material porque “o sujeito age enquanto é agido pelo sistema” (ALTHUSSER, 1974, p. 90). É como se o sujeito (por ser sujeito) se sentisse capaz de representar fielmente a realidade, mas a representa, de fato, ideologicamente.

Isso nos mostra que Althusser (1974; 1999) entende que é a ideologia que constitui o sujeito. Althusser (1974, p. 79) conclui, então, que “na ideologia ‘os homens se representam sob uma forma imaginária as suas condições de existência reais’”. Dessa forma, Althusser (1974, p. 91) desenvolve as teses de que “só há prática através de e sob uma ideologia e de que só há ideologia pelo e para o sujeito”, avançando para o conceito de interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia. É a partir dos estudos de Althusser que Pêcheux vai desenvolver sua “teoria não-subjetiva da subjetividade”. Em AD, o sujeito não é o indivíduo, mas sim o sujeito do discurso, afetado e constituído por questões sociais, ideológicas e históricas, e que acredita ser a origem do que diz.

Pêcheux (2014b, p. 197) coloca que “toda prática discursiva está, sobretudo, inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, o que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.” Estas estão refletidas nas práticas discursivas, que, por sua vez, não existem sem sujeito. É preciso entender, então, que “todo sujeito é

constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos [...] em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas [...] no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’” (PÊCHEUX, 2014b, p. 198), grifo do autor).

Com base em Althusser, Pêcheux (2014b) coloca que a ideologia existe materialmente sob a forma de *formações ideológicas*, dentro dos AIEs, e que elas possuem características regionais e posições de classe, ou seja, uma orientação da classe a que tais formações, ou mesmo os aparelhos, servem. Ser desigual e contraditório é parte da luta ideológica que acontece no interior das formações ideológicas. Uma luta para tentar impor novas correlações de força e transformações, inclusive nos aparelhos, ou, ao contrário, manter as já existentes.

As formações ideológicas estão inscritas nas formações sociais e são determinadas através da formação discursiva, dos lugares sociais que cada sujeito ocupa, e também estabelecem imagens que representam estes lugares. Isso quer dizer que o sujeito já possui um lugar social quando interpelado pela ideologia e influenciado pelas relações de poder institucionais.

É importante enfatizar que é através da linguagem que as formações ideológicas se revelam. Os processos discursivos são responsáveis pelos efeitos de sentido e é na língua que esses efeitos se realizam. Dessa forma, o surgimento de um sujeito do discurso para a AD está intimamente ligado aos conceitos de formação ideológica e formação discursiva uma vez que

os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes [...] por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Especificamos também que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014a p. 198)

Para a Análise do Discurso, o sujeito não é o indivíduo, mas sim o sujeito do discurso, atravessado pela História, pela Ideologia e que acredita ser a origem daquilo que enuncia e que detém o sentido do que diz. Essas ilusões do sujeito são tratadas pela AD como esquecimento nº1 (acha que é a origem do dizer) e esquecimento nº2 (tem a ilusão de controlar o sentido do que diz). Através dos esquecimentos, é possível concluir que nem a linguagem e nem o sentido são transparentes. Para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia, porém ignora tal condição e, então, seu discurso surge sob a ilusão de que ele, o sujeito, é a origem do que tem a dizer. No entanto, a AD postula que o sujeito não está na origem do dizer por que ele é duplamente afetado: pessoal

(inconsciente) e socialmente (ideologia). O resultado desta articulação gera um sujeito histórico e ideológico, mas que ignora tal condição justamente por ser afetado pelo inconsciente e pela história.

## FORMA-SUJEITO E POSIÇÃO-SUJEITO

Pêcheux (2014b) coloca que o lugar do sujeito é preenchido pela forma-sujeito, ou sujeito do saber, de uma dada Formação Discursiva (FD), isto é, o sujeito se inscreve no discurso a partir de uma forma-sujeito com a qual se identifica e se constitui enquanto sujeito. A forma-sujeito do discurso pode se desdobrar no que o autor chamou de *bom e mau sujeito* através de três possíveis modalidades de tomada de posição. A primeira delas, chamada *identificação*, acontece quando o sujeito do discurso se identifica plenamente com a formação discursiva em que está inscrito, a ponto de reduplicar os saberes dessa FD. Esse seria o *bom sujeito*, para Pêcheux (2014b). A segunda modalidade, a do *mau sujeito*, se chama *contra identificação* e ocorre quando o sujeito do discurso se contrapõe aos saberes da FD com a qual ele se identifica e passa a criticá-los, duvidar deles sem, contudo, romper com essa FD. A terceira modalidade, por sua vez, é a *desidentificação* do sujeito do discurso com os saberes da FD com a qual ele se identificava. Nesse caso, o sujeito rompe com a FD anterior e passa a se identificar com outra FD. Isto não significa que este sujeito esteja livre de ideologia uma vez que ele passa ser um bom sujeito identificado com a nova FD.

A partir das tomadas de posição, percebe-se que o sujeito da AD assume ou nega identificações, entretanto, é preciso lembrar que esses movimentos só são possíveis a partir do que a realidade social oferece, uma vez que estamos falando de um sujeito determinado pelas condições sócio-históricas, ideológicas e também pelo inconsciente. Por outro lado, Belimira Magalhães (2007, p. 330) lembra que apesar de ser muito importante frisar que o sujeito não é a fonte do seu discurso, ficar apenas nisso pode “significar a anulação da práxis, isto é, inibir a capacidade de transformação de produção do novo que só o sujeito possui”. É claro que também essa habilidade de conhecer também é atravessada pela ideologia, pela História, e, portanto, pelas “possibilidades de interpretação que a sociedade dividida em classes oferece aos sujeitos”. As tomadas de posição apontadas por Pêcheux (2014b) provam que os sentidos estão em disputa.

A noção de sujeito para a AD considera aspectos sociais, históricos e ideológicos como seus elementos constitutivos, então, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade (lugar social) determina seu enunciado, isto é, seu dizer. Entretanto, o sujeito se identifica com determinados saberes e isso faz com que ele se inscreva em uma Formação Discursiva e, portanto, passe a ocupar o lugar de sujeito discursivo.

Eni Orlandi (1999, p. 17) afirma que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”. Quer dizer, o sujeito ocupa um lugar social e se subjetiva ao tomar espaço no discurso, de forma que existe uma passagem do lugar empírico para a posição discursiva, ou seja, o sujeito é tomado enquanto posição. Ainda para a autora, “a materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares” (ORLANDI, 1999, p. 21).

Dessa forma, uma posição-sujeito em AD é entendida como a representação imaginária, dentro do processo discursivo, do “lugar” em que o sujeito está inscrito na estrutura de uma formação social. Quer dizer que o sujeito, quando movimenta um determinado saber para enunciar, está determinado por esse lugar social. Entretanto, é importante enfatizar que uma posição-sujeito corresponde, mas não equivale nem à presença física, nem aos lugares objetivos da formação social. O funcionamento da posição-sujeito se dá através da ideologia que interfere na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Outro elemento importante a ser levantado acerca da posição-sujeito é que ela não existe antes do momento em que o sujeito produza um discurso, assim recorrendo ao já-dito, ressignificando-o e se significando. Ela toma forma material e pode ser apreendida no discurso através dos saberes da FD que o sujeito movimenta para dizer algo.

É possível compreender, então, que a *forma-sujeito* do discurso é a coexistência entre interpelação, tomada de posição e produção de sentido, alicerçada nos esquecimentos nº 1 e 2. Já a *posição-sujeito* é a relação de identificação entre o sujeito que enuncia e a forma-sujeito. O sujeito para a AD, então, é um sujeito histórico de determinada FD, ele não é homogêneo, mas sim fragmentado porque nele existe a forte presença de outros discursos, historicamente já constituídos.

Também é preciso entender que posições-sujeito diferentes podem se relacionar com a mesma forma-sujeito, no interior de uma FD, pois há uma espécie de movimento de saberes dentro

de uma posição-sujeito. Isso quer dizer que uma posição-sujeito tem espaço para a contradição, esta que é intrínseca a todo discurso, uma vez que nem todos os sujeitos inscritos em uma FD se relacionam de maneira igual com ela. Dito de outro modo, é como se o espaço destinado à produção de discursos em uma posição-sujeito tivesse a marca da historicidade, que determina o que pode ser dito, mas o acesso ao discurso é feito de forma desigual. A posição-sujeito tem natureza heterogênea porque o sujeito que enuncia está sempre afetado pelos saberes da forma-sujeito, os quais, por sua vez, são afetados pelas ideologias.

## REFLETINDO SOBRE OS SUJEITOS DO LUGAR DE FALA E DA AD

Para refletir, com um olhar materialista-discursivo, o conceito de lugar de fala, debatido na primeira seção, e sobre a questão do sujeito para a AD, vamos observar o caso do paulistano Fernando Holliday (DEM/MBL), vereador negro da cidade de São Paulo, eleito em 2016 com pouco mais de 48 mil votos. Foi eleito aos 20 anos, alcançando dois recordes: o vereador mais jovem da história da câmara de São Paulo e o primeiro assumidamente gay. Fernando, além de negro e gay, é também proveniente da periferia de São Paulo<sup>1</sup>. Em sua página, ele postou o seguinte:

Sequência Discursiva (SD) 1

Como Vereador, lutarei para:

- Combater o vitimismo:

Todos, independente de cor de pele, podem alcançar o sucesso sem precisar de migalhas do Estado para isso.

- Acabar com as cotas raciais em concursos públicos municipais:

Chega de segregacionismo institucionalizado. Todos somos iguais!

- A revogação do dia da consciência negra em São Paulo:

É um absurdo que exista uma data como esta, e que acima de tudo, homenageie um homem assassino escravagista [Zumbi dos Palmares].<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Conforme reportagem da Folha de São Paulo de 20/02/2017

(<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1860269-negro-e-gay-vereador-mais-jovem-de-sao-paulo-critica-cotas-raciais.shtml>)

<sup>2</sup> Postado em 3 de novembro de 2016, juntamente com a imagem, na página oficial do vereador.

A teoria do *lugar de fala* coloca que as minorias oprimidas devem ter seu espaço de expressão assegurado devido ao fato de que elas estão em um lugar social que lhes dá legitimidade para falar. Mulheres têm legitimidade para falar sobre machismo, homossexuais sobre homofobia e negros sobre racismo. De acordo com Ribeiro (2017), é possível entender que *lugar social*, seria então a posição de minoria ocupada por uma mulher, um homossexual ou um negro.

A resistência diária pela qual passam os membros desses grupos, de fato, exige que os espaços de fala sejam cada vez mais ocupados. Entretanto, uma teoria que se diz de resistência porém não leva em consideração os processos sócio-históricos e ideológicos de produção dos sujeitos e dos discursos não ajuda muito. Porque esses espaços têm sim que ser ocupados, mas por mais gente que produza discursos que contribuam para a transformação e não apenas para a reprodução dos saberes dominantes.

Da forma como a teoria do lugar de fala é explicada por Djamila Ribeiro (2017), dá a entender que o (não tão) simples fato de ser fisicamente pertencente a uma minoria já é suficiente para ter um discurso legitimado. A forma como a teoria é aplicada nos espaços de movimentos sociais, por outro lado, vai ainda além, pois atua no sentido de silenciar quem supostamente não faz parte dos grupos minoritários. Existe uma preocupação grande com QUEM fala e não com O QUE se fala.

A AD entende que não há discurso sem sujeito, entretanto, a teoria defende que não há sujeito sem ideologia e que é através dos processos discursivos que se reproduz ou transforma os saberes das ideologias dominantes no “palco da luta de classes” que são os AIEs. Afinal,

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1990, p. 56).

Como visto anteriormente, para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, de maneira que ele não tem como ser a fonte do sentido, mas surge através das diferentes formações discursivas que vão representar no discurso diferentes posições-sujeito. Por outro lado, o sujeito reivindicado pelo *lugar de fala* é empírico, é aquele que é apenas negro, ou mulher, ou homossexual, que, sim, sofre com as diferentes violências da opressão, mas não se

consideram os aspectos ideológicos e do inconsciente que fazem com que, muitas vezes, esses sujeitos nem tenham dimensão desse lugar identitário que eles ocupam. O sujeito da AD, por sua vez, é um efeito sócio-histórico e ideológico que, ainda que seja afetado pelo lugar social que ele ocupa, ao se identificar com determinados saberes, se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar um lugar de sujeito do discurso, não mais o lugar empírico.

É claramente o caso do Fernando Holliday. Ser negro, gay, morador de periferia, lugares empíricos ocupados pelo vereador (que também é um lugar social), não foram elementos suficientes para fazer com ele se tornasse um sujeito de uma possível FD resistência antirracista. Orlandi (1999, p. 21) vai dizer que a “materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares”. Colocamo-nos a seguinte questão: Holliday tem legitimidade para ocupar um lugar de fala por ser negro e gay, mas o que ele diz é relevante para que mais minorias dêem um passo à frente e ocupem espaços discursivos? No caso SD1, é possível notar que em uma FD que poderíamos chamar de “anti-povo negro”, a posição-sujeito adquirida pelo vereador é a de identificação com a forma-sujeito desta FD. Ele acha que é vitimismo entender que a população negra sofre com uma dívida histórica iniciada com o sequestro do povo africano e que todos têm as mesmas chances de obter sucesso. Ele é contra o sistema de cotas, mesmo que o abismo entre brancos e negros no que tange o acesso à educação superior só tenha diminuído verdadeiramente depois da política de cotas raciais nos anos 2000<sup>3</sup>, ou seja, mais de 100 anos depois da abolição da escravidão. Mas, é preciso lembrar que ele não é a origem desse discurso. Na realidade, Holliday reproduz os saberes sócio-históricos da ideologia dominante. Na sua práxis de vereador, ele atua e discursa contra medidas que auxiliam na equiparação entre negros e brancos.

É por isso que é importante que os movimentos sociais pensem na ocupação de espaços discursivos para resistir, mas também nos processos discursivos. Principalmente porque quando se pensa a formação social relacionada às diferentes formações ideológicas, as quais estão materializadas nas diferentes relações de poder que perpassam os Aparelhos Ideológicos de Estado, como a mídia, a Igreja, a escola, temos saberes que são colocados com efeito de verdade, funcionando no conflito de relações de poder. O sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que é

---

<sup>3</sup> Conforme artigo em <http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/cotas-diminuem-abismo-entre-brancos-e-negros-na-educacao/>. Acesso em: 02/09/2018

interpelado ideologicamente pela formação social, ele se inscreve em um dos lugares sociais que lhe foi determinado. Só que esse lugar social é um espaço empírico. Na passagem para o espaço do discurso, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, ideológicas, vai determinar o que pode ou deve ser dito, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. Os lugares são empiricamente constituídos através de sentidos historicamente construídos, como por exemplo, o negro é vitimista porque todos têm as mesmas oportunidades; a mulher é o sexo frágil, etc.

Portanto, do ponto de vista das resistências, dos movimentos sociais, pensar somente nos sujeitos empíricos não resulta em grandes ganhos para os movimentos, porque os sujeitos empíricos não são a origem do que dizem, apesar de acreditarem que o são. Por outro lado, se as práticas de resistência passarem a pensar o discurso como um processo sócio-histórico e ideológico, o que se passará a defender é uma espécie de lugar discursivo de resistência que, no palco da luta de classes, no seio dos AIEs, entra em choque com o discurso da ideologia dominante contribuindo para a transformação das relações sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente artigo, nosso objetivo foi o de debater os conceitos de lugar de fala e também de sujeito para a Análise do Discurso de origem francesa. Para tanto, mobilizamos o entendimento da escritora Djamilia Ribeiro (2017), que nos mostrou que o conceito de lugar de fala vem de estudos de feministas negras, na ânsia de defender que as minorias oprimidas tenham legitimidade para falar de suas dores. Seria uma forma de fazer com que mais e mais mulheres, negros e homossexuais ocupassem espaços para serem ouvidos. Entendemos que a teoria do lugar de fala apresenta uma grande preocupação com quem fala e pouco com o que se diz.

Para lançar um olhar discursivo-materialista sobre a teoria do lugar de fala, nos movimentamos pelos conceitos de sujeito, ideologia e discurso, ou seja, nos debruçamos sobre os indivíduos tomados em sua relação de produção buscando compreender como os sujeitos surgem a partir das ideologias. A partir dos estudos de Pêcheux (2004, 2014), percebemos que é impossível existir um sujeito sem sociedade e sem a ideologia. Esta sempre o interpelará para se tornar sujeito.

Desta forma, não se trata somente de um sujeito, empírico, mas de um *sempre-já* sujeito, pois está inserido dentro de relações, inclusive de poder, e é interpelado a todo instante para se assumir como sujeito de um discurso em infinitas situações.

A produção do sujeito envolve a chamada à existência feita através da interpelação. É através dela que o espaço vazio do sujeito é preenchido pela forma-sujeito. Essa compreensão aponta para a formulação de uma teoria da subjetividade na qual, o sujeito enunciador do discurso não é a fonte do sentido, nem senhor da língua. O sujeito é historicamente situado, agente de práticas sociais e, desde sempre, um indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia e atravessado por questões da ordem do inconsciente. Além disso, é através da linguagem que identificamos efeitos de sentido e as formações ideológicas em que o sujeito está inscrito.

Como exemplo para esta reflexão, trouxemos o caso do vereador negro e gay Fernando Holliday, que em sua página do facebook colocou que uma das primeiras medidas de seu mandato seria acabar com o vitimismo, uma vez que ele crê que todos, independente de cor, são iguais, e acabar também com as cotas raciais em concursos públicos, além de ser contra o Dia da Consciência negra. De acordo com a teoria do lugar de fala, Holliday, por ser negro tem completa legitimidade para falar do racismo. Entretanto, seu discurso aponta para um outro lado: vai ao encontro da ideologia dominante que mascara o abismo social entre brancos e negros causado pelos séculos de escravidão e depois por mais séculos de descaso.

Holliday, sujeito empírico vereador, negro e gay, quando interpelado pela ideologia dominante, assume uma posição-sujeito identificada com a forma-sujeito da FD “anti-povo negro”. Ele se coloca contra o sistema de cotas que foi a medida, paliativa é verdade, que de fato reduziu o abismo entre negros e brancos no quesito acesso à educação superior. Ele defende que somos todos iguais, reproduzindo o apagamento da história promovido pela ideologia dominante de que séculos de escravidão e descaso colocaram negros e brancos em patamares completamente diferentes.

Ter direito à voz é importante, mas do ponto de vista das resistências, não pensar os sujeitos como efeitos ideológicos e sócio-históricos atrapalha. O lugar de fala não analisa os sujeitos com essa completude, com as contradições impostas pela sociedade de classes capitalista, mas apenas sob o olhar das pautas identitárias. Não se preocupa com O QUE se diz, apenas com QUEM diz. Já a AD coloca essa preocupação, uma vez que postula que é no processo discursivo que se pode

observar as formações discursivas e, portanto, os funcionamentos das ideologias. Talvez um próximo passo deste estudo fosse o de cunhar um termo melhor que o lugar de fala na busca de, sim, fazer com que mais e mais sujeitos pertencentes às minorias oprimidas, assim como das formações sociais da infraestrutura possam ser interpelados pelas ideologias que se contrapõem à dominante e façam uso da palavra, da fala, para disputar sentidos e transformar as relações de poder.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1974.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Reprodução. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- MAGALHÃES, Belmira. Ideologia, sujeito e transformação social. In: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda. Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. Décalages: Vol. 1: Iss. 4. 2004. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>> Acesso em: 28/08/2018.
- \_\_\_\_\_; FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de MARIANI, Bethania [et al.]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a. p. 159-249.
- \_\_\_\_\_. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 2014b.
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. Arquivo Kindle. Retirado de <http://www.amazon.com/>

## OS MEMES DE “BELA, RECATADA E DO LAR”: UMA PRÁTICA SOCIAL DE RESISTÊNCIA E MULTIMODALIDADE DISCURSIVA

**Patricia Damasceno Fernandes**

Mestra em Letras, Aluna do curso de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Campo Grande-MS, Brasil.

**Elaine de Moraes Santos**

Doutora em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), Campo Grande- MS, Brasil

**RESUMO:** As inovações tecnológicas têm mudado a sociedade de maneira fundamental, afetando a linguagem e as práticas comunicativas. Por essa razão, em contexto digital, os indivíduos têm acesso a interfaces para proferir discursos que antes não tinham espaço para circulação e fazem isso mediante a formulação de textos de caráter multimodal como os memes. Dada a pertinência desse processo, este artigo fundamenta-se nas concepções de multiletramentos e sua relação na produção de efeitos de sentidos para tratar das condições de emergência da formulação de memes, baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso de linha francesa, em diálogo com a linguística aplicada. O arquivo de pesquisa situa-se a partir do contexto brasileiro de 2016, de instabilidade política com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma, em que a revista *Veja* publica a reportagem: “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, criando um conjunto de atributos que elevam a senhora Temer como mulher ideal. Sabendo que a formulação desses memes se deu em caráter de resposta e protesto ao discurso proferido pelo veículo de comunicação, este trabalho busca analisar como ocorre a construção de sentidos desse gênero discursivo digital, mediante o estudo dos aspectos que permeiam formulação, circulação e recepção dos memes. Os resultados mostram uma pluralidade de formações discursivas em torno do imaginário que as usuárias da rede social Facebook possuem sobre a posição-sujeito “mulher” em sociedade. Além disso, revela-se pelo batimento entre estrutura, funcionamento e finalidade dos memes, que são textos híbridos de grande produtividade para estudo da linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memes. Discurso político-midiático. Imaginário feminino.

**ABSTRACT.** Technological innovations have transformed society to the core and affected language and communication practices. Within a digital context, people access interfaces to spread discourses which some years ago had no opportunity to be divulged. Therefore, people formulate multimodal-featured texts among which memes are conspicuous. Current paper, based on the theoretical and methodological presuppositions of French Discourse Analysis coupled to applied linguistics, is foregrounded on multi-literacy concepts and their relationship in the production of meaning effects to deal with emergency conditions in the formulation of memes. Research archive lies within the 2016 context in Brazil characterized by political instability due to the impending impeaching of incumbent president Dilma Rousseff and the publication of the report by the weekly magazine *Veja*. The title ‘Marcela Temer: pretty, discrete, a housewife’ established a series of attributes that praised the Brazilian first lady as the ideal female. Since several memes were vectored as a response and protest against the magazine’s discourse, current research analyzes the manner meanings were constructed with regard to this digital discursive genre. The aspects that pervade the formulation, spreading and reception of memes are studied. Results demonstrate plural discursive formulations on the imaginary that Facebook users have on

the position-subject ‘woman’ in society. They also reveal that memes are hybrid texts with great productivity for language studies due to the interface between their structure, function and aims.

**KEYWORDS:** Memes. Political-social medium discourse. Feminine imaginary.

## INTRODUÇÃO

Linguagem e sociedade se associam na medida em que a linguagem é concebida de acordo com as práticas da organização coletiva humana. Seguindo esta lógica, a linguagem, de acordo com Koch (2004), pode ser percebida do ponto de vista de três concepções: a primeira se explica sendo a representação do pensamento do homem e de tudo que o cerca; a segunda concepção a situa enquanto um instrumento ou ferramenta de comunicação, e a última a considera como uma atividade ou ação, ganhando *status* de interação.

Pensando na última concepção, podemos dizer ainda que, na ação ou interação, está pressuposto o atuar sobre o outro considerando os fatores de ordem contextual, histórica e ideológica em sociedade. Nesta perspectiva, tem-se como exemplo a mídia cujo papel é preponderante na produção e divulgação de textos que tratam de acontecimentos sociais e, neles, é possível interrogar o funcionamento da ideologia.

Em 18 de abril de 2016, a revista *Veja* publicou em seu site, na seção “Brasil”, uma reportagem denominada “Marcela Temer: bela, recatada e do lar” que, como se pode observar no título, tratou do perfil de Marcela Temer, a esposa do vice-presidente do Brasil, Michel Temer. No conteúdo da publicação, o semanário de atualidades marca sua posição no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade, sobretudo ao discorrer sobre as diversas funções exercidas pela então “quase primeira-dama”.

Na reportagem, Marcela é enaltecida como modelo de mulher ideal, que está dentro dos padrões estéticos de beleza, que não quer chamar a atenção, preferindo ser discreta, e que gosta de cuidar de sua família e de seu lar, tal como se poder verificar na sequência enunciativa 1, destacada a seguir:

SE1: Marcela Temer é uma mulher de sorte. [...] Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma [...] “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada” [...] “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras” [...] Marcela temer é uma vice-primeira-dama do lar. (LINHARES, 2016, s/p).

A matéria da *Veja* gerou respostas em larga escala nas redes sociais, já que o público feminino, ao não se identificar e até mesmo se sentir ofendido pelo conteúdo da reportagem, passou a protestar em suas *timeline*, mediante a criação e o compartilhamento de memes. Enquanto textos de caráter multimodal que apresentam discursos de cunho satírico, irônico ou cômico, os memes constituíram-se de imagens de mulheres com roupas decotadas, com bebidas nas mãos ou ainda em seus locais de trabalho, tudo isso associado ao mesmo enunciado da reportagem da *Veja* ou com alterações que configuravam a enunciabilidade de práticas discursivas de resistência contra o discurso proferido pela revista. Nelas, os sujeitos femininos repudiam a centenária propagação de padrões de comportamento para a mulher na sociedade, a exemplo de: SE2: “Bela, recatada e do lar? Não sou obrigada!”.

O surgimento de memes a partir desse acontecimento discursivo, principalmente no que concerne à posição da mulher na sociedade, promoveu uma série de discussões (polêmicas) entre os usuários da rede, proporcionando uma pluralidade de formações discursivas.

Os desdobramentos dos memes de “bela, recatada e do lar” assumem, entretanto, posicionamentos variados na heterogeneidade de dizibilidades que permeiam diferentes sujeitos engajados na discussão. Se pensarmos em um *continuum* sobre essa temática, podemos encontrar desde usuárias que se identificam com o discurso da reportagem-fonte, até aquelas defendem que a posição social da mulher na atualidade brasileira é bem diferente da relatada pela publicação da *Veja*.

Diante da relevância das condições de possibilidade desses memes e utilizando os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com a Linguística Aplicada, este trabalho tem como objetivo geral investigar a formulação, circulação, recepção e construção de sentidos de memes com o enunciado “bela, recatada e do lar” e variações que circularam no Facebook em 2016, levando em consideração as condições sociais, históricas e políticas que permitiram a emergência da prática discursiva. Na justificativa para a escolha do escopo teórico está, portanto, o fato de que a Linguística Aplicada atua na promoção de uma prática social que proporcione visibilidade aos sujeitos que ocupam posições estigmatizadas em sociedade, conforme (MOITA LOPES, 1998, p. 104).

Com essa teia teórica, pensar a formulação e a circulação é entender que tais instâncias fazem parte dos processos de produção do discurso. Conforme Orlandi (2012), a formulação se

dá em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas, e a circulação decorre em certa conjuntura e segundo certas condições. Para a autora:

É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). [...] A formulação é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer. A instância da circulação é onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. (ORLANDI, 2012, p. 09-11).

De posse de tal concepção, são objetivos específicos: a) esboçar o funcionamento da prática discursivo-digital meme, interrogando os efeitos de sentido possíveis e/ou discursivizados na circulação ou instância dos memes de “bela, recatada e do lar e em comentários/compartilhamentos no Facebook por sujeitos das páginas; b) demonstrar o caráter ou a natureza política dos memes; c) realizar leitura das condições de possibilidade do acontecimento discursivo promovido pela *Veja*; d) situar o papel da circulação enquanto o lugar de enunciação pertinente à construção dessa prática social.

Para isso, montamos um *arquivo* de pesquisa constituído de 11 memes que foram objeto de postagem e compartilhamento nas páginas: *Piadas nerds*; *Só gordinhas*; *Empodere duas Mulheres*; *É pela dignidade Feminina*; *Deboísmo*; *Moça, você é machista*; *Queria estar lendo*; *Cássialize-se*; *Hiro*; *Secretaria de organização do PT e Bela Sarcástica*. Em todas essas esferas de circulação de discursos, fatos ocorridos em sociedade ganham tratamento reflexivo e ativista, na luta pela igualdade e contra o preconceito.

Após uma imersão no conjunto dessas discursivizações, recortamos como *corpus* apenas 2 memes, pertencentes às páginas *Só gordinhas*, *Deboísmo*, *Queria estar lendo* e *Bela Sarcástica*, os quais fazem reverberar não apenas materialidades de oposição ao que foi publicado na matéria da *Veja*, no que refere à posição da mulher na sociedade, mas regularidades discursivas e dispersões no que tange à voz do sujeito feminino que ganha corpo e visibilidade na seção de comentários.

## **CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE E ARQUIVO DE PESQUISA**

A leitura dos discursos acerca de “Bela, recatada e do lar”, no *arquivo* formado pelos memes selecionados, enquanto representação de um *acontecimento*, deve considerar, na concepção foucaultiana, a existência de um duplo sistema discursivo: de enunciabilidade e de

funcionamento – os quais são responsáveis por reger as condições de emergência e de possibilidade de *enunciados* efetivamente produzidos a partir de um *acontecimento*.

Para Foucault (2007), a noção de enunciado advém na teia comparativa entre eles e outras unidades menores, como uma instância de cruzamento entre domínios de estruturas e as unidades de ordem linguística, de modo que, enquanto função vertical, o enunciado “[...] cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2007, p. 98). Nessa direção, pensar o enunciado, na perspectiva do filósofo francês, é situar a relação que o mesmo estabelece com o lugar sócio-histórico de um sujeito.

A primeira característica do enunciado, portanto, é estar no nível enunciativo. Outra especificidade importante é o fato manter-se constantemente em relação com outros enunciados, o que garante sua historicidade, sua ligação a uma memória. O enunciado ainda possui uma materialidade repetível, que é linguística, entretanto é único, raro, na medida em que a função enunciativa é diferente, nunca se repete. Há que se considerar ainda que, apesar de haver uma materialidade repetível do enunciado, essa repetição ocorre segundo algumas regras, dadas pela relação dos enunciados entre si.

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem (FOUCAULT, 2007, p. 98).

Dessa maneira, Foucault (2007) apresenta a relação do *enunciado* e da *função enunciativa* com o homem, seu objeto de estudo primeiro, dada a relação estreita que há entre o homem e o discurso, daí a importância de esclarecer a utilização dos dois conceitos que procuramos desenvolver segundo a teoria foucaultiana.

Assim, precisamos lembrar que o *enunciado* e a *função enunciativa* estão intimamente ligados, já que a existência do primeiro, e a sua diferenciação em relação a outras unidades, se dá justamente pela *função enunciativa*, ou seja, pelo fato de irromper de forma singular (um *acontecimento*), ser materializado por um sujeito inscrito histórica e socialmente e acontecer em relação a outros *enunciados* que também o constituem no interior de um *arquivo*.

Entendendo o *arquivo* como “o sistema que rege o acontecimento dos enunciados como acontecimentos regulares [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (2007, p. 147-148), nossa inquietação perpassa interrogar o

contexto de surgimento dos memes como práticas de resistência à circulação de um discurso sobre um padrão de mulher em nossa sociedade. Isso significa que a constituição e os recortes do arquivo de memes em *corpus* de análise reclama uma leitura da *regularidade discursiva* dos *acontecimentos* discursivizados pela rede social.

Nesse processo, a noção de *regularidade discursiva* “designa, para qualquer *performance* verbal [...] o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2007, p. 163). Para determinar uma *regularidade*, compreendemo-la, então, como a especificidade constitutiva de todo e qualquer *enunciado*, bem como enquanto indissociável dele

Nessa medida, então, a análise de uma prática discursiva, à luz das reflexões foucaultianas, reside em situar o discurso no batimento entre emergência, regularidade e suas *condições externas de possibilidade*, ou seja “àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 2010, p.53), a compreensão dos memes como resistência ao discurso midiático requer uma leitura do momento histórico situado no período brasileiro em questão.

Em 2016, a presidência da República era exercida por Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) sendo o vice-presidente, Michel Temer, pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). No dia 17 de abril de 2016, foi feito um pedido de abertura de *impeachment* da presidenta, o qual foi aprovado pela Câmara dos Deputados, com 367 votos a favor, 137 contra, além de 7 abstenções e 2 ausências.

Depois disso, no dia 12 de maio do mesmo ano, o senado aceitou o pedido de abertura do processo de *impeachment*, e Dilma ficou oficialmente afastada do cargo por 180 dias a partir da notificação da decisão do Senado. Nesse período, o presidente em exercício passou a ser Michel Temer. Em 31 de agosto de 2016, o processo obteve seu desfecho com a votação, em que 61 senadores votaram a favor da condenação de Dilma Rousseff, e 20 votaram contra. A decisão abriu caminho para a efetivação de Temer na Presidência da República até 31 de dezembro de 2018.

Em meio aos eventos políticos relacionados ao *impeachment*, a mídia produziu uma escrita da história sobre o ocorrido indicando seu apoio ou condenação à presidenta, a depender do viés assumido pelo veículo de informação. Nesse cenário, em 18 de abril de 2016, a *Veja* publicou uma reportagem escrita pela jornalista Juliana Linhares a respeito de Marcela Temer, caracterizando-a como: “Bela, recatada e do lar”, com uma espécie síntese das qualidades

apontadas pela revista do que seria uma mulher ideal e de sorte. A reportagem gerou um grande impacto na opinião pública, pois se fez presente no texto uma formação ideológica ultrapassada e machista que não corresponde à realidade do perfil das mulheres brasileiras na atualidade.

A ação realizada pelo semanário também circulou sentidos de oposição à Dilma, ao declarar que Marcela é bela, recatada e do lar, caracterizando-a como uma esposa que vive sempre submissa a seu marido, ao dedicar sua vida à família e ao lar. No bojo da discursividade dos dizeres da revista da Editora Abril, o sujeito Marcela passa a figurar em conformidade à ideia de modelo a ser seguido. Em pleno processo de *impeachment*, torna-se, pois, efeito de sentido possível a leitura de que a ocupação democrática de Dilma na Presidência não era bem vista pela *Veja*, uma vez que a petista, sendo uma mulher que luta pelos seus ideais, historicamente conhecida por seu combate contra o golpe militar de 64 no país, eleita legitimamente para o cargo de presidenta e, ainda, não se enquadrando nos padrões estéticos da sociedade, não possuiria os mesmos requisitos de Marcela Temer.

Por esse motivo, faz-se importante analisarmos as formas de protesto geradas a partir de tais condições de possibilidade e mediante, sobretudo, o empreendimento de um gesto de interpretação dos memes que foram formulados em caráter emergencial e circularam em redes sociais, expressando reações, críticas e ironias a respeito da reportagem da *Veja*.

No terreno fecundo de uma prática discursiva interdisciplinar, como se apresenta a materialidade discursiva dos memes, situados na interface das redes sociais, é que a natureza da pesquisa se faz qualitativa, buscando explorar, interpretar e analisar dados que circulam na ordem discursiva do digital. O primeiro ponto a ser definido sobre pesquisas em redes sociais, segundo Recuero (et al, 2011, p. 19), é justamente sobre a construção do método:

Procuramos destacar sempre que não existem fórmulas prontas para fazer pesquisa: cada problema, cada método, cada amostragem e tratamento dos dados deve ser encarada como uma construção única, que pode servir de ensinamento e inspiração, mas nunca como um receituário pronto a ser seguido.

Na concepção das autoras, um dos aspectos metodológicos fundamentais ao processo de imersão no trabalho com o Facebook é a utilização de filtros e ferramentas de busca disponíveis nas próprias redes sociais. Assim sendo, é preciso conhecer a rede social escolhida e as ferramentas e filtros proporcionados por ela. O Facebook, por exemplo, possui uma barra de pesquisa que permite digitar palavras-chave e, quando isso é feito, o pesquisador é direcionado para uma página de resultados que contém as seguintes abas: *tudo*, *publicações*,

*peessoas, fotos, vídeos, páginas, locais, grupos, aplicativos e eventos*. Com relação aos filtros, por sua vez, a página de resultados dispõe de: publicações de pessoas e grupos (sendo possível escolher qualquer fonte ou uma específica), a localização da publicação e ainda a data de publicação.

De posse de tais aspectos produtivos à reflexão da rede social, para a coleta de dados deste trabalho, utilizamos a seleção manual de memes, mediante à captura de tela, utilizando o *print screen*, opção disponível em teclados de computadores. Na composição do arquivo de memes, digitamos como palavras-chave a sequência enunciativa “Bela, recatada e do lar”, selecionando a aba fotos, já que memes são postados na rede sobretudo nesse formato de mídia. A busca também decorreu do uso de filtros que permitiam a acolhida de resultados que envolvessem: qualquer pessoa, qualquer grupo, em qualquer lugar e a data de 2016 - ano em que o fato gerador dos memes ocorreu.

Por fim, para figurar como exemplares de uma regularidade discursiva inerente à dizibilidade do Facebook, na direção dos objetivos estabelecidos por este estudo, optamos pela seleção de 2 memes para análise, e o fizemos adotando os seguintes critérios: a) memes que denotam uma recusa ao discurso da Revista *Veja*, no que tange à perfeição de Marcela Temer como modelo a ser seguido, dado que, ao recusar, há a expressão da posição-sujeito ocupada por cada uma; b) engajamento na instância da circulação (recepção) dos discursos; c) o engajamento foi pensado em páginas em detrimento de usuários isolados ou de sujeitos ordinários.

Já para a seleção dos comentários, foram adotados como critérios: a) escolha de comentários de mulheres, objetivando dar voz aos sujeitos pesquisados; b) manifestação de (in)concordância quanto à representatividade da Marcela; c) apresentação de uma definição do que é ser mulher; d) otimização da escolha feminina do que é para cada uma, ser mulher (funcionamento). Dito isso, os quatro elementos presentes nos objetivos específicos serão analisados com base nas seguintes concepções:

- formulação: contextualização histórico-social (reportagem-fonte) e o perfil geral da estrutura dos memes;
- circulação: compartilhamentos (com enunciados verbais);
- recepção: comentários femininos, curtidas e demais reações permitidas no Facebook;
- construção de sentidos: materialidades recortadas e perfil específico da estrutura de cada meme.

De posse do arquivo com os dados copiados das páginas do Facebook, as informações foram organizadas no programa de criação de planilhas *Microsoft Excel*, contendo: comentários feitos na página de publicação na página, comentários feitos nos compartilhamentos por usuários e as reações permitidas pela rede social tais como: curtir, amei, haha, wow etc. Os dados foram classificados de acordo com o gênero dos usuários, sendo analisados apenas os discursos advindos de sujeitos femininos cujas características se encaixaram nos critérios já citados. Os nomes das usuárias foram preservados, sendo os que aparecem na análise apenas pseudônimos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Orlandi (2015) nos explica que, etimologicamente, a palavra discurso tem a ideia de curso, percurso, movimento. Nesse sentido, o analista do discurso estuda o homem falando, levando em consideração o contexto histórico-social. Assim, o discurso não é constituído apenas de elementos linguísticos, mas também de extralinguísticos, entre os quais a ideologia possui maior representatividade.

O sujeito que se analisa, por sua vez, não é o ser do mundo, empírico, mas a posição por ele assumida no discurso. Há, em toda língua, mecanismos de projeção que permitem passar da situação sujeito para a posição-sujeito no discurso. Desse modo, o enunciador e o destinatário são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições de sujeito. Isso significa que o sujeito deixa seu lugar social para assumir uma posição no discurso, e essa posição muda constantemente, ou seja, podemos falar da posição de pai, mãe, professor, aluno etc.

A posição assumida no discurso não precisa estar relacionada ao lugar empírico ocupado pelo sujeito, isto é, para falar da posição de mãe, o sujeito não precisa ocupar o lugar empírico de mãe, basta ter legitimidade. Nesse sentido, pode ocupar a posição de mãe, por exemplo, uma irmã, tia, madrinha e até mesmo o pai, por isso há um discurso bastante recorrente no meio social que diz: "tem pai que é mãe".

Tendo em vista que o sujeito é uma posição no discurso, torna-se importante considerar que as palavras possuirão sentidos diferentes dependendo da posição ocupada pelo sujeito que as proferiu. É dessa maneira que os vocábulos mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam, e tais posições se inscrevem em diferentes formações ideológicas.

Apesar de a formação ideológica caracterizar-se como plural, ela dissimula seu funcionamento, no interior de determinada formação social, produzindo um tecido de evidências nas quais o sujeito e o sentido se constituem. Em outras palavras, a evidência do sujeito como origem ou causa de si juntamente à evidência da transparência dos sentidos constituem diferentes efeitos ideológicos.

O efeito ideológico é resultado do processo de interpelação. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais se estabelece aos sujeitos o significado de uma palavra ou enunciado: soldado, operário, patrão, fábrica, terra etc. A ideologia faz ver como transparente sentidos que são produzidos em diferentes lugares sociais. Por isso, ela é responsável por mascarar, sob a chamada transparência da linguagem, o caráter material do sentido.

Ao teorizar a respeito da forma como os sentidos das palavras mudam ao passar de uma posição a outra, Pêcheux (2009, p. 147) relaciona o conceito de formação ideológica ao de formação discursiva, caracterizando este último como aquilo que “a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)”.

A noção de formação discursiva em Pêcheux (2009, p. 146) corresponde a um domínio de saber, constituído por enunciados discursivos relacionados à ideologia vigente que regulam “o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, as formações discursivas representam “na linguagem” as *posições ideológicas* que lhes são correspondentes. No interior da formação discursiva, os sentidos são sustentados e estruturados pela memória discursiva.

Por esta razão, a análise de discurso não reduz o discurso a análises estritamente linguísticas, mas aborda também perspectivas histórico-ideológicas que são mobilizadas para a análise de diferentes modalidades de texto e diferentes materialidades discursivas. Diferentes modalidades de texto pressupõem formas distintas de leitura e interpretação, logo, quando se trata de memes, a construção de sentido se dará a partir de diferentes materialidades significantes, ou seja, materialidade verbal e imagética.

Gregolin e Witzel irão dizer que “toda imagem se inscreve em uma cultura visual [...] e só são interpretáveis e analisáveis se forem consideradas a anterioridade e exterioridade [...] por meio de traços visíveis na materialidade que apontam para a memória das imagens”. (GREGOLIN E WITZEL 2016, 123). Assim, o conjunto texto e imagens desvela discursos que

estabelecem continuidade temáticas e jogos polêmicos, que devem ser tratados, segundo Foucault (2007), em suas condições temporais e espaciais de aparição.

As mudanças sociais e tecnológicas causam impactos nas mais diversas atividades humanas, por isso a linguagem e as práticas comunicativas não poderiam ficar excluídas deste fato. Isso se deve, segundo Lima e Grande (2013), a um processo histórico complexo, proveniente principalmente do computador pessoal e da *Web 2.0*. Tais mudanças e transformações são exemplificadas pelas autoras com a exploração de novos recursos expressivos, novas formas de leitura e escrita, novas práticas de letramento para uma construção de sentido.

Moita Lopes (2010, p. 394) compara a *web 2.0* a ágora grega (local na cidade onde as pessoas se reuniam para as decisões fundamentais da cidadania, gerando a vida democrática). Do mesmo modo, os recursos disponibilizados na *web 2.0* se tornaram a praça em que vida pública e privada estão em constante discussão. Lima e Grande (2013) descrevem a *web 2.0* como possibilitadora de práticas colaborativas e participativas. Logo, é possível verificar um espaço digital em que público e privado se mesclam, as pessoas não necessariamente precisam estar em interação simultânea, e as vozes de grupos hegemônicos e minoritários podem ser contrastadas. Mediante o exposto, é preciso detalhar as propriedades meme.

## **MEME – UMA MATERIALIDADE DISCURSIVA DIGITAL**

A primeira noção de meme foi cunhada pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*. Na obra, o pesquisador compara a evolução cultural com a evolução genética, fazendo uma analogia dos memes com os genes.

Os genes são replicadores capazes de transmitir nossa identidade genética para outras gerações, os quais sofrem mesclas com outros genes, no percurso de transmissão, e podem inclusive sofrer mutações quando vão sendo passados de pessoa para pessoa. Do mesmo modo, os memes são concebidos por Dawkins como “ideias” que são transmitidas de cérebro para cérebro por meio de um processo que o cientista chama de imitação. Nas palavras do biólogo, tem-se como exemplo: “Se um cientista ouve ou lê uma boa ideia, ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro”. (DAWKINS, 2001, p. 112). E assim como os genes passam por mutações, os memes experimentam variações, como continua a explicar o evolucionista:

Cada vez que um cientista ouve uma ideia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante. [...] Os memes estão sendo transmitidos a você sob forma alterada. [...] Parece que a transmissão dos memes está sujeita à mutação contínua e também à mistura. (DAWKINS, 2001, p. 114).

Feitas as analogias entre genes e memes, Recuero (2009, p. 123) sinaliza que “o meme é o gene da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. Quanto ao surgimento do termo “meme”, Dawkins esclarece que queria um substantivo que passasse a ideia de uma transmissão cultural, ou unidade de imitação. Então, a partir da palavra de origem grega *mimeme*, ele realizou uma redução, de modo a se aproximar do termo gene, formando a palavra meme.

Na atualidade, os memes continuam se modificando e se adequando aos moldes sociais, sendo traduzidos agora como textos híbridos, criados digitalmente a partir de programas ou ferramentas *online*, que associam basicamente uma imagem a um texto escrito. Depois disso, eles passam a circular em sites de rede social como o Facebook, proporcionando interações, movimentos sociais e desencadeando discussões entre os usuários. Os elementos integrantes do meme são imagens e enunciados, e o teor semântico é de cunho crítico, satírico, humorístico, irônico etc., a depender do objetivo e da motivação de cada meme.

Em síntese, o conceito de meme acompanhou sua função social, estes não deixaram de denotar uma ideia que é transmitida de pessoa para pessoa, e agora são considerados uma materialidade digital que tem suas motivações tanto de fonte pessoal, quanto de fonte social, revelando opiniões e discursos dos usuários das redes sociais, bem como se apresentando como releituras de fatos ocorridos na sociedade, seja em ambiente concreto ou virtual.

É parte constitutiva do funcionamento do meme sua natureza política, pois, ao criar e compartilhar um meme com propriedades de protesto relacionadas à algo que ocorreu em sociedade, se está praticando um ato que envolve, rege e modifica o relacionamento entre a sociedade, o Estado e demais instituições. Pessoas irão ter acesso a diversos tipos de ideologias, posições, argumentos, que farão com que reflitam sobre determinadas problemáticas e até mudanças de atitude. A circulação é bastante favorecida em ambiente virtual de redes sociais, o que faz com que o alcance do poder político dos memes seja ainda maior.

Vemos, assim, que as funções assumidas pelos memes tanto do ponto de vista estrutural, sendo um texto multimodal que se adapta ao tipo de resistência discursivizada, quanto de seu caráter funcional perpassa um viés heterogêneo, político e replicador. Trata-se de novas práticas

sociais cuja emergência se dá em resposta a acontecimentos relevantes, os quais dizem respeito ao imaginário que as pessoas têm de si e das outras dentro de seu contexto histórico e social.

## GESTO DE INTERPRETAÇÃO DA RESISTÊNCIA POLÍTICA DOS MEMES

As análises que seguem são compostas dos memes devidamente identificados e da descrição e interpretação de cada um, conforme critérios e objetivos já detalhados neste trabalho:

### Meme 1- “Bela, recatada e de boa”



**Fonte:** Deboísmo.

Disponível: <<https://www.facebook.com/Deboismo/photos/a.774698972628906.1073741827.774696909295779/920396911392444/?type=3&theater>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Os elementos constitutivos do meme 1 são a imagem símbolo da página “Deboísmo”, um bicho-preguiça, associada ao enunciado “Bela, recatada e de boa”. Ao invés de uma mulher, temos neste caso um animal representado o qual simboliza a vagareza e a despreocupação de quem está em posição de descanso sobre um galho de árvore.

Um das prerrogativas da página Deboísmo é pregar tranquilidade, a bondade e o amor, no entanto entra em discussão polêmica, criando um meme que modifica o discurso inicial da *Veja* de “Bela, recatada e do lar”. Neste caso, podemos afirmar que o meme mantém os dois primeiros adjetivos originários da reportagem, que podem ter sido mantidos com objetivos irônicos, mas não se enquadra ao terceiro “do lar”, se posicionando de acordo com a formação discursiva da própria página, ao caracterizar como “de boa”, portanto tranquila, despreocupada. A dizibilidade do processo inerente a esse meme pode nos fomentar a seguinte questão: quais saberes e sentidos, são constitutivos da FD dessa página?

No meme 1, portanto, o par opositivo “lar/ de boa” pode ser entendido como um perfil de mulher que não se presta a realizar mais serviços domésticos como antigamente,

demonstrando despreocupação com isso, uma vez que possui outros afazeres como seu trabalho, estudos etc. A publicação do meme provocou um espaço de disputas entre usuárias, como se pode ver no quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Disputa entre usuárias

**Giovana:** Não sou bela, nem recatada mas sou dona de casa, por escolha própria. E já tá bom demais. Liberdade pra ser quem eu quiser. E quem quiser ser.  
**Julce:** A reportagem da veja foi extremamente pretensiosa. Não sou feminista, mas acredito que cada um pode fazer o que quiser e o problema vai ser dela própria.  
**Tamires:** De boaiissimaaaa, porém não venham destruir anos de luta por igualdade social, por um padrão escroto de uma revista que influencia milhões de pessoas todos os dias (podiam pensar melhor antes de fazerem uma matéria dessa)!  
**Jéssica:** Ser recatada e do lar... não é ser Amélia nem submissa.. o lar é um lugar sagrado. Feliz da mulher que pode cuidar e edificar teu lar. Essas feministas sem causa não sabe nem o conceito de lar, porque estão nas ruas mostrando os peitos caídos.  
**Amália:** Na verdade nenhum esteriótipo é bom. Para além da rotulação mesmo que seja de boas.  
**Rose:** Em nenhum momento a revista disse, nem mesmo deixou implícito que "isso sim que é mulher" Bando de chato! Eu faço questão de ser recatada e fofa, e bibelô e agradar meu benzinho pq ele merece e eu gosto.  
**Thayssa:** [...]<sup>1</sup>, eu na vida! Kkkkkk  
**Gabriela:** Nem só isso, Deboísmo querido. Qualquer estereótipo não é boas. Definir coisas e pessoas é limitar. É tão mais simples ser livre, né?  
**Violeta:** [...], olha eu aí!  
**Vandrea:** [...] essa sim sou eu  
**Jeane:** [...] nos define

No discurso de Giovana, ela se diz nem bela nem recatada, mas afirma ser do lar, ressaltando que é uma escolha própria e é justamente neste ponto que sinaliza querer liberdade para poder ser quem ela quiser e também para as outras pessoas. Nesta fala em específico, vê-se uma espécie de sentimento de negação por parte do sujeito em ter que se enquadrar nos moldes de “bela e recatada”, expostos no discurso da revista e cultuado por uma parte da sociedade, no entanto ser “do lar” é algo que representa uma escolha própria de Giovana, por isso não sente mal nesta posição-sujeito.

No comentário de Julce, nota-se uma crítica à atitude da *Veja* em ter publicado a reportagem. Nessa direção, a participante classifica tal ato como pretensioso, como se o julgamento que a referida revista faz sobre o ideal de mulher fosse o único, excluindo qualquer outra possibilidade. A usuária se intitula como “não feminista”, antes de defender que cada indivíduo possa fazer o que quiser, sendo os efeitos das escolhas um problema próprio de cada pessoa, segundo ela. Esse posicionamento está de acordo com os princípios do feminismo, mas esta não quer ser vista como integrante do movimento, por isso sinaliza antecipadamente não

<sup>1</sup> Os colchetes serão utilizados quando a pessoa que fez o comentário marcou algum amigo, colocando o nome do mesmo na postagem. Para preservar a identificação dos pesquisados, esses nomes foram suprimidos.

pertencer a ele. Tanto no comentário de Giovana como de Julce, temos a contradição em funcionamento, pois as duas questionam alguns sentidos publicados no discurso de *Veja*, mas não chegam a romper com a FD do semanário.

A partir da leitura da postagem de Tamires, vemos uma oposição de efeito mais evidente à matéria da *Veja*. A usuária prega que a publicação estabelece um padrão de mulher e que devido à dimensão de influência dessa mídia, esta deveria ter refletido antes de ter tornado a reportagem pública, ocasionando uma espécie de retrocesso a todas as conquistas que a mulher obteve em sociedade.

O enquadramento da mulher dentro de padrões pré-estabelecidos também é reprovado por Amália e Gabriela, e este efeito se nota em seus comentários, uma vez que a primeira considera o enunciado da revista uma forma de rotular um indivíduo, já a segunda argumenta que esta prática é algo que impõe uma limitação e sai também em defesa da liberdade das pessoas como um todo.

Ainda no que se refere ao quadro 1, entendemos que há um alinhamento nos discursos de Thayssa, Violeta, Vandreia e Jeane, ao demonstrarem identificação com o conteúdo do meme, ou seja, são mulheres que possuem outras prioridades em suas vidas pessoais ao invés de serem “do lar”.

Em contrapartida, o que é dito por Jéssica possui um posicionamento ideológico diferente do que vimos até o momento. Neste âmbito, ela alega que ser “bela, recatada e do lar” não é sinônimo de submissão. A palavra “lar” tem um significado de pureza para a usuária, classificando-o como sagrado, portanto a internauta julga que uma mulher que pode cuidar e edificar seu lar é feliz. Percebe-se, assim, a emergência saberes de uma formação discursiva religiosa materializados no conteúdo publicado. Além disso, a participante critica as feministas, dizendo que estas não sabem o conceito de lar, por isso não valorizam seu significado, que para Jéssica tem caráter divino.

Rose, por sua vez, discorre em defesa da reportagem da *Veja* ao pautar que, em momento algum, a revista deixou claro que sua concepção de mulher é a ideal. A participante classifica as pessoas que pensam desta forma como “chatas” e ainda esclarece que faz questão de ser “bela, recatada, fofa e bibelô”, uma vez que quer agradar seu companheiro. Em sua postagem, a usuária da rede aproveita para enfatizar que o mesmo merece tal comportamento por parte dela.

Os sentidos produzidos nos últimos comentários estão inseridos em uma FD machista que é dominante em nossa sociedade e estabelece relações de desigualdade-subordinação em relação aos outros sentidos que ressignificam o sujeito-mulher no interior de outras FDs. Apesar de muitos comentários consolidarem um lugar de resistência, percebemos, por ser dominante, o discurso machista prevalecendo nos comentários de muitos sujeitos.

A partir da exposição dos comentários, vemos, então, uma diversidade de posições assumidas por mulheres a respeito da máxima “Bela, recatada e do lar”, dado que muitas delas que lutam por uma liberdade em ser o que bem entenderem, sem a intervenção de qualquer aparelho ideológico ou pessoas da sociedade. Verifica-se, também, mulheres que criticam a atitude da revista em níveis pacíficos e ou, ao contrário, com tom de protesto mais militante, posto que consideram a presença de uma ideologia machista e ultrapassada no conteúdo da publicação sobre Marcela Temer. Algumas participantes demonstraram identificar-se com o discurso do meme e por fim, se fazem presentes representantes que defendem o posicionamento da *Veja*, seja pelo viés tradicionalista ou pela simples opção de escolha e gosto próprios.

Houve muitos compartilhamentos e novos comentários referentes ao meme 1, no entanto percebemos que os efeitos de sentido produzidos são muito próximos aos primeiros comentários, por isso não iremos analisá-los neste momento.

A partir da postagem do meme na página do Deboísmo, 480 usuárias compartilharam o conteúdo sem comentários, colaborando apenas para a circulação. As reações expressas por mulheres na página em que o meme 1 foi postado foram: (344) Likes, (383) loves, (244) haha, (3) Wow e (1) Angry. Neste seguimento, vê-se que a publicação provocou sentimentos de apoio, comicidade, surpresa e até mesmo de raiva na instância da recepção.

Considerando as características de aparecimento do meme e as características de circulação, é perceptível que, em sua constituição, o meme apresenta uma crítica ao discurso da *Veja*, mas, ao circular, as usuárias o problematizam em níveis mais elevados, pedindo sobretudo liberdade para que a mulher possa assumir o papel que quiser na sociedade. A recepção do meme, verificada a partir dos comentários na página da publicação e a partir das reações disponíveis na rede social, nos faz ver na prática a disputa e o contraponto entre formações discursivas, com participantes que apoiam a posição adotada pela *Veja* ou a criticam a partir do imaginário que têm a respeito de si como mulheres em sociedade.

O meme 2, por sua vez, constitui-se de uma imagem que atua como uma releitura da famosa pintura do renascentista Leonardo da Vinci, *Monalisa*, criada entre 1503 e 1506 e do

enunciado “Bela, recatada e do lar? Não sou obrigada!”. Na pintura original, há uma mulher sentada, mostrando apenas a parte superior de seu corpo e aparentemente parece estar usando roupas compridas que escondem a maior parte do corpo, bem como suas mãos estão sobrepostas indicando uma postura ou comportamento misterioso e até reservado.

Já na releitura, apresentada a seguir, podemos ver uma mulher também sentada, mas desta vez é possível ver seu corpo por inteiro, vestido por roupas curtas, usando salto alto, focalizada em postura despojada, enquadrada fumando e com uma taça de vinho ao seu lado, como se pudéssemos afirmar que esta é a Monalisa da atualidade.

**Meme 2-** “Bela, recatada e do lar? Não sou obrigada!”



**Fonte:** Bela Sarcástica. Disponível:

<<https://www.facebook.com/belasarcastica/photos/a.884785218272509.1073741829.880722285345469/981645371919826/?type=3&theater>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Além dos elementos da imagem (meme 2) que já rendem uma mensagem de alerta, pode-se compreender do enunciado um discurso de protesto que nega os atributos “Bela, recatada e do lar”, tidos pela *Veja* como um pacote de idealização da mulher, tanto que se afirma no início da reportagem que Marcela Temer é uma mulher de sorte que se justifica por essas três características e, no fim da redação, registra-se que Michel Temer é um homem de sorte por ter Marcela em seu lar.

O discurso de protesto é constituído no meme em questão a partir da relação da imagem com o enunciado verbal, e isso ocorre no interior de uma FD feminista que produz sentidos outros ao sujeito-mulher, relacionados a saberes sobre independência financeira, empoderamento e representatividade social (embora não dominante). Apesar de tal possibilidade de interpretação do meme 2, este não apresentou comentários e possui apenas 1

compartilhamento, o qual a página não permitiu acesso para identificarmos se foi um homem ou uma mulher quem compartilhou, o que podemos entender como uma forma de silêncio por parte dos usuários.

Das reações indicadas na página de postagem, constam apenas 3 curtidas feitas por mulheres, o que se pode compreender como apoio à posição exposta pelo meme. Mediante as apresentações dos memes, identifica-se em seu funcionamento, portanto, um tipo de texto de cunho significativo, que trata de temas relacionados à historicidade e à exterioridade que modificam as relações sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, vimos que a revista *Veja* traz, no que refere à reportagem: “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, uma memória discursiva, um já-dito sobre a posição-sujeito mulher, como uma pessoa que é submissa ao marido, que é discreta, que dedica sua vida para a família e para o lar, indicando um posicionamento de passividade. Considerando as condições de possibilidade do ano de 2016, de instabilidade política e com uma presidenta que estava sofrendo processo de *impeachment*, a mídia em discussão criou em Marcela um ideal de mulher, produzindo uma espécie de ilusão, uma vez que a realidade da mulher brasileira, na maior parte das vezes, é bem diferente da esposa de Temer.

Nesta guisa, a revista propagou que o perfil de mulher que vive à sombra do marido, como dona de casa, é ideal e comum em sociedade, o que provocou respostas imediatas de ironia, discordância e protesto mediante à criação de memes que passaram a circular nas redes sociais, criando novos lugares de discussão em que a diversidade de formações discursivas se fez presente. Sendo assim, entende-se que a necessidade de resposta de mulheres brasileiras para com a publicação da *Veja* gerou uma emergência de formulação desses memes e também a circulação dos mesmos para que os debates em torno do assunto tivessem maior alcance.

Nesse processo, pode-se verificar dois percursos em que linguagem e sociedade se entrelaçam. O primeiro é o da mídia que atua sobre os indivíduos mediante a linguagem para tratar de acontecimentos em sociedade, demonstrando seu posicionamento relativo a temas polêmicos como o da posição da mulher, por exemplo.

Como segundo, está o processo de reação ao primeiro, em que temos a formação de memes, construídos com elementos linguísticos de natureza multimodal, em ambiente digital,

permitindo que a interação entre seus criadores e interlocutores seja expressiva no que compete à atuação sobre outro, possibilitando, assim, discussões, debates, enfim, uma pluralidade de vozes em interação, cada uma falando de uma posição diferente conforme suas realidades.

Por essa razão, este trabalho recolheu 2 memes que demonstram recusa ao discurso da *Veja*, publicados em páginas de cunho reflexivo e ativista sobre fatos que ocorrem em sociedade e dizem respeito às relações sociais. Para tanto, foram analisados comentários de usuárias nas páginas de publicação dos memes, comentários feitos a partir de compartilhamentos de mulheres sobre eles e também as reações permitidas no Facebook.

Ao analisar os comentários, verificou-se uma variedade de formações discursivas que tratam da recepção dos memes por parte destas usuárias do Facebook. Considerando os dados dos memes analisados, pode-se dizer que as regularidades mais significativas são as de identificação por parte das usuárias da rede social com o conteúdo dos memes e mensagens que pedem que a mulher possa ter liberdade de escolhas para exercer papéis em sociedade, além do maior número de reações expressarem apoio aos memes, com likes e loves.

Após uma imersão nos conteúdos dos memes e nos efeitos de sentido provocados na recepção dos mesmos em nossos sujeitos pesquisados, podemos verificar também o funcionamento da prática discursivo-digital meme. Isso significa que, se a construção dos memes é alimentada por assuntos socialmente relevantes, portanto significativos, ela utiliza como ferramentas a mescla entre imagem e enunciados que ganham caráter interativo na medida em que passam a circular na rede. Para significar alcançando seus objetivos, o meme também lança mão, como vimos, de elementos irônicos, satíricos, cômicos, humorísticos etc.

Enquanto prática discursiva, a necessidade de sua formulação é de natureza emergencial, pois leva rapidamente respostas, reflexões, convites e provocações às várias esferas sociais, uma vez que, na era da *web 2.0*, os conteúdos se propagam de forma incontável, dando voz a sujeitos que antes não eram escutados. O maior alcance no engajamento de sujeitos à produção de sentidos na rede traz, ainda, mudanças de atitudes que se constituem no batimento entre as relações sociais e o imaginário que os indivíduos têm de si, dos outros e do mundo em que vivem.

Diante dos pontos que foram contemplados neste estudo, pode-se dizer que os memes estudados pela ótica da associação da análise do discurso de linha francesa com a linguística aplicada são de grande produtividade para pesquisa da linguagem em contextos socialmente relevantes, sendo de fundamental importância a diversidade de discursos que lhe são inerentes

e moventes ao darem voz a todos os grupos sociais que se propõem a falar e ao nítido surgimento de gêneros discursivos que acompanham as transformações e as práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. 9º reimpressão, Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2001. (Tradução do original de 1976).

DE LIMA, M. B.; GRANDE, P. B. de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ Conectada - os multiletramentos e as TICs*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 1-216.

FOUCAULT, M.. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de Pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

GREGOLIN, M. do R.; WITZEL, D. G. *Análise do discurso verbo-Visual do Facebook*. In: Gladis Cagliari [et. Al.], organizado por Antônio Suárez Abreu e Ana Carolina Sperança-Criscuolo. – São Paulo: Contexto, 2016, p. 119-134.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja.com*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C.. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v, p. 113-128.

\_\_\_\_\_. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49(2), p. 393-417, 2010.

ORLANDI, E. de L. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed., v. 1. Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. 4. ed., v. 1. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et. Al. 4ª. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

## **TETÊ E O LÍRIO SELVAGEM E A REVISTA GRIFO: 40 ANOS DE MEMÓRIAS E INTERLOCUÇÕES**

**Alan Silus** (UEMS/ UNIGRAN Net – Campo Grande – MS – Brasil)

**Maria Leda Pinto** (UEMS – Campo Grande – MS – Brasil)

**RESUMO:** Em “Tetê e o Lírio Selvagem” na Revista Grifo: 40 anos de comemoração apresentamos um breve panorama do surgimento deste grupo musical iniciado e findado entre 1978 e 1979 na Revista Grifo que teve seu período de circulação entre janeiro a dezembro do último ano da década de 1970. Buscamos por meio de uma pesquisa bibliográfica apresentar e comentar três artigos sobre o quarteto formado pelos irmãos Tetê, Geraldo, Celito e Alzira Espíndola apresentados nos volumes zero, 01 e 05 da Revista em relação com o percurso da própria Grifo quanto parte de expressão cultural sul-mato-grossense. Para fundamentar nossas ideias, buscamos elencar os textos apresentados na própria Grifo, bem como o aporte de autores sobre música e comunicação regional como Guizzo (1982) e Neder (2016). Por fim, destacamos a importância destas duas fontes de expressão cultural sul-mato-grossenses mesmo tendo um curto tempo de atividades profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tetê e o Lírio Selvagem. Revista Grifo. Cultura Sul-Mato-Grossense.

**ABSTRACT:** In "Tetê e o Lírio Selvagem" in the Grifo Magazine: 40 years of celebration we present a brief overview of the emergence of this musical group started and ended between 1978 and 1979 in the Magazine Grifo that had its period of circulation between January and December of the last year of the decade 1970. We searched through a bibliographical research to present and comment three articles on the quartet formed by the brothers Tetê, Geraldo, Celito and Alzira Espíndola presented in the volumes zero, 01 and 05 of the Magazine in relation to the course of the Grifo itself as part of cultural expression of South-Mato Grosso. In order to base our ideas, we seek to list the texts presented in the Grifo itself, as well as the contribution of authors on music and regional communication such as Guizzo (1982) and Neder (2016). Finally, we highlight the importance of these two sources of cultural expression in South-Mato Grosso even though they have a short time of professional activities.

**KEYWORDS:** Tetê e o Lírio Selvagem. Grifo Magazine. Culture Sul-Mato-Grossense.

### **CONTEXTUALIZANDO A REVISTA GRIFO NO CENÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE**

Publicadas em Campo Grande, pela Editora Matogrossense Ltda, a Revista Grifo teve bastante pequenos: uma edição de inauguração (ou número zero) e mais 6 outras edições datadas. Seus objetivos, segundo seus editores, eram possibilitar a interação com os leitores por meio de trocas de ideias e de opiniões procurando compreender o que acontecia na região.

Veiculados entre janeiro e dezembro de 1979, os sete volumes da Grifo tinham como conteúdo, uma série artigos, entrevistas, notícias, propagandas entre outros textos acerca da História, Política, Desenvolvimento e Cultura Sul-Mato-Grossense num cenário onde os jornais e as rádios eram os meios de comunicação mais utilizados pela região sul de Mato Grosso.

De acordo com Fernandes e Zampieri,

Em meio a este emergente mercado de mídia sul-mato-grossense, em janeiro de 1979, portanto, juntamente com a implantação do estado, foi lançado o número zero da revista Grifo. Trata-se de um projeto editorial liderado pelo jornalista paulista Mario Marques Ramires, recém-migrado para Mato Grosso do Sul. A revista durou apenas um ano, mas deixou uma marca expressiva na história da imprensa local. (FERNANDES; ZAMPIERI, 2016, p. 03).

A criação de um novo Estado emanava junto a ele aspirações de novos rumos para as artes, comunicação e para a cultura e a Grifo tinha como proposta uma produção que opera com a construção da identidade e da formação de um novo Estado de forma a desenvolver um retrospecto da história política, econômica, cultural e social de MS que segundo Culler (1999, p. 51), “são movidos pela tensão entre o desejo de recuperar a cultura popular como a expressão do povo ou de dar voz a cultura de grupos marginalizados”.

Os representativos volumes da Revista agregam valores históricos e culturais para o Estado, pois os textos que a compõe, retratam os costumes e o período de transição entre o velho Mato Grosso Uno para a divisão das terras do sul, tornando assim fonte básica para a pesquisa sobre as origens e desenvolvimento de um recém-criado estado brasileiro.

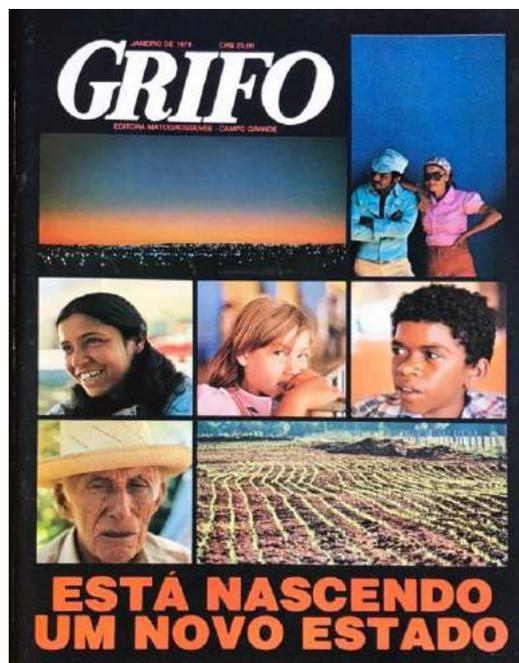
Para Fernandes e Zampieri no processo constitutivo da Revista,

as fotografias são outros elementos que reforçam o posicionamento editorial da Grifo. Em todas as suas capas retrata pessoas comuns em cenas cotidianas. Não há políticos, pessoas famosas ou fotos produzidas (posadas). Nas fotos das páginas internas, o número de políticos e de outras lideranças não chega a ser expressivo. O que predomina é o povo, além das belezas naturais, das rotinas das cidades, entre outros. As frequentes enquetes trazem mais de uma centena de fotos de populares. As fotos fizeram com que a revista se tornasse destaque na época, pois o custo e a dificuldade de se obter uma impressão colorida eram altos. (FERNANDES; ZAMPIERI, 2016, p. 13).

A edição inaugural da Revista ou o número zero além de ser o primeiro de uma nova produção que surgia no cenário da mídia local, abordava sobre a criação de um novo estado. Sua capa, conforme apresentamos na Figura 01, apresenta, num tom escuro, o alvorecer de

Mato Grosso do Sul em meio a rostos típicos de pessoas que na época aguardavam a bonança da mais nova unidade federativa do país.

Figura 1 – Capa da primeira edição da Revista Grifo (número zero)



Fonte: Os autores.

Neste volume, fica claro que

Grifo tem uma proposta: fazer desta revista um veículo de ideias. De troca de ideias, palpites e opiniões. Sobretudo entre nós que estamos vivendo a realidade do Oeste brasileiro. Que sentimos a necessidade de acompanhar as mudanças que estão ocorrendo no país, procurando compreender o que se passa em nossa região. (GRIFO, 1979a, p.03).

O objetivo, segundo seus editores, era possibilitar a interação com os leitores por meio de trocas de ideias e de opiniões procurando compreender o que acontecia na região. Embora com um percurso muito curto, apenas um ano, mas, os representativos volumes da Revista Grifo agregam valores históricos e culturais para o Estado, pois os artigos que as compõe, retratam os costumes e o período de transição entre o velho Mato Grosso Uno para a divisão das terras do sul, tornando assim fonte básica para a pesquisa sobre as origens e desenvolvimento de Mato Grosso do Sul.

Evidenciamos que a proposta de Grifo opera “um processo de referenciação que se constrói temporal e espacialmente, por um contexto prévio.” (LIMBERTI, 2004, p. 175). A

constituição dos artigos e entrevistas contidas nos volumes são amplamente diversificadas, porém remontam (quase sempre) ao processo histórico e cultural do Mato Grosso em clima de divisão territorial.

Com base no volume de Janeiro de 1979, logo na primeira página da edição número zero os envolvidos no projeto da revista nos apresentam mais objetivos:

Com esta edição especial, dedicada ao Mato Grosso do Sul, Grifo quer dar uma ideia do trabalho que pretende desenvolver a partir de março, em toda região oeste do país. A opção por uma revista está ligada a própria origem da proposta, que é grifar, de maneira clara e agradável os aspectos mais significativos do momento em que vivemos, estimulando a troca de opiniões entre nossos leitores, colaboradores e entrevistados. (GRIFO, 1979a, p. 03).

Os autores afirmam também que Grifo é um trabalho puramente jornalístico, elaborado em nossa região e que o primeiro número (janeiro de 1979) foca na concretização do sonho de muitas pessoas, a divisão do Estado de Mato Grosso Uno e a criação de Mato Grosso do Sul, ideia desenvolvida, desde 1932, conforme se apresenta abaixo:

Este primeiro número resulta também da confiança e do otimismo de algumas pessoas que, dentro ou fora de seus ramos de atividade, acreditaram na ideia e trabalharam por ela. E que veem tomar forma agora, no mesmo momento em que se concretiza o grande sonho Divisionista em que 1932 sobrevoou a cabeça dos nossos avós. (GRIFO, 1979a, p. 03).

Consideramos Grifo como um dos muitos elementos constitutivos para o desenvolvimento da história regional, pois se utiliza de recursos materiais, naturais e humanos disponíveis em favor de melhorias no bem-estar da população sul-mato-grossense. Melhorias estas, relacionadas ao conhecimento da cultura e da identidade de uma sociedade e no fomento a educação vindoura, pois, a obra serviu, serve e servirá como fonte para diversos pesquisadores que visam conhecer ou analisar aspectos históricos e culturas de MS.

A revista não possui apenas uma produção de caráter artístico, cultural e literário, seus números englobam todas as áreas relacionadas ao estudo do desenvolvimento de uma região. Podemos assim perceber que os seus conteúdos compartilham dessa regionalidade, pois seu foco está voltado ao regional, fazendo menções a fatos ocorridos no país, sem deixar de relacionar esses fatos com o Estado.

Figura 2 – Capas das demais edições da Revista Grifo (números 01 a 06).



Fonte: Os autores

Os estudos das mídias impressas, em especial à nossa atenção a Revista Grifo, “constituem fonte de informação, cultura e lazer à população estudada. São periódicos que dão ênfase às notícias locais, preservando a autenticidade dos costumes e da cultura da sociedade sul-mato-grossense”. (CATONIO, 2000, p. 13).

A autora destaca ainda que

As manifestações culturais de cada região fornecem rico manancial para se conhecer o próprio homem em seu contexto social; permite que se perceba o modo de pensar, sentir e agir de determinada população. Os costumes de um povo descrevem caminhos particulares devido a diferentes fatores, tais como: geográficos, históricos, psicológicos e sociológicos. (CATONIO, 2000, p. 72).

Dessa maneira, Grifo em seus sete números buscou retratar ao longo de um ano os percursos já traçados e a se traçar de um estado que para Neder (2014) se caracteriza pela forte cultura enraizada pelas correntes migratórias e pelas diversas e diferentes situações sócio-históricas e geográficas que fazem com que o Estado debata até hoje sobre a sua identidade cultural.

## **ESPÍNDOLA CANTA: UM BREVE PERCURSO DO LÍRIO SELVAGEM**

Em 1978 os irmãos Tetê, Geraldo, Celito e Alzira Espíndola apresentaram ao Brasil um pouco da expressão musical sul-mato-grossense ao lançarem seu primeiro LP intitulado “Tetê e o Lírio Selvagem”, gravado em São Paulo, nos estudos da Phillips.

De acordo com Guizzo (1982) desde cedo esses irmãos já demonstravam suas vocações à música, de início pela influência da família (em especial de Alba, a mãe), em seguida pelos festivais de músicas promovidos em Campo Grande até constituírem o grupo LuzAzul em meados dos anos 1970.

Apresentaram-se diversas vezes em locais como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá e na Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT) em Campo Grande, com suas “vozes, violas e craviolas emitiram um som acústico harmonioso e inovador; suas canções exalavam o cheiro da terra”. (GUIZZO, 1982, p. 17).

O LuzAzul se desfez com a partida de Alzira para Campinas e com a ida de Tetê para o Rio de Janeiro e *a posteriori* São Paulo, locais estes em que estreitara laços com diversos cantores, compositores e produtores do cenário nacional, dentre eles, destacamos Marcos Maynard, que trabalhava na Phillips e que ao conhecer o “som dos irmãos” convidou Tetê a uni-los em uma produção que resultaria em dois discos.

“E assim aconteceu. O Geraldo e Celito embarcaram para São Paulo e Alzira E veio de Campinas para que pudéssemos gravar o LP [...]. Mas a história de LuzAzul não podia rolar mais. A gravadora não queria que o grupo tivesse esse nome [...]. Daí resolvemos colocar Tetê e o Lírio Selvagem.” (ESPÍNDOLA, 2018).

Gravado e lançado no fim de 1978, “Tetê e o Lírio Selvagem” tem sua turnê de show datada a partir do ano seguinte por diversas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso e do recém-criado Mato Grosso do Sul. Junto aos irmãos, uma ilustre figura que se tornaria uma

das vozes mais populares do país: Almir Sater, um jovem violeiro que ganhava espaço no show dos irmãos para mostrar sua arte.

Figura 3 – Capa e Verso do LP “Tetê e o Lírio Selvagem”



Fonte: Tetê Espíndola (arquivo pessoal)

Neder salienta que “a proposta do grupo era, basicamente, a proposta de Geraldo: a temática ecológica de um Pantanal estilizado, desterritorializado e não essencialista, unida à ambiência *anti-stablishment*, *hippie* e roqueira de 68, marcante em sua formação, e à música *folk*”. (NEDER, 2014, p. 156, grifos do autor).

Guizzo argumenta que a filosofia artística era bem definida, contudo, o grupo não soube “se impor” no mercado fonográfico do país. O autor aponta uma série de fatores para justificar tal afirmação, entre eles menciona: “os arranjos foram mudados à revelia do grupo, que muitas vezes viam o baixo elétrico e a bateria encobrirem seus suaves vocais”. (GUIZZO, 1982, p. 18).

Além disso, outro fator mencionado por ele é que “a distribuição e a divulgação do LP foram péssimos e a gravadora não quis investir no grupo; [...] abandonou-os quando eles ainda davam os seus primeiros passos no cenário artístico nacional”. (GUIZZO, 1982, p. 18-19).

Desmotivado, o grupo fragmentou-se. Em entrevista concedida a Ana Paula Murgel em 2004, Tetê relata o desfecho da curta história do grupo:

Tetê e o Lírio Selvagem não durou nem um ano, foram oito meses, os meninos piraram, voltaram para o Mato Grosso, não quiseram ficar aqui de jeito nenhum, com pavor de São Paulo. [...] Teve a maior discórdia entre os irmãos e a gente se separou. Eu e a Alzira ficamos separadas por dois anos sem nem se ver. (ESPÍNDOLA, 2004 apud GURGEL, 2005, p. 112).

Com a dissolução, Tetê ainda tinha um contrato firmado com a gravadora, tendo em vista que deveriam ter sido gravados dois LPs. Assim, ela continuou e, como algumas canções do próximo disco estavam prontas, convidou os irmãos a participarem de um segundo álbum, agora sem o Lírio, somente com Tetê. A esse disco nominou-o de “Piraretã” que significa morada dos peixes em tupi-guarani e constituía-se em uma das faixas gravadas e compostas por ela e Celito.

### **“GRIFOS” DE TETÊ E O LÍRIO SELVAGEM NOS NÚMEROS 00, 01 E 05 DA REVISTA.**

Preocupada desde sua edição-piloto com a Cultura e as Artes regionais, a Revista Grifo designa em todas as suas sete edições, uma seção especial às reportagens, notícias e notas sobre as expressões artísticas do Estado que acabara de nascer. Destacamos no número zero os textos “Cultura Sulmatogrossense?” (sic) e “Matogrossenses (sic) no Mercado Musical” como dois momentos da edição em que é dado tratamento especial a essas temáticas mencionadas anteriormente.

Nesse contexto, nas edições de 01 a 06, percebemos que a Revista — consolidada em sua estrutura de organização e diagramação — opta por criar uma seccional específica para Arte e Cultura a fim de comunicar sobre o assunto de maneira geral e em níveis nacional e local.

Catonio menciona que

na música regional destacam-se os ritmos de polca paraguaia e guarânia, devido à influência da cultura paraguaia na região. [...] A música regional tem como principais instrumentos a viola, o violão, a craviola e o bandolim, todos instrumentos de cordas; dificilmente encontra-se instrumento de sopro nos conjuntos regionais. (CATONIO, 2000, p. 41).

Em consonância a essas expressões, Neder (2014) reflete que, principalmente em Campo Grande os rumos da música regional passariam a atingir outro patamar, muito diferente do que se preconizava nas demais regiões do estado. A busca por uma identidade musical puramente sul-mato-grossense, faz com que a música popular urbana do Estado (conforme denominado por Guizzo), passe a ter uma nova denominação: Música do Litoral Central (MLC).

Termo proposto por Geraldo Roca (★1954 - † 2015), trata-se de uma derivação da “música litoraleña argentina” da bacia do Rio Prata, na qual a Argentina denominou de “litoral”

devido ao seu não acesso ao mar. Além disso, a bacia do Prata foi imprescindível a Mato Grosso e em especial a Mato Grosso do Sul, porque era através dessas águas fluviais que todo recebimento de mantimentos, comércio e intercâmbio cultural era desenvolvido até a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil em Campo Grande em 1914. (NEDER, 2014).

No final dos anos 70 e início dos 80 o mundo vivia uma ebulição cultural e de costumes como o surgimento da discoteque ou discoteca e o comportamento dos jovens. A Grifo não deixou de refletir essas mudanças no âmbito local. Música, dança, cultura, cinema, teatro, exposições, festivais e jogos foram pautas constantes. Antes mesmo da criação do atual rótulo de “sertanejo universitário”, a revista chamava atenção para o fenômeno de modernização da música sertaneja. (FERNANDES; ZAMPIERI, 2016, p. 10).

Dessa, maneira, destacamos o aparecimento de “Tetê e o Lírio Selvagem” em três dos sete volumes da Grifo e passaremos a apresentá-los detalhadamente, por ordem de publicação nos volumes especificados.

## **VOLUME ZERO: “ESTÁ NASCENDO UM NOVO ESTADO”**

As aspirações e feitos pela emancipação do Sul de Mato Grosso estão bem descritas neste volume inicial da Grifo. Figueiredo nos apresenta que

Mais do que justo, o oportuno desmembramento viria libertar ambas sociedades de uma rivalidade provinciana e anacrônica que lhes impedia a compreensão futura do presente. O redimensionamento geográfico lhes possibilita o discernimento para redimensionar a história e identificar as vocações em busca de adequáveis soluções prospectivas que lhes garantam o voo para grandes perspectivas regionais e universais. (FIGUEIREDO, 1994, p. 155).

As primeiras discussões acerca da música neste volume, iniciam-se a partir da página 40 com o artigo intitulado “Cultura Sulmatogrossense?” (sic), que nada mais é do que uma conversa sobre os caminhos em que a cultura do novo Estado iria tomar. Essa conversa é trazida à luz da Revista pelos editores que tomam a função de mediação, já que ao longo dela, nomes da expressão cultural do recém-criado Estado como José Octávio Guizzo, Lenilde Ramos, Jorge Chacha, Airton Sampaio, Luís Salvador Miranda e Gregório Corrêa participam dela.

No entanto, é a nas páginas 57 e 58 da edição em que toda menção ao “Lírio Selvagem” acontece. O LP é apresentado ao público por meio das imagens da capa e verso (Figura 3) e com um artigo intitulado “Matogrossenses (sic) no Mercado Musical”, onde o autor (não

mencionado pela Revista) faz um resgate histórico do grupo e apresenta como se deu o processo de criação do LP.

Figuras 4 e 5 – Nota sobre o LP “Tetê e o Lírio Selvagem” na edição número zero da Revista



doze músicas foram escolhidas entre 36 canções que a gente mostrou para o produtor Marcos Maynard.”

Apesar de apresentados pela gravadora como “os matogrossenses que estão chegando (assim como já chegaram os baianos e os cearenses) o Lírio Selvagem não faz um trabalho regionalista, com músicas típicas do Mato Grosso. Com exceção de algumas faixas, como “A Catarata” e “Rio de Luar”, onde transparecem alguns elementos de polca, de guarânia, o trabalho do grupo é, como diz Marcelo, sobre “uma música de raízes, só que muito mais elaborada, numa linguagem mais universal”.

O LP tem seu ponto alto no belo arranjo do maestro Luís Roberto Oliveira, onde o vocal e o instrumental possuem passagens altamente elaboradas, beirando o eruditismo. Melodicamente, no entanto, a tentativa de fugir ao lugar comum acabou caindo numa certa indefinição, ao mesmo tempo em que o trabalho poético apresenta uma abstração muito acentuada em torno de um tema difícil: o cotidiano.

Talvez justamente em função dessas tentativas de universalização e abstração poética, o trabalho do

grupo chega a lembrar em certas passagens o som de músicos como Milton Nascimento, Novos Baianos, Rita Lee, e mesmo alguns lances da música regional norte-americana. O que num certo sentido pode ser um ponto positivo, em função do público ao qual esse trabalho se destina.

“Esse elepê — na opinião de Marcelo — ficou uma coisa assim, uma diversificação muito harmoniosa. Basicamente somos quatro compositores: Geraldo, Tetê, Alzira e eu. Então eu acho que com isso podemos atingir vários tipos de público. Porque quem não gosta dessa música vai gostar daquela outra, e assim por diante. Há uma variação muito grande de uma faixa para outra. Além disso, tem músicas, digamos assim, mais comerciais (como “É necessário” e “Bem-te-vi”), que é o lance da gravadora, e tem músicas que são muito sérias. É claro que num primeiro trabalho numa gravadora a sua força verbal não é aquela desejada, aquela que de alguma forma você terá depois de conseguir um bom público. Só depois que você tiver o seu público, a sua força dentro de uma gravadora vai ter um

peso maior. Porque, enfim, quem está investindo no barato agora, no primeiro disco, são eles”.

O Lírio Selvagem já tem muita coisa para apresentar num segundo elepê, que poderá sair ainda este ano. “Tudo é uma questão de continuidade. Acho que a música é um caminho infinito, onde quanto mais você entra, mais fundo você quer ir.”

A única coisa a se lamentar diante do lançamento desse trabalho é a evasão de nossos valores artísticos, seja pelo subdesenvolvimento do nosso Estado, ou pela conseqüente atração exercida pelo eixo Rio-São Paulo, fazendo com que os artistas locais deixem de trabalhar para a evolução artística e cultural de sua gente.

“Tem muita gente procurando criar, trabalhando sério mesmo com música aqui no Mato Grosso. Mas esse pessoal foi sempre muito marginalizado profissionalmente. Por isso também, agora vamos ter que ficar fora por algum tempo. Pelo menos até surgir uma oportunidade da gente transar uma terra aqui para morar, montar um estúdio e começar um novo tipo de vida, cada um fazendo o que quiser”.

Fonte: Os autores

O autor buscou fundamentar suas informações a partir de uma entrevista feita com o irmão Marcelo, que na época não assumia “Celito” como apelido e como hoje é conhecido por todos. O cantor dá créditos ao brilhante trabalho do maestro Luís Roberto Oliveira que na visão

dele uniu muito bem o vocal e o instrumental fazendo assim com que o disco beirasse ao eruditismo.

Outro ponto importante da entrevista é revelado por meio de um lamento do autor do texto, que menciona sobre a evasão dos valores artísticos do Estado para os grandes centros fazendo com que os artistas locais deixem de produzir a evolução artística de sua gente. (GRIFO, 1979a).

Celito, por sua vez responde:

Tem muita gente procurando criar, trabalhando sério mesmo com música aqui no Mato Grosso. Mas esse pessoal foi sempre muito marginalizado profissionalmente. Por isso é que agora vamos ter que ficar fora por algum tempo. Pelo menos até surgir uma nova oportunidade da gente transar uma terra aqui para morar, montar um estúdio e começar um novo tipo de vida, cada um fazendo o que quiser. (GRIFO, 1979a, p. 58).

A fala de Marcelo Ricardo Miranda Espíndola, o Celito, mostra que o objetivo do grupo não era desfazer-se de suas origens culturais e territoriais, mas sim, mostrar ao Brasil um Mato Grosso (que para ele não fazia diferença em estar dividido ou não), cheio de riquezas permeadas pelos vínculos afetivos que a terra-natal proporcionara a ele.

### **VOLUME 01: “MATO GROSSO DO SUL: UMA NOVA CONSTITUIÇÃO VEM AÍ! O QUE A GENTE VAI GANHAR COM ISSO?”**

O Volume 01 da Revista Grifo, publicado em março de 1979 apresenta um conteúdo um pouco mais consistente que o da edição zero, publicada em janeiro do mesmo ano. Destacamos duas matérias, sendo que a primeira trata sobre os garimpos no Estado de Mato Grosso do Sul, que vinham provocando o interesse de novas migrações para terras sul-mato-grossenses.

O segundo destaque é para a primeira greve de Professores da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) que lutavam por salários mais dignos, sendo que em 15 anos de universidade, pouco havia se alterado, porém as demandas estavam cada vez mais aumentando. Além disso, os docentes lutavam pela federalização, projeto que tramitara em Brasília, porém fora engavetado sem nenhuma devolutiva aos docentes e funcionários.

Com relação ao “Lírio Selvagem”, este aparece em nota, na seção de Arte e Cultura, na página 63 no canto esquerdo, junto aos anúncios do 1º Festival Sul-Mato-Grossense da Canção e da formação da nova Orquestra Sinfônica de Campo Grande. A nota apresenta a turnê do

álbum (lançado em 1978) pelos Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e interior de São Paulo.

Apresentamos abaixo a nota dada pela Revista sobre a turnê ocorrida em MS no mês de março de 1979:

TETÊ E O LÍRIO SELVAGEM começaram a viajar pelo interior com o show “O Canto a Cores do Mato Grosso”, produzido por Guillermo Fowler, com a participação de Almir Sater e cenário de Sebastião da Costa. Com um repertório composto de músicas inéditas e as gravadas no primeiro LP do grupo, Tetê, Alzira, Geraldo e Celito cantarão nos dias 15 e 16 no Teatro Dom Bosco, em Campo Grande, seguindo depois para Dourados (dia 17), Corumbá (dia 24), Cuiabá (dia 26), e em abril farão uma grande excursão pelo interior de SP. (GRIFO, 1979b, p. 63).

A figura 06 apresenta uma imagem do grupo onde temos (em pé) Tetê Espíndola, (à direita) Geraldo Espíndola tocando violão, Almir Sater tocando viola, (à esquerda) Celito Espíndola e Alzira E tocando violão e craviola respectivamente. Um destaque especial nesta foto é, o da cantora e compositora Iara Rennó (à esquerda), próximo da mãe, brincando de tocar violão, demonstrando assim que a veia artística da família não se encerraria por ali.

Figura 6 – Nota da Revista Grifo sobre a turnê de “Tetê e o Lírio Selvagem” em Mato Grosso do Sul



Fonte: Os autores

## **VOLUME 05: “CORUMBÁ: A CAPITAL DO PANTANAL, ENTRE A RIQUEZA DO PASSADO E AS INCERTEZAS DO FUTURO”.**

O penúltimo volume da Revista Grifo se demonstra bastante amadurecido com relação ao seu conteúdo. Logo na página 05 é notável o quanto sua equipe de produção aumentou, contando com colaboradores de Estados como Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo além de nomes ilustres como Wilson Barbosa Martins (político e ex-governador de MS) e Manoel de Barros (poeta), porém ainda guarda reminiscências da regionalidade marcada pela sua origem sul-mato-grossense.

O destaque da edição número 05 é a cidade de Corumbá no oeste de Mato Grosso do Sul, fronteira com a Bolívia. Assinados por Mário Ramires ou Valmir Correa, os vários artigos iniciados a partir da página 44 apresentam a cidade branca (como é chamada) sob a ótica de seus moradores, da história, do turismo e da cultura.

A bacia do Prata, conforme já apresentamos, trouxe para Corumbá a benesse do desenvolvimento comercial, que segundo Figueiredo (1994) a cidade,

mais beneficiou-se pois havia de aproveitar a única e rápida chance histórica que o desenvolvimento comercial lhe oferecera como centro e não fim de linha, para ser então, mesmo que breve, a maior cidade de Mato Grosso. [...] Além das embarcações maiores, dezenas de vapores menores, paquetes, lanchas, chalanas e chatas faziam o movimento do porto. (FIGUEIREDO, 1994, p. 133).

Das páginas 57 a 60, o folclorista José Octávio Guizzo apresenta um panorama da vida e da obra do poeta corumbaense Lobivar de Matos em um artigo que leva seu nome, subtítulo por “A Ilusão e o Destino do Poeta Desconhecido”. Guizzo é um dos primeiros a apresentar aos estudos da cultura e da literatura a obra de Matos, abrindo espaço para outros pesquisadores verterem seus interesses de estudo ao poeta.

A página 61 abre a seção de Arte e Cultura e, nesta podemos perceber quatro chamadas para textos trazendo informações diversas. A primeira é sobre a premiação do I Salão do Artista Jovem de MS, a segunda é sobre o “novo disco do Lírio Selvagem” que trataremos a frente, a terceira é sobre os vencedores do I FESTÃO – Festival de Canção Sertaneja da TV Morena e a última trata do lançamento do livro “A Praça do Povo” de Joaquim Borges.

A segunda nota dada pela seção da Grifo número 05 era: “ No novo disco, um Lírio Selvagem diferente”, anunciando a gravação do novo LP do grupo. Sem citação de autoria, a

nota informa que o novo disco irá contar com 13 faixas e que já estavam gravadas algumas delas.

Ponto interessante é o desenho da craviola feito para abrir a nota (conforme mostra a figura 7). A craviola é um instrumento de 12 cordas criada por Paulinho Nogueira e Stenio Mendes e hoje patenteada pela Giannini. “A craviola convida para uma exploração mais livre que a do violão por ter um braço mais longo e pela sonoridade de suas cordas oitavadas. É um instrumento que proporciona aberturas inusitadas para a composição harmônica, esta salta do exercício cotidiano de tocar”. (CATUNDA, 2016, p. 67).

Figura 7 – Nota da Revista Grifo sobre a gravação do novo LP do grupo.



### No novo disco, um LÍRIO Selvagem diferente.

Muita coisa mudou neste segundo LP do grupo que vai chegar às lojas no fim de setembro. A começar pelo nome, que agora é somente LÍRIO Selvagem. O som das treze músicas do álbum ainda inédito também está diferente, bem mais acústico do que elétrico. O disco abre com um re-arranjo de Refazenda, de Gilberto Gil, que passa por diversos ritmos, da ciranda à polca, da guarânia ao baião rasgado. Outras músicas fortes são: Pureza, de Almir Sater e Geraldo Spindola, que protesta contra a destruição da natureza; Chorinho Caipira, só instrumental; Cunhatai-Porã; Aratarda, composta por Tetê e Alzirinha quando as duas tinham menos de quinze anos de idade; Beija-flor, outro baião; e Mato-grossense, uma polca paraguaia muito conhecida no centro-oeste.

Novos músicos de renome foram incluídos na gravação do disco. Destaque para o sax de Hector Costita, o

piano de Nelson Ayres, e o trabalho de Zé Eduardo Nazario (ex-integrante da Academia de Danças de Egberto Gismonti) na percussão, além de Oswaldinho na sanfona.

Embora ainda esteja passivo de confirmação, é quase certo que, ainda em setembro, o grupo se apresente em Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana. Em Campo Grande, “por falta de apoio oficial”, não haverá apresentação. De 4 a 14 de outubro, o grupo apresenta as músicas do novo LP num show em São Paulo.

Fonte: Os autores

Do *setlist* citado pela nota, destacam-se Refazenda (de Gilberto Gil), Pureza (de Almir Sater e Geraldo Espíndola), Chorinho Caipira (instrumental), Aratarda (de Tetê e Alzira Espíndola), Cunhataiporã (de Geraldo), e A Matogrossense (de Zacarias Mourão). São citados também alguns nomes que comporiam a nova formação de músicos para a gravação, dentre eles

Hector Costita (no sax), Nelson Ayres (no piano), Zé Eduardo Nazario (na percussão) e Oswaldinho (na sanfona).

Além disso, a nota apresenta ainda, especulações de possíveis shows e de um pré-lançamento do novo LP em São Paulo, coisa que nunca aconteceu de fato, das músicas citadas, Pureza e Chorinho Caipira foram retiradas, os irmãos não tinham mais a autoria do disco e Tetê Espíndola agora seguia sozinha em sua carreira e com um novo álbum gravado e lançado em 1980, o Piraretã.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em 2018, 40 anos marcam a passagem de “Tetê e o Lírio Selvagem” pelo cenário da música nacional. Vindos de um Estado em ascensão cultural, os irmãos Espíndola se apresentaram ao eixo Rio São Paulo a fim de mostrar uma ecologia musical remontada de um Pantanal em que estavam habituados.

Conforme menciona Neder (2014), o sonho dos Espíndola em sair do isolamento imposto pela distância geossocial em que Mato Grosso do Sul estava submetido e no desejo em divulgar sua obra em nível nacional não foi um sonho de sucesso porque a indústria musical da época ainda era muito elitista.

A categorização do álbum como um disco sobre natureza bem como a estilização dos membros do grupo conforme essa categoria e a dissolução ainda que precoce do “Lírio Selvagem” pedem, ainda hoje, à academia novas pesquisas, entrevistas e socialização de dados para compor a História da Música Sul-Mato-Grossense que apesar de jovem, tem muitos frutos e significativos movimentos.

O papel da Revista Grifo na socialização desses movimentos culturais fora de extrema importância no cenário do recém-criado Estado, uma vez que é uma produção impressa que sobressai às duas formas de Comunicação Social mais utilizadas no Estado na época (o rádio e o jornal).

Outro ponto importante é, que Grifo foi pensada e produzida por pessoas comprometidas com o avanço que os anos 1980 viriam trazer ao país. Além do mais, estavam empenhados em apresentar ao Estado por meio da regionalidade em que seus volumes foram constituídos, como poderíamos seguir em busca de uma identidade cultural que se perdura até os dias de hoje.

Assim a relação entre Grifo e o “Lírio Selvagem” são bastante similares: ambos foram vanguardistas dentro de um Estado localizado fora dos grandes centros do país, o que não implicou em um empecilho para a realização dos projetos estimados por seus construtores.

Outro ponto de similaridade é o término precoce do grupo e da Revista que durou apenas um ano (oficialmente), os membros do Lírio Selvagem retornaram aos seus cotidianos, sendo cantores independentes e os membros gestores da Grifo, trabalharam e trabalham nas diversas esferas da Comunicação como é o caso de Mário Ramires (já falecido) e Márcio Licerre que atuaram na graduação em Jornalismo da UFMS e de Marília Leite (atuando na diagramação de diversas obras publicadas em MS) a quem dedicamos este trabalho em agradecimento pela cedência dos volumes da extinta Revista.

## REFERÊNCIAS

CATONIO, Ângela Cristina D. R. **Semanários Campo-Grandenses**: a notícia nossa a cada domingo. 2000. 176f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, 2000.

CATUNDA, Marta. **A B C de Encontros Sonoros**: entre cotidianos da Educação Ambiental. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

ESPÍNDOLA, Tetê. **A História de Tetê e o Lírio Selvagem**. Entrevista concedida a Alan Silus. Campo Grande, 9 abr. 2018.

FERNANDES, Mário Luiz; ZAMPIERI, Gustavo T. Grifo: marcas da primeira revista de Mato Grosso do Sul. In: 3º Encontro Centro-Oeste de História da Mídia, 2016, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ALCAR, 2016, p. 01-14. Disponível em: <<https://goo.gl/CeYu8p>>. Acesso: set. 2018.

FIGUEIREDO, Aline. **A Propósito do Boi**. Cuiabá: UFMT, 1994.

GUIZZO, José Octávio. **A Moderna Música Popular Urbana de Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.

**GRIFO**. Campo Grande: Editora Matogrossense, n. 00, jan. 1979a.

**GRIFO**. Campo Grande: Editora Matogrossense, n. 01, mar. 1979b.

**GRIFO**. Campo Grande: Editora Matogrossense, n. 05, set. 1979c.

LIMBERTI, Rita de Cássia P. O Jargão da Norma Ideológica nas Relações Interculturais. In: SANTOS, P. S. N. dos. (coord.). **Divergências e Convergências em Literatura Comparada**. Campo Grande: UFMS, 2004.

MURGEL, Ana Carolina A. T. **Alice Ruiz, Alzira Espíndola, Tetê Espíndola e Ná Ozzetti: produção musical feminina na Vanguarda Paulista**. 2005. 262f. Dissertação +9(Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005.

NEDER, Álvaro. **Enquanto este Novo Trem Atravessa o Litoral Central: música popular urbana, latino-americana e conflitos sobre modernização em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

## **METAPOESIA E INTERTEXTUALIDADE: ASPECTOS DA MODERNIDADE NO POEMA “REVISITAÇÃO”, DE JOSÉ PAULO PAES**

**Aroldo Garcia dos Anjos**

Mestrando em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS, Brasil

**Aulus Mandagará Martins**

Doutor em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL),  
Pelotas/RS, Brasil

**RESUMO:** A modernidade está diretamente associada às noções de progresso, ligada à revolução industrial e ao capitalismo, e de valorização do individual, tendo como centro a ideia de sujeito cartesiano. Na poesia moderna, encontra-se com frequência um paradoxo: textos aparentemente bastante simples e textos extremamente herméticos convivem sob o mesmo rótulo da “modernidade”. Verifica-se, ainda, por parte da crítica, um debate acerca da relação do poeta com a sociedade. O objetivo deste artigo é revisitar essa discussão, a partir das reflexões de T.S. Eliot, Walter Benjamin, Hugo Friedrich e Theodor Adorno, utilizando-se, para tanto, da análise de um poema de José Paulo Paes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metapoesia. Poesia brasileira moderna. José Paulo Paes.

**ABSTRACT:** Modernity is directly associated with the notions of progress, linked to the industrial revolution and capitalism, and to the enhancement of individuality. The idea of a Cartesian subject is at the center of this concept. In modern poetry there is often a paradox: apparently rather simple texts and extremely complex texts coexist under the same label of "modernity". There is also a debate about the relationship between poetry and society. The purpose of this article is to revisit this discussion, on the basis of T.S. Eliot, Walter Benjamin, Hugo Friedrich and Theodor Adorno, through the analysis of a poem written by José Paulo Paes.

**KEY WORDS:** Metapoetry. Modern Brazilian poetry. José Paulo Paes.

### **MODERNIDADE, POESIA E SOCIEDADE**

Em seu famoso ensaio “Tradição e talento individual”, Thomas Stearns Eliot afirma que o sentido histórico torna o poeta mais agudamente consciente de seu lugar no tempo, na sua relação com tudo que lhe antecede, com os poetas mortos. Eliot sugere a “consideração da poesia como o conjunto vívido de toda a poesia já escrita até hoje” (ELIOT, 1989, p. 43). O autor define o processo de despersonalização da poesia na sua relação com a tradição. Trata-se,

pois, de retrabalho da linguagem, em constante contato com a tradição, “com a poesia escrita até hoje”, e não, portanto, de pura expressão de sentimento. A poesia, conclui o poeta de *A terra desolada*, “não é uma liberação da emoção, mas uma fuga da emoção” (ELIOT, 1989, p. 47), na qual a concentração sobre as formas poéticas desempenha um papel importante, pois dela resultará a expressão de inúmeras experiências.

Essa questão da ausência de “sentimentos” na poesia moderna é retomada por Hugo Friedrich, na clássica obra *Estrutura da lírica moderna*, em que o autor aponta a “despersonalização” do poema (FRIEDRICH, 1978, p. 36), ou até mesmo sua “desumanização” (1978, pp. 110-115). Por despersonalização e desumanização, entende Friedrich justamente a ausência de sentimentos, a falta de inspiração, a poesia como “trabalho” (1978, p. 113) de linguagem, e não como mero veículo de ideias e sentimentos. Vem a propósito, neste sentido, a anedota entre Mallarmé e Degas:

Quando o pintor Degas, que ocasionalmente também escrevia poesias, se queixou de que lhe ocorriam ideias em excesso ameaçando destruir seus poemas, Mallarmé respondeu: “Versos não se fazem com ideias, mas com palavras”. (FRIEDRICH, 1978, pp. 106-7)

O poema, em suma, não precisa ser explicado por uma experiência vivencial, por sentimentos ou ideias que ocorreram ao poeta. A lírica moderna define-se, na percepção de Friedrich, por ser refratária a todos esses conteúdos, sendo seu principal traço, pois, a autonomia diante da linguagem “comum”, meramente comunicativa, a “*poésie pure*” (1978, p. 135). A desumanização da poesia, sua linguagem essencialmente autônoma, acabariam por estabelecer uma determinada relação de radicalidade entre o eu lírico e o eu empírico. Colocando o problema em outros termos, o argumento de Friedrich desembocaria na separação entre o poeta e a sociedade, em virtude, sobretudo, de o poeta rejeitar estabelecer uma comunicação imediata com seu leitor contemporâneo. Assim, podemos supor, a modernidade prevista por Friedrich não diz respeito à “atualidade” da poesia, mas ao modo como o poeta moderno retoma o legado da tradição.

Ao analisar a obra de Charles Baudelaire, Friedrich opõe o rigor arquitetônico de *As flores do mal* à casualidade da inspiração romântica, propondo que “a salvação da poesia consiste na linguagem” (1978, p. 40) – o que, em certo sentido, se assemelha à noção de concentração, de Eliot. Para Friedrich, a poesia é um jogo no qual o trabalho da linguagem se

sobrepõe ao conteúdo e, por essa razão, a reflexão metalinguística toma força como tônica da poesia moderna. O poeta trabalharia, pois, na tentativa de “dizer o que nunca foi dito” (FRIEDRICH, 1978, p. 116). Mesmo que o “assunto” do poema se constitua em uma banalidade, como no exemplo do “Éventail (de Mme. Mallarmé)”, de Mallarmé, cuja obra poética é central no argumento de Friedrich, a opacidade ou “incompreensibilidade” da linguagem (FRIEDRICH, 1978, p. 102) é o que realmente interessa, convertendo, dessa maneira, “a potencialidade infinita da linguagem no verdadeiro conteúdo do poema” (1978, p. 104). A poesia é, para Friedrich, um jogo no qual o poeta monta uma estrutura a partir de determinadas regras que valem apenas para ele mesmo ou para determinado poema.

Em outra perspectiva, Walter Benjamin, em *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*, descreve a vida moderna como pautada pelo acúmulo de vivências assimiladas às pressas, em prejuízo da experiência significativa, que se relacionaria ao passado, à tradição. O filósofo alemão discorre sobre o exílio e a incompatibilidade do poeta na vida moderna e propõe, a partir da poesia de Baudelaire, a figura do *flâneur* como representante dessa inadequação. Esse ser errante, vadio e observador, que perambula a esmo pelas ruas da metrópole, está inserido na sociedade, mas mantém um certo distanciamento crítico. Ele está nas ruas e erra pela cidade elegendo os temas de sua arte poética, sobretudo as situações e personagens que não eram contemplados pela poesia anterior. A inspiração não mais tem a ver com o gênio artístico ou com suas musas, mas sim em uma experiência na qual o choque tornou-se a regra. Benjamin define, assim, a sensação do moderno como “a desintegração da aura na vivência do choque” (BENJAMIN, 1989, p.145). Essa posição do poeta moderno é dramatizada, dentre outros exemplos, no poema “O albatroz”, em que a ave abatida e humilhada pelos rudes marinheiros remete à decadente posição do poeta moderno, que já não ocupa uma posição relevante na sociedade. O “príncipe do céu” já não ocupa mais essa posição privilegiada, e, agora, “exilado na terra”, deve retirar sua matéria poética justamente dessa posição degradante:

O Poeta é semelhante ao príncipe do céu  
Que do arqueiro se ri e da tormenta no ar;  
Exilado na terra e em meio do escarcéu,  
As asas de gigante impedem-no de andar. (BAUDELAIRE, 1985, p. 111)

Theodor Adorno também discute a relação do poeta com a sociedade. Em “Palestra sobre lírica e sociedade”, o filósofo alemão reflete a respeito desse desamparo do poeta, de uma poesia na qual as musas já não fazem sentido algum. De modo próximo ao de Benjamin, e distinto da visão de Friedrich, Adorno vê uma relação bastante íntima entre poesia e sociedade, pois, como afirma, “a composição lírica tem esperança de extrair, da mais irrestrita individuação, o universal” (ADORNO, 2003, p. 66). Adorno pensa em um procedimento imanente, ou seja, como o todo de uma sociedade aparece em uma obra de arte. Essa relação do poeta com o mundo deve surgir, pois, das composições líricas. O poema é visto, assim, como um exercício crítico à sociedade, tratando-a não de modo explícito, mas questionando-a como uma “reação à coisificação do mundo” (ADORNO, 2003, p. 69). Adorno fala de um auto-esquecimento do sujeito empírico, “que se entrega à linguagem como a algo objetivo” (ADORNO, 2003, p. 74). O poema moderno se afirma, destarte, em paradoxos: do individual aos vínculos universais, das relações de luz e sombra enquanto relógio social histórico-filosófico.

## **MODERNIDADE EM JOSÉ PAULO PAES**

José Paulo Paes (1926-1998) foi um escritor profícuo. Sua produção abrange treze livros de poemas, inúmeras traduções literárias, além de vários títulos de ensaios críticos. Pode-se dizer que o autor, em mais de 50 anos de atividade literária (seu primeiro livro de poemas é *O aluno*, de 1947), contribuiu para a consolidação da moderna poesia brasileira. A modernidade na poesia de Paes é observável na constante busca de uma poética própria, mas em diálogo constante com a tradição. Nesse sentido, a intertextualidade é um recurso bastante presente ao longo de sua obra, tanto enquanto um instrumento para o diálogo crítico com o passado, como enquanto busca gradual de uma voz própria e afirmação poética.

Um forte elemento da dicção poética de José Paulo Paes é o recurso da ironia, seja pelo uso impactante do chiste, do poema-piada à moda oswaldiana, seja pela paródia, no qual o poeta faz uso da imitação estilística para produzir um efeito cômico. Nota-se na poesia paesiana a busca por transparência, a rejeição à verborragia, a busca do tom menor. A poesia de Paes possui uma tendência constante ao epigrama, uma poesia na qual o menos é, via de regra, mais – “com

o corte seco da linguagem reduzida à forma breve”, como observa Davi Arrigucci Jr. no ensaio “Agora é tudo história” (PAES, 2000, p. 9).

Essa poética, centrada nas formas breves e no diálogo irônico com a tradição literária, pode ser ilustrada no poema “Falso diálogo entre Pessoa e Caetano”, de *Meia palavra* (1973):

— a chuva me deixa triste...  
— a mim me deixa molhado (PAES, 2008, p. 213)

Em seus dois versos, o poema propõe um diálogo, sobre cuja falsidade alerta-se desde o título, entre o poeta Fernando Pessoa e seu heterônimo Alberto Caetano. Assim, a partir do sentimento que cada poeta supostamente atribui em relação à chuva, José Paulo Paes detecta poéticas distintas ou até mesmo opostas, uma voltada para uma compreensão subjetiva da natureza, outra centrada em uma perspectiva mais concreta e prosaica, por assim dizer. O chiste evidencia um diálogo irônico com a tradição literária, na medida em que a poesia do poeta português, bem como seus desdobramentos nos heterônimos, é referenciada, lembrada, mas também reduzida a fórmulas irônicas, como se, por si só, explicassem toda a poesia de Pessoa e de Caetano. Além do mais, é importante destacar que se trata de um diálogo “falso”. A falsidade não decorre apenas da impossibilidade do diálogo factual entre o poeta e uma de suas vozes líricas, mas sobretudo do “falseamento” a que a tradição é submetida. Por outras palavras, o poeta moderno não pode prescindir da tradição, mas essa tradição deve ser lida a partir da construção de sua dicção poética. Ao retomar Pessoa e Caetano, o poema não é de um nem de outro, mas de José Paulo Paes, embora a presença de ambos os outros nele se manifeste.

Para a discussão que a nos propusemos aqui, trazemos, entretanto, um poema que foge às tendências epigramáticas ou irônicas, antes citadas. “Revisitação”, publicado em *A meu esmo*, de 1995, revela outros aspectos da modernidade de José Paulo Paes:

1. Cidade, por que me persegues?
2. Com os dedos sangrando
3. já não cavei em teu chão
4. os sete palmos regulamentares
5. para enterrar meus mortos?
6. Não ficamos quites desde então?
  
7. Por que insistes
8. em acender toda noite
9. as luzes de tuas vitrinas

10. com as mercadorias do sonho
11. a tão bom preço?
  
12. Não é mais tempo de comprar.
13. Logo será tempo de viajar
14. para não se sabe onde.
15. Sabe-se apenas que é preciso ir
16. de mãos vazias.
  
17. Em vão alongas tuas ruas
18. como nos dias de infância,
19. com a feérica promessa
20. de uma aventura a cada esquina.
21. Já não as tive todas?
  
22. Em vão os conhecidos me saúdam
23. do outro lado do vidro,
24. desse umbral onde a voz
25. se detém interdita
26. entre o que é e o que foi.
  
27. Cidade, por que me persegues?
28. Ainda que eu pegasse
29. o mesmo velho trem,
30. ele não me levaria
31. a ti, que não és mais.
  
32. As cidades, sabemos,
33. são no tempo, não no espaço,
34. e delas nos perdemos
35. a cada longo esquecimento
36. de nós mesmos.
  
37. Se já não és e nem eu posso
38. ser mais em ti, então que ao menos
39. através do vidro
40. através do sonho
41. um menino e sua cidade saibam-se afinal
  
42. intemporais, absolutos. (PAES, 2008, pp. 421-2)

O título do poema fornece algumas pistas de leitura. “Revisitação” indica o ato de visitar, de tornar a visitar algo ou alguém. O verbo “visitar”, oriundo do latim *visitare*, remete à ideia de “ir a ver”. Visitar pode ser tomado, então, como um movimento em direção a algo que se busca encontrar e ver novamente. Desse modo, o primeiro verso do poema, associado à ideia de revisitação, movimento, permite-nos pensar, inicialmente, na noção de errância, ou, mais precisamente, na de *flânerie*, o poeta *flâneur*, figura central da poesia moderna, na leitura que Walter Benjamin realiza da obra de Charles Baudelaire. Contudo, esse verso também é uma

evocação bíblica do apóstolo Paulo. Assim, o verso em questão articula uma dupla intertextualidade, estabelecendo, pois, uma relação entre o episódio bíblico e a posição do poeta moderno na cidade.

No episódio bíblico, Saulo, jovem judeu perseguidor dos crentes cristãos, é interpelado por Jesus, que lhe pergunta: “Saulo, por que me persegues?” (BÍBLIA, Atos 9: 4). Cegado pela visão de Jesus, Saulo entra em Damasco, onde, como forma de demonstrar arrependimento pelos seus erros e pedir perdão, se deixa batizar como Paulo. A partir de sua conversão, o apóstolo passa a defender e difundir a mensagem de Cristo. Paulo, no entanto, é inicialmente recebido com desconfiança pelos cristãos e, em seguida, também é perseguido pelos judeus; contudo, aceita o sofrimento dessas perseguições, como sinal de sua ascese espiritual.

No poema de Paes, o poeta interpela a cidade. A referência intertextual ao episódio da conversão de Paulo em Damasco sugere que a cidade passou, de algum modo, por um processo de transformação. No entanto, não se trata, aqui, de uma conversão da qual se extrai um sentido positivo, como no texto bíblico, quer dizer, a passagem de Saulo para Paulo marca uma cisão em que o sujeito, agora, encontra-se numa condição melhor do que a anterior. Ao indagar a cidade, o eu lírico destaca seus aspectos mundanos, indicando um movimento inverso ao do episódio de Paulo, ou seja, a impossibilidade de converter o espaço urbano em algo melhor, em contraste com a condição observada. Se as palavras de Jesus transformaram Saulo, a cidade, no poema de Paes, parece impermeável às palavras do poema. Se houve uma conversão, essa é da ordem da corrupção e da deterioração, a tal ponto que não seria mais possível resgatar aquela cidade do passado que o poeta tem na memória.

Como sugerimos acima, a relação do poeta com a cidade é uma questão fundamental na lírica moderna. Em “Revisitação”, o poeta, passeando outra vez pelas ruas da cidade, depara-se com um quadro nada animador. Daí o tom de perplexidade diante do que vê, dramatizado, no poema, pelas perguntas que ficam sem resposta (versos 1, 5, 6, 11, 21 e 27). Um dos aspectos que deixa o eu lírico perplexo é, justamente, aquilo que a aproxima da metrópole moderna, a cidade que se transformou pelo capitalismo: “Por que insistes / em acender toda noite / as luzes de tuas vitrinas / com as mercadorias do sonho / a tão bom preço?”. Em *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*, Benjamin analisa o impacto da mutação da cidade sobre a poesia do poeta francês e, por extensão, da poesia moderna. As vitrines cheias de mercadorias, no poema de Paes, evocam uma passagem do livro de Benjamin:

As galerias são um meio-termo entre a rua e o interior da casa. Se quisermos mencionar uma artimanha própria das fisiologias, falaremos de uma dos folhetins, já comprovada: a de transformar os bulevares em interiores. A rua se torna moradia para o *flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês (BENJAMIN, 1989, p. 35).

É na figura do *flâneur* que a lírica de Baudelaire dialoga com a sociedade. O *flâneur* é um “maníaco obsessivo”, um “excêntrico” — o indivíduo que, inserido na multidão, não perde sua individualidade, vale dizer, não se confunde ou se reduz à multidão da qual mantém um distanciamento crítico. Se, como vimos, o *flâneur* de Paes não é um peregrino convertido em pregador, tampouco será o parisiense dos poemas de Baudelaire, que circula pelas galerias e ruas da cidade flagrando a vida cotidiana dos miseráveis e desocupados, daqueles que ocupavam um lugar à margem da metrópole. Aqui, ele é o homem que relembra da infância e flana em reconstruções mnemônicas, em busca de reconciliação, que, no entanto, não ocorre: “Não ficamos quites desde então?” (verso 6). Entre o poeta e a cidade interpõe-se sempre um obstáculo, que interdita a reconciliação, como o vidro, importante elemento arquitetônico, juntamente com o ferro, das galerias parisienses: “Em vão os conhecidos me saúdam / do outro lado do vidro, / desse umbral onde a voz se detém interdita / entre o que é e o que foi” (versos 22-26).

De seu passeio pela cidade, o eu lírico registra, portanto, a impossibilidade de pertencer ao espaço urbano. Essa relação problemática com a sociedade configura a posição do *flâneur*, que, ao mesmo tempo, sente-se inserido na cidade e não pertencente a ela, devido, sobretudo, ao seu olhar crítico. É a partir desse olhar crítico que o eu lírico revisita a cidade. O poeta parece buscar, nas frinchas da memória, a cidade de outrora, de sua origem, da qual sente falta, mas a qual sabe já não ser mais a mesma de sua infância. Desse modo, o poeta desloca a noção de espacialidade para a de temporalidade. A cidade do passado ainda existe, não no espaço, apenas no tempo: “As cidades, sabemos, / são no tempo, não no espaço, / e delas nos perdemos / a cada longo esquecimento / de nós mesmos” (versos 32-36). Rememorar é, pois, como o poeta, nostalgicamente sugere, confrontar-se com simulacros. Na angústia e impossibilidade de reviver o passado, individual e coletivo, não resta ao poeta mais que reconstruí-lo pelo seu fazer poético: “[...] através do vidro, / através do sonho, / um menino e sua cidade saibam-se afinal // intemporais, absolutos” (versos 39-42).

As relações intertextuais presentes no poema de Paes colocam em cena um outro aspecto da lírica moderna: a metapoesia. Friedrich destaca que a “poesia sobre a criação poética” (FRIEDRICH, 1978, p. 104) é um dos traços marcantes na poesia moderna. A centralidade da metapoesia é evidente sobretudo na análise que Friedrich propõe para a poesia de Mallarmé, em cuja obra o estudioso alemão reconhece um dos pontos altos da modernidade, uma obra que “não parece comparável à de nenhum de seus predecessores ou contemporâneos” (FRIEDRICH, 1978, p. 95). Essa poesia voltada para si mesma, como “trabalho e jogo”, reverbera na reflexão sobre os limites da linguagem poética e da natureza do poeta. Se, como vimos, a poesia moderna não está mais submetida à expressão dos sentimentos e aos ditames da inspiração, resta ao poeta a linguagem e a tradição poética.

O poema “Revisitação” não propõe nenhuma poética explícita, em nenhum verso as palavras “poesia”, “poema”, “poeta” são mencionadas. No entanto, podemos entendê-lo como uma reflexão metalinguística, no sentido em que mobiliza a tradição poética, de onde, em última instância, retira sua matéria. O que é revisitado não é apenas a cidade perdida na memória, mas os outros textos com os quais dialoga. Nessa perspectiva, o jogo intertextual com o texto bíblico, que é retomado para ter seu sentido original subvertido, indica o modo como o diálogo com a tradição deve se operar. Assim, o poeta não se deixa converter pelo texto da tradição, mas integra-o para a construção de seu texto, nascida da tradição, mas não a ela convertido. Do mesmo modo, ao retomar a herança do poeta *flâneur*, José Paulo Paes busca inserir-se nessa tradição da poesia moderna, que remete à relação conflituosa do poeta com a sociedade. No caso de Paes, o *flâneur* não é tanto aquele que recolhe os detritos da cidade, como em Baudelaire, mas aquele que tenta conciliar a memória com o presente – o que só se torna possível na e pela linguagem.

Essa experiência individual, misto de aflição e perseguição, por remeter a uma falta que insiste em se fazer presença, encontra a universalidade. Poesia e memória fluem, assim, através da narração. A cidade, bem como a infância, é revisitada como experiência de linguagem. A única conciliação possível é a da palavra poética. “Revisitação” adquire, assim, sentidos mais amplos, ao propor a consciência do presente em diálogo com a tradição, ao mesmo tempo que, à moda borgeana, revitaliza os textos anteriores, garantindo-lhes sobrevida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo – Obras Escolhidas Vol. III*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 41ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In.: *Ensaaios*. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- PAES, José Paulo. *Os Melhores Poemas*. São Paulo: Global, 2000. Seleção e organização ARRIGUCCI JUNIOR, Davi.
- PAES, José Paulo. *Poesia completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- RICARTE, P. C. S. *Tradição e talento individual: a metáfora da "ceia" em um poema de José Paulo Paes*. Ícone: Revista de Letras (UEG. São Luís de Montes Belos), v. 6, p. 61-70, 2010.

## MINHA PÁTRIA É A LÍNGUA PORTUGUESA? NORMA CULTA BRASILEIRA, NACIONALISMO E IDENTIDADE EM QUESTÃO

**Valéria Cunha dos Santos**

Mestra em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (UFSC). Doutoranda em Teoria e Análise Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). E-mail: csvaleria91@gmail.com

**RESUMO:** Discursos normativos e prescritivistas têm sido utilizados no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras desde a criação do sistema educacional nacional. Já nos primeiros anos de escolarização, os cidadãos brasileiros são apresentados a uma lógica de preservação da língua e manutenção da norma, que trata os desvios como erros que afastam os falantes de um ideal de correção. Na perspectiva de que a língua é uma representação da cultura nacional e de que é através da língua que discursos identitários são construídos, faz sentido pensarmos no indivíduo e na sua identidade nacional a partir de questões linguísticas. No Brasil, a língua oficial é o português desde os tempos coloniais, de modo que a conservação da língua portuguesa foi uma das medidas para o próprio estabelecimento da nação. Nesse cenário, este trabalho buscou tratar da defesa do uso da norma culta da língua portuguesa como argumento para preservação da cultura nacional e para a própria constituição do falante como cidadão brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prescritivismo; Norma culta; Nacionalismo; Identidade cultural.

**ABSTRACT:** Normative and prescriptive discourses have been used in Portuguese language teaching in Brazilian schools since the creation of the national educational system. In the very beginning of schooling, Brazilian citizens are presented to the logic of the maintenance of the standard norm, which considers deviations as errors that keep the speakers away from an ideal of correction. From the perspective that language is a representation of national culture and that it is through language that identity discourses are constructed, it makes sense to think about the individual and his national identity from linguistic issues. In Brazil, the official language has been Portuguese since colonial times, and the preservation of the Portuguese language was one of the measures for the establishment of the nation itself. In this scenario, where prescriptive standard language derives from a desire for national (cultural, political and social) cohesion, this work sought to defend the use of the standard Portuguese language as an argument for the preservation of the national culture and for the very constitution of the speaker as Brazilian citizen.

**KEYWORDS:** Prescriptivism; Nationalism; Standard language; Cultural Identity.

## INTRODUÇÃO

Não é difícil encontrarmos livros, *blogs* ou páginas de redes sociais dedicados à preservação da língua portuguesa, como se esta fosse uma espécie em extinção. Os infratores falantes brasileiros seriam os culpados pela morte da *última flor do Lácio, inculta e bela* dada a nós pelos nossos “descobridores” portugueses. Os brasileiros, incapazes de seguir naturalmente as regras impostas, já que não são donos da língua (ela é realmente *portuguesa*), deveriam ao menos lutar por sua manutenção antes que ela *desvaneça*. Afinal, se nossa pátria é nossa língua, seríamos expatriados pelo nosso descuido linguístico. É sob os indícios de *empobrecimento* da língua que manuais do bem falar e do bem escrever pregam seus mandamentos, que devem ser seguidos antes que seja tarde e o nosso português seja totalmente *contaminado*.

Ao longo do tempo, pesquisas linguísticas vêm desmentindo e questionando manuais normativos, derrubando o discurso pseudocientífico de seus autores com resultados de estudos e reflexões acerca dos preconceitos sociais reproduzidos nos preconceitos linguísticos. No entanto, mesmo não sendo novidade a superficialidade dos prescritivismos, ainda é comum a valorização das regras padronizadoras e arbitrárias (muitas vezes tomadas como naturais) como ferramentas que devem ser cuidadosamente manuseadas pelos falantes do português do Brasil, para estes que possam exercer o papel de cidadãos brasileiros. Essa valorização se dá, principalmente, pela ampla divulgação da “norma” – que em algumas vezes designa *norma padrão*, em outras, *culta* – como ideal essencial para a comunicação.

Nesse contexto, buscamos trazer aqui uma problematização sobre *normativismo*, a imposição de regras arbitrárias como necessárias para a utilização da língua, e norma culta como sinônimo de falar ideal. Pensando nisso, foram ressaltados pontos que perpassam o significado de língua como representação da nação e questionam o lugar do falante brasileiro de uma língua portuguesa. Desse modo, a seguir são apresentadas três seções: a primeira, onde é discutida a relação entre língua e nação; a segunda, em que são levantadas algumas considerações sobre norma culta do português brasileiro; e a última, que trata da questão identitária do falante como cidadão de um país. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

## 1. LÍNGUA E NAÇÃO

Do senso comum, temos a conhecida definição de língua como “um dialeto com um exército e uma marinha”. A partir daí temos um ponto de partida para a reflexão sobre o que é uma língua, como ela se estabelece e quais são seus limites, politicamente falando.

Cada país tem pelo menos uma língua oficial, que é a língua (ou uma das línguas) falada no território nacional, utilizada para atividades comerciais e legislativas e pelos meios de comunicação mais abrangentes. Na maioria dos países não europeus, as línguas oficiais são provenientes das antigas metrópoles europeias, o que revela a história da colonização mesmo pós-independência. Para além do fato de, por exemplo, nos Estados Unidos, na Austrália e na Nova Zelândia falarem inglês; no Brasil, em Moçambique e em Angola falarem português; na Argentina e no México falarem espanhol, meramente como herança cultural, está a expressão de poder de um centro para suas periferias.

Durante a expansão territorial, assim que as colônias eram conquistadas, era decretada como língua oficial daquele lugar a língua da metrópole. Além de demarcar a ocupação estrangeira, o uso da língua da metrópole nas colônias estabelecia a continuidade de uma nação: periferia e centro tinham os mesmos símbolos nacionais, as mesmas bandeiras, os mesmos heróis. Quando as antigas colônias se tornaram independentes, foram criados outros símbolos para consolidar a nova nação: um novo hino, uma nova bandeira etc. Entretanto, a língua oficial do colonizador permanecia, pela manutenção das transações econômicas e da ordem legislativa, e, no máximo, convivia com outra língua nativa com o número mais expressivo de falantes.

No caso do Brasil, depois de estabelecida a pátria independente, não houve outra língua oficial além da portuguesa. Vale ressaltarmos que chamar a língua falada no Brasil de *português* é insistir na manutenção de um grande bloco formado pelos países de língua portuguesa, com características nacionais distintas, mas unidos pelo eixo do código de comunicação. É por ter sido trazida da metrópole e por ser *português* (e não *brasileiro*) que a língua é tratada por muitos como propriedade de Portugal, ainda hoje. Em decorrência disso, a língua do outro lado do oceano serve como parâmetro para correção das variedades faladas no Brasil, que deveriam imitar um ideal europeu. Logo, sendo brasileiros, seria impossível falarmos português com tanta precisão quanto os portugueses. Portanto, estamos diante de um ideal inalcançável: pertencer a um lugar sem efetivamente fazer parte dele.

No conhecido livro *Preconceito Linguístico*, Marcos Bagno lista os oito mitos que compõem a “mitologia do preconceito linguístico no Brasil”. O segundo mito listado pelo autor

assinala que “brasileiro não sabe português/ só em Portugal se fala bem português”. Esse pensamento nos revela duas faces de uma mesma moeda e reflete “o complexo de inferioridade [dos brasileiros], o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais ‘civilizado’” (BAGNO, 2009, p. 36). Esse tipo de crença presente no imaginário do preconceito linguístico dá força ao discurso normativista, que determina que a língua deve ser usada com cuidado, como um patrimônio herdado passível de deterioração.

A língua é tratada como única e como propriedade de um país, mesmo que seja falada em outros continentes. O significado de língua como meio de comunicação e de expressão do pensamento fica suspenso para que se possa tratá-la como norma a ser seguida e respeitada, como os limites territoriais. Considerando que “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (HALL, 2006, p. 50), podemos questionar se a língua, que é uma dessas representações, é algo que possa ser *possuído*.

A delimitação da língua oficial para a nação brasileira permaneceu depois da independência das colônias. Nesse cenário, vale salientar que determinar um código de comunicação, por lei, é um dos processos de totalização, base dos estados modernos, que anulam as diferenças individuais para construir a identidade da nação a partir de símbolos nacionais, unificando os nativos do território como membros de um grande grupo homogêneo. Esse tipo de processo ocorre porque, como afirma Stuart Hall, uma cultura nacional não é palpável e pré-existente aos habitantes do país, mas é um discurso, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). É desse discurso que se cria a ideologia do nacionalismo, que, nas palavras de Johnstone (2000),

*depende da noção de língua como unidade autônoma e super-individual porque uma nação é definida, em parte, linguisticamente. Argumentos a favor dos estados-nação que substituíram sistemas autoritários feudais foram, por vezes, baseados em imagens de compartilhamento: uma nação consiste em povo com uma cultura compartilhada, uma história compartilhada e uma língua compartilhada. (JOHNSTONE, 2000, p. 409, tradução nossa<sup>1</sup>).*

Ao mesmo tempo em que são produzidos significados sobre “nação”, pelas culturas nacionais, são construídas identidades individuais dos cidadãos dessa nação. O discurso da

---

<sup>1</sup> No original: “the ideology of nationalism depended on the notion of the autonomous, super-individual language because a nation was defined, in part, linguistically. Arguments in favor of the nation-states that replaced authoritarian feudal systems were often based on images of sharing: A nation consisted of people with a shared culture, a shared history, and a shared language”. (JOHNSTONE, 2000, p. 409).

cultura nacional constrói identidades com passado e futuro, e a língua é a forma de “costurar” as diferenças identitárias numa única identidade nacional. Enquanto cidadãos, nascemos em um país e fazemos parte da sua história, convivemos com consequências de fatos do passado e devemos deixar um legado para o futuro. Pode parecer natural falar português no Brasil porque existe a impressão de que sempre foi assim, do mesmo modo que *parece* adequado o esforço que deve ser feito para preservar a língua portuguesa sem *violações*, mantendo a tradição da língua no país.

No livro *A identidade cultural da pós-modernidade*, Stuart Hall menciona a “invenção da tradição” (HOBSBAWN; RANGER *apud* HALL, 2006) como fato recorrente na construção de culturas nacionais. Tradições que parecem ser antigas, em muitos casos, são recentes e inventadas. As tradições inventadas são um conjunto de práticas “que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HALL, 2006, p. 54). Portanto, soa adequado falar português no Brasil porque *sempre foi assim*, e, como cidadãos brasileiros, devemos manter a tradição em nome de um passado que não vivenciamos, mas que devemos honrar. “As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’, quando a nação era ‘grande’; são tentadas a restaurar identidades passadas” (HALL, 2006, p. 56).

Segundo Hall, por trás do que constitui uma cultura nacional como uma comunidade imaginada há as *memórias* do passado, o *desejo* por viver em conjunto e a perpetuação da *herança*. São esses fatores que mantêm a unidade nacional. É a favor dessa unidade que dizem estar professores, gramáticos e instrumentos normativistas – como manuais de redação, páginas da *web* e, mais recentemente, canais no *YouTube* que abordam “dicas” de português, especialmente para fins de estudo para concurso –, que condenam estrangeirismos e mudanças internas ao sistema linguístico e defendem a homogeneidade da língua portuguesa, admitindo que as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal apareçam apenas nos níveis lexical e fonético.

A condenação de mudanças linguísticas tem a ver com a “perpetuação da herança” e com a manutenção da unidade no território. Nesse viés, criticar os “modismos”, as novidades na língua, sem nenhum outro critério além da defesa do passado, e sentenciar determinados usos como não sendo do português é negar um processo natural do sistema linguístico sem observar o que está para além desse sistema.

## 2. NORMA CULTA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Qualquer língua natural é heterogênea, e, além de sistema de comunicação, é uma entidade cultural e política. Nesse sentido, uma língua é um conjunto de variedades. Dentre as variedades do português falado no Brasil, existe chamada *culta*, prestigiada e difundida pelos meios de comunicação, que é ensinada nas escolas como ideal linguístico a ser utilizado nas atividades mais formalizadas e nos contextos mais monitorados. O ensino da norma culta tem como finalidade proporcionar a todas as pessoas escolarizadas a possibilidade de acesso às informações escritas e faladas nessa variedade considerada padronizada em todo o país.

De acordo com Carlos Alberto Faraco (2008, p. 42), norma designa “um conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos de variação”. Não existe norma linguística “pura”, todas são hibridizadas de alguma forma. Porém, mesmo híbridas, são caracterizadamente padrões, moldes distintos para cada contexto de uso, que *normatizam* a língua. Norma “é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas [linguísticas]” (FARACO, 2008, p.42), portanto, a chamada norma culta é um conjunto de valores sociais vinculados às formas linguísticas utilizadas por pessoas “cultas” ou em contextos “cultos”. São considerados falantes cultos, em geral, pessoas com nível superior, a *erudita* e pequena parcela da população brasileira que faz parte das elites escolarizadas. A norma culta, também denominada norma comum ou *standard*, se identifica, na maioria das vezes, com a “língua urbana comum”, “vinculada estreitamente ao espectro de práticas socioculturais que constituem o que se pode chamar de cultura letrada em sentido amplo” (FARACO, 2008, p.58).

O estabelecimento da norma culta como variedade a ser ensinada e utilizada nos ambientes formais “[...] é um processo que se integra historicamente ao modelo de sociedade que uma certa elite implanta, calcado na manutenção da estrutura de dominação” (PAGOTTO, 1998, p. 51). Aqueles que são responsáveis pelo ensino escolar e pela produção de informação nos meios de comunicação são os indivíduos escolarizados, falantes da variedade culta, que ensinam e dialogam com os falantes *incultos*, impondo seu modo de falar e suas determinações, mantendo as relações de dominação e poder, de elite e periferia.

Em qualquer ambiente existem relações de poder que caracterizam e constituem o corpo social e “estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT,

1993, p. 179). A manutenção de disposições regrado o uso da linguagem depende do funcionamento do discurso pró-norma culta. A defesa de um padrão estabelecido para a comunicação, fixado em regras de uma norma, é de que é necessário um conjunto de regulamentos no uso para que sejam satisfeitas as condições de comunicação.

No entanto, a ampliação do ensino da norma culta não tem se mostrado como garantia do acesso à informação e da eficácia na comunicação, muito menos problematiza as convenções sociais. “As formas linguísticas da chamada norma culta estão impressas de sentidos que se ligam tanto à ancestralidade de uma cultura superior quanto à inscrição social do sujeito no domínio simbólico das diferenças” (PAGOTTO, 1998, p. 50), mas, mesmo assim, o ensino da norma, na maioria das vezes, se restringe às formas e não trata dos significados atrelados a ela que poderiam ser investigados e discutidos.

A norma culta é confundida muitas vezes com a *norma padrão*, construto sócio-histórico que serve como referência para estimular um processo de uniformização diante de variedade dialetal. Essa norma é uma abstração, não existe efetivamente, e está em gramáticas normativas e dicionários – instrumentos padronizadores, não descritivos – onde está a língua *estática*, fora dos usos reais. Os “defensores” da norma padrão argumentam que o seu domínio levaria à ascensão social, quando se sabe que isso não é o que se observa. Além de a norma padrão ser diferente da culta, variedade prestigiada e correlacionada à ascensão social, não é *apenas* o domínio da norma de prestígio que irá permitir que as pessoas tenham acesso aos seus direitos como cidadãos.

Já há vinte anos, Emilio Pagotto chamou de “processo de exclusão por meio da língua” a relação das formas linguísticas com determinados grupos dominantes somada à promoção de determinadas formas pelos aparelhos ideológicos do Estado e ao discurso (pseudo)científico. O autor ressalta que é a partir do discurso científico que “se torna possível legislar a exclusão, com a condescendência e a serenidade que a eficácia desejada exige” (PAGOTTO, 1998, p. 67). E é na escola que vemos mais nitidamente os efeitos mais diretos desse discurso que prega simultaneamente “norma e condescendência”.

A manutenção de uma língua de herança exige a adoção de regras excessivamente artificializadas e demanda um ensino prescritivista, já que não se observa essa língua, ensinada na escola, na vida real (portanto, não se aplicaria uma lógica descritiva, muito menos analítica e crítica no seu ensino). Entretanto, deveria ser para reduzir a exclusão social por meio da língua que o seu ensino nas escolas deve ser eficaz, sem ser apenas prescritivo. As pessoas

escolarizadas, além de dominar a variedade linguística comum – a norma culta brasileira, nesse caso –, deveriam ser capazes de observar que não por acaso o uso da norma culta é requerido nas situações em que o poder está em jogo, e que não por acaso é falado português no Brasil etc. Assim, os falantes seriam mais conscientes sobre sua própria língua e teriam mais independência ao se moverem pela linguagem. Resta, portanto, questionar: de quem é o interesse da manutenção de uma realidade distinta dessa idealizada?

O ensino da norma culta deve ser justificado por outro fator que não a preservação da língua portuguesa. Estudos sociolinguísticos comprovam, investigando fenômenos linguísticos reais, que não haveria razão em temer a “degradação” da língua portuguesa no Brasil. É inerente à língua a mudança e a possibilidade de variação tanto que:

[...] o fato mais básico que salta aos olhos é muito simples: o português do Brasil sempre foi o português. No imenso território que atualmente ocupa como língua materna da grande nação brasileira, não se estabeleceu nenhum traço estrutural estranho à estrutura original com a qual a língua portuguesa aportou na América (NARO; SCHERRE, 2007, p. 179).

Segundo Antony Naro e Marta Scherre, pensar que o português brasileiro atual seria uma versão simplificada da língua portuguesa é equivocado, uma vez que não há bases empíricas que sustentem a hipótese de que a língua falada no Brasil “sofra” de “vícios e pragas”, como afirmam muitos defensores ferrenhos do ensino tradicional. De acordo com os linguistas, “o português brasileiro não é o português simplificado; é o português com as suas raízes originais, rurais e populares” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 186), portanto, as variedades da língua, surgidas em diferentes localidades e ao longo do tempo, não trouxeram perdas ou prejuízos. Todas as transformações observadas no português brasileiro encontram motivações externas e internas ao sistema linguístico para ocorrerem, e não são acomodadas nesse sistema aleatoriamente. Consequentemente, a percepção da mudança linguística como fenômeno natural leva a uma compreensão muito mais ampla sobre o que é língua e sobre como ela funciona em nosso meio social.

Vale lembrar que, assim como a língua (conjunto de variedades), a norma culta não é fixa, mas muda constantemente – justamente por ser uma variedade. A mudança ocorre quando um fato linguístico deixa de ser individual e se torna recorrente socialmente. Pensar sobre variação e mudança linguística nos leva a analisar a relação entre o falante e a língua, pois é a recursividade do uso que condiciona uma nova regra ou novo registro. É nesse sentido que uma

mudança no comportamento de um grupo necessariamente começa com uma inovação por um indivíduo, mas não há como negar que “o comportamento individual é sempre socialmente condicionado” (JOHNSTONE, 2000, p. 409)<sup>2</sup>. Dessa maneira, não há como dissociar do estudo da língua o estudo do indivíduo e do ambiente social.

### 3. “A IDENTIDADE EM QUESTÃO”

Na perspectiva de que a língua é uma representação da cultura nacional e que é através da língua que discursos identitários são construídos, faz sentido pensarmos no indivíduo e na sua *identidade nacional* debruçados em questões linguísticas.

O indivíduo constrói suas identidades discursivamente e “[...] em grande medida as escolhas linguísticas dos indivíduos se vinculam ao processo identificatório destes” (SEVERO, 2007, p.11). Suas narrativas não só os representam, mas os constituem como atores sociais ao mesmo tempo em que constituem o mundo social onde eles atuam (BRUBAKER; COOPER, 2000)<sup>3</sup>.

Nesse contexto, conforme afirma Severo (2007, p.12), “um mesmo indivíduo é atravessado por uma série de identidades, que não são estáticas, mas dinâmicas e interligadas”, constantemente modificadas. A existência de múltiplas identidades decorre das diversas situações vivenciadas pelos indivíduos, que exigem deles posturas diferentes para cada ocasião ou interação. É natural, portanto, que cada identidade seja expressa de uma maneira específica.

Dessa forma, as identidades são construídas em relação às diferentes pressões e interações sociais, assim como as normas linguísticas. Sobre essa questão, vale destacar que sociedades da modernidade tardia

[...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos (HALL, 2006, p. 17).

Um indivíduo, que vivencia diferentes papéis num mesmo dia, por exemplo, cada um com seu estilo particular, agencia diversas características para cada identidade, e uma delas é o

---

<sup>2</sup> “*Individual behavior is always socially conditioned*” (JOHNSTONE, 2000, p. 409).

<sup>3</sup> “*Narratives not only represent but, in an important sense, constitute social actors and the social world in which they act*” (BRUBAKER; COOPER, 2000, p. 12).

uso de uma variedade linguística específica para determinada interação. O ajuste do uso linguístico para cada identidade individual revela que “as motivações para a variação/mudança estão intrinsecamente vinculadas ao processo de formação das identidades dos indivíduos” e confirma que a variação ocorre “através de práticas sociais nas quais os sujeitos se engajam, mediante o compartilhamento de valores, crenças etc., e trocas linguísticas” (SEVERO, 2007, p. 13).

Ainda sobre as escolhas que moldam as identidades individuais, Makoni e Makoni (2013, p. 2, tradução nossa) afirmam que “a capacidade e *latitude* dos indivíduos em expressar e moldar sua identidade é restrita pelo fato de que o agenciamento e as escolhas feitas por eles são limitadas por uma combinação de fatores linguísticos, históricos e sociais”<sup>4</sup>.

Mesmo sendo multifacetados, os indivíduos passam por uma fragmentação pós-moderna, resultado da globalização. Por mais que a estrutura da identidade permanecesse aberta, o que era antes *identidade nacional* é ampliada como uma identidade cosmopolita. Como efeitos de possíveis consequências da globalização sobre as identidades nacionais podemos destacar, com Hall (2006), que:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’.
- As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. (HALL, 2006, p. 69).

Com a possibilidade de identidades híbridas e amplas, os sujeitos passam a desenvolver identidades locais, também como efeito da globalização. Desse modo, as identidades flutuam livremente, desvinculadas de histórias e tradições específicas, e

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. (HALL, 2006, p. 75).

Conforme ressalta Hall (2006), a identidade só se torna uma questão quando está em crise. Vemos, na Pós-Modernidade, que essa crise acontece pela fragmentação do indivíduo,

---

<sup>4</sup> No original: “the capacity and latitude of individuals to express and shape their identity is restricted by the fact that agency and the choices they make are constrained by a combination of linguistic, historical, and social factors” (Makoni; Makoni, 2013, p. 2).

pela descentralização do seu lugar social, efeito das mudanças nas sociedades modernas, consequências da globalização. Nesse sentido, com o intuito de pôr fim numa possível crise identitária causada pela internacionalização do mundo globalizado, “o sujeito busca uma identidade nacional e cultural com a expectativa de que essa identidade lhe assegure o conhecimento de si” (SEVERO; PAULA, 2010, p. 116), com o discurso de nação unificando as diferenças.

Como podemos observar, mesmo a partir dessa breve reflexão, tratar de questões identitárias e de língua não é uma tarefa simples. Por mais que sejam assuntos que fazem parte da vida de todas as pessoas, não devemos perder de vista que:

Ao tratar sobre língua e identidade, assim como outras categorias de ciências sociais, como classe, gênero, identidade nacional e assim por diante, temos que ser céticos quanto a uma tendência que assume que essas noções são fixas e não problemáticas, em termos de tempo e espaço. Em adição a isso, essas noções são determinantes no sentido de que cada categoria molda a natureza das práticas de linguagem. Além disso, noções como língua e identidade estão constantemente evoluindo na academia, o que torna as relações entre essas duas noções mais difíceis de estabelecer. (MAKONI; MAKONI, 2013, p.5).<sup>5</sup>

Além de ser necessário trazer esses temas à tona, principalmente no ensino de língua, é preciso não perder de vista que os conceitos que englobam essa discussão são constantemente reformulados e reinterpretados à luz de diferentes perspectivas teóricas e momentos históricos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A língua é tão determinante para a construção e a expressão da identidade da mesma forma em que é determinante para o estabelecimento de uma cultura nacional, de modo que se o indivíduo julga não saber sua língua, ele perde um pouco da sua identidade nacional. Falar e escrever na norma culta do português brasileiro, variedade utilizada para fins administrativos, legislativos e comunicacionais de modo geral, afirma a nacionalidade brasileira, porque a língua oficial do país é um dos elementos que o constitui como nação. Portanto, *dominando* a língua

---

<sup>5</sup> “*In language and identity, as in other social science categories such as class, gender, national identity, and so on, we have to be skeptical of a tendency which assumes that the notions are unproblematic and fixed, in terms of both time and space. In addition, notions are deterministic in the sense that each category shapes the nature of language practices. Furthermore, notions such as language and identity are constantly evolving in academe, rendering relationships between them harder to establish.*” (MAKONI; MAKONI, 2013, p. 5).

prestigiada, cedendo às pressões normativas impostas por diversas instâncias, o indivíduo tem a possibilidade de exercer sua identidade nacional.

Nessa lógica, se a língua é um fator determinante para o estabelecimento da nação, a conservação da nação dependeria do cuidado com a língua. Entretanto, a língua é heterogênea e está em constante processo de mudança, independentemente (em certa medida) de qualquer ação controladora. O controle das formas linguísticas nos ambientes formais, assim como a exigência de uma dada norma para se comunicar em determinadas situações refletem o controle que os aparelhos ideológicos do Estado exercem sob os sujeitos. A manutenção da “ordem” na língua para que não “vire uma bagunça” revela que não interessa àqueles que exercem dominação que a fala dos não escolarizados e não elitizados seja considerada como digna da língua portuguesa, logo, digna da nação brasileira. Manter a “ordem” nesse aspecto garante o “progresso” do país, sem que se percam as raízes herdadas dos tempos coloniais.

A preservação da língua portuguesa (como se esta corresse o risco de extinção) tem como consequência o cuidado antes de falar qualquer coisa, a preocupação e a vigilância *do que* e de *como dizer*. Ensinar, nas escolas, que a língua precisa ser salva, antes de qualquer coisa, cria nos alunos medo de falar o que quer que seja, já que ninguém quer ser culpado pela *morte do português* ou sua *deprecação*.

Apesar disso, e convivendo nesse cenário de pressões ideológicas, tem-se mostrado como alternativa ao prescritivismo o ensino da norma culta, variedade real do português brasileiro. Essa prática visa dar aos alunos condições linguísticas necessárias para acessar informações e bens culturais. Mas, vale destacar que, ao ensinar uma norma, interessa que ela seja problematizada e que sejam discutidos os motivos que definiram aquela variedade como *standard*. O ideal de ensino deveria passar pelo acesso à cultura, à mobilidade nas práticas socioculturais da escrita, ao letramento e à reflexão sobre a língua como sistema e como forma de exercício de poder. Considerando todas essas questões, a aprendizagem da norma culta deve ser emancipatória no sentido de fazer os indivíduos refletirem sobre a própria realidade e de dar a eles condições de questionarem e participarem da vida social.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.

BRUBAKER, R.; COOPER, F. *Beyond 'identity'*. *Theory and Society*, 29, 2000. p. 1-47

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

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993. p. 179- 191.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JOHNSTONE, B. The individual voice in language. *Annual Review Of Anthropology*, Palo Alto, v. 29, p.405-429, 2000.

MAKONI, S.; MAKONI, B. *Language and identity in Africa*. In: CHAPELLE, Carol A. (ed.). *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 2013.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PAGOTTO, E. G. Norma de condescendência; ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos*, jul-dez. Campinas: Pontes, 1998. p. 49-68.

SEVERO, C. G. *A questão da identidade e o lócus da variação/ mudança em diferentes abordagens Sociolinguísticas*. *Revista Letra Magna*, v. 4, p 1-15, 2007.

SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. Identidade e alteridade. In: \_\_\_\_\_. *No mundo da linguagem: Ensaio sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 93-126.

## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS EFEITOS NO ENSINO DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA E DA NORMA-PADRÃO

**Diogo de Campos Alves**

Mestrando em Estudos da Linguagem  
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC)  
Catalão – Goiás – Brasil.

**Vanessa Regina Duarte Xavier**

Profª Doutora Adjunta  
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC)  
Catalão – Goiás- Brasil.

**RESUMO:** Esse artigo objetiva demonstrar a importância das concepções de linguagem no ensino de língua portuguesa e seus reflexos no tratamento dos estudos da variação linguística (VL) e da norma-padrão. Sabe-se que tais concepções adotadas pelo professor de língua portuguesa são capazes de influenciar positiva ou negativamente o ensino de língua. Dessa maneira, discutiu-se, a partir de Travaglia (2011), Perfeito (2005) e outros teóricos, as seguintes concepções de linguagem: a) a linguagem como expressão do pensamento; b) a linguagem como forma de comunicação; e c) a linguagem como forma de interação. Feito isso, debateu-se sobre o ensino da VL e da norma-padrão na escola, à luz de Soares (1986), Possenti (1996), Bagno (2009) dentre outros, e, na sequência, sobre a sua abordagem em livros didáticos (LD) do sexto e nono anos do Ensino Fundamental II, os quais constituíram o nosso *corpus*. Assim, o intuito da pesquisa foi verificar como a concepção de linguagem se fez sentir nos livros didáticos em estudo e se há reflexo dela sobre a abordagem da variação linguística. Foi possível observar a existência de todas as concepções de linguagens no trato com a norma-padrão em ambos os LDs. Por outro lado, a variação linguística ganhou destaque no livro do quinto ano, mas as atividades sobre o tema, em ambos os anos, foram isoladas e focalizaram tarefas como a identificação e/ou classificação de termos ou textos que empregam variações da língua, sendo influenciadas pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Concepções de linguagem. Ensino.

**ABSTRACT:** This article aims to demonstrate the importance of language conceptions in the teaching of Portuguese Language and its reflections in the treatment of linguistic variation studies (VL) and the standard linguistics. It is known that such conceptions adopted by professors of Portuguese language are able to influence positively or negatively the teaching of language. In this manner, it's discussed from Travaglia (2011), perfect (2005) and other theorists, the following language conceptions: a) language as expression of thought; b) language as communication tools; c) the language as a means of interaction. After this part, it's has debated the about the teaching of VL and the standard linguistic at Portuguese teaching based on Soares (1986), Possenti (1996), Bagno (2009) among others, and, as a result, about your approach in textbooks (LD) of the sixth and ninth years of elementary school II, which constituted our corpus. Therefore, the aim of the research was to verify how conception of language was inserted in textbooks and if is there a reflection on the approach of linguistic variation and the standard linguistic. It was possible to observe

the existence of all the three language conceptions in dealing of the standard linguistic in both textbooks. On the other hand, the linguistic variation was highlighted on the fifth grade, but the activities about the VL, in both textbooks, were isolated and most of the activities required identification and/or classification of terms or texts which use linguistic variation, being influenced, especially, by the language as an instrument of communication.

**KEY-WORDS:** Portuguesa Language. Language conception. Teaching.

## **PALAVRAS INICIAIS**

Partindo do pressuposto da língua como elemento social, cultural e histórico, a qual está em plena mutação, subte-se, assim, que seu ensino no contexto escolar deveria contemplar seus aspectos tanto intralinguísticos quanto extralinguísticos. Nesse sentido, a implementação eficaz e crítica de uma concepção de linguagem voltada aos estudos da variação linguística e, ao mesmo tempo, de uma nova postura de ensino da norma-padrão, é necessária para uma compreensão mais democrática desses fenômenos e sensível diante da produção escrita e oral de alunos, principalmente dos que não dominam a norma-padrão da língua.

Apesar de observarmos um avanço no entendimento da língua(gem) em documentos oficiais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, os quais reconhecem a diversidade linguística a partir da noção de variação linguística, o ensino de língua portuguesa (LP) ainda perpassa por desafios para uma inserção de um ensino eficaz da variação linguística.

De início, pensamos na escola a partir de Almeida (2011), o qual elucida que a instituição escolar reforça modelos de ensino e conteúdos de cunho conservador, sem a criticidade necessária, considerando todo e qualquer conteúdo válido, o qual muitas vezes baseia-se em preconceitos e dogmas. Esse modelo de ensino tradicional reflete-se também no ensino de LP, em especial quando o assunto é variação linguística. Isso acontece, em grande parte, por questões sócio-históricas e políticas de normatização da língua, pois ainda predomina um ensino de língua voltado quase que exclusivamente para a norma-padrão, o qual é oriundo de uma concepção de língua(gem) cunhada na ideia de homogeneidade da língua, bem como de um prestígio social associado ao uso de determinado grupo – a elite burguesa –, o que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é resultado de um valor cultural arraigado à herança colonial consolidada na história do nosso país.

Não obstante a língua portuguesa seja uma língua histórica e, portanto, apta a modificações, Mattos e Silva (1997) explica que há a necessidade social de unificação, padronização, diante da heterogeneidade da língua. Assim, volta-se à questão da língua portuguesa no ambiente educacional,

sendo que este desponta como espaço fundamental no ensino da norma-padrão, ponto este consensual entre linguistas como Possenti (1996), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2015) etc.

Compreende-se, assim, que a instituição escolar tem como um de seus deveres fundamentais capacitar os alunos ao uso profícuo da norma-padrão da língua, sem descuidar da importância dos estudos acerca da variação linguística na sala de aula. Contudo, como foi dito anteriormente, para a criação de um ambiente no qual a relação entre VL e norma-padrão se estabeleça no ensino, é preciso que o professor de LP norteie-se por uma concepção interacionista da linguagem, segundo Geraldi (2011), capaz de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especialmente no que tange à variação linguística e à norma-padrão.

Assim, procura-se discutir a relação entre a variação linguística e os preceitos da norma-padrão no ensino de língua portuguesa a partir da concepção de linguagem inserida em livros didáticos destinados aos 6º (sexto) e 9º (nono) anos do Ensino Fundamental II. Por serem duas fases de ensino diferentes, acredita-se que haja uma diferença na abordagem desses conteúdos no momento da entrada do alunado ao ensino fundamental e no seu término.

A escolha desse *corpus* se dá por serem objetos profícuos no ensino de LP e, muitas vezes, o principal apoio teórico-metodológico que o professor possui em sala de aula. Além disso, apreender a(s) concepção(ões) de linguagem que os livros didáticos abordam é necessário, para, então, verificar o tratamento dado, nesses livros, aos estudos da VL e da norma-padrão.

Para tanto, dividimos esse texto em três partes: em primeiro lugar, elencaram-se as concepções de linguagem presentes no *corpus*, com o intuito de discutir o reflexo de cada uma no ensino dos conteúdos aqui propostos, à luz de Travaglia (2009), Geraldi (2011) e Soares (1986); em seguida, discutiu-se a relação entre a variação linguística e a norma no ensino da língua portuguesa, baseando-se em Faraco (2017); Bortoni-Ricardo (2005) e Possenti (1996) dentre outros e, por fim, a análise de livros didáticos e a abordagem neles de assuntos retrorreferidos, e, assim, apreender qual(is) a(s) concepção(ões) de linguagem que se insere(m) nos LDs em questão.

## **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Compreende-se que a linguagem está presente, de modo geral, em toda nossa vida, ou seja, nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem, sendo ela indissociável do ser humano (BENVENISTE, 1995). Nesse sentido, somos capazes de refletir sobre ela, inclusive no que concerne

à sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa conforme as concepções que norteiam o percurso teórico-metodológico do professor em sala de aula, em especial na abordagem da variação linguística e da norma-padrão.

Pensar o ensino de língua materna, nesse caso, da língua portuguesa, requer, inicialmente, que se depreenda qual é a concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor em sala de aula. Por essa razão, é fundamental discutir o posicionamento de alguns autores diante tais concepções, para assim, apreender como elas influenciam o ensino de LP na atualidade. Dessa maneira, atenta-se, primeiramente, à pluralidade no termo “concepções”, que faz jus à natureza do fenômeno da linguagem, uma vez que, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), as concepções de lingua(gem) alteram-se ao longo do tempo, por demandas sócio-históricas, bem como científicas, o que evidencia o seu caráter dinâmico.

Este trabalho não aborda exaustivamente as concepções de linguagem a partir de uma análise historiográfica. Porém, é vital situarmos o fenômeno tomando por base Saussure (1960), considerado o fundador da Linguística, pelo viés do estruturalismo, como “multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica (SAUSSURE, 2012, p. 39). Assim, Saussure considera que a linguagem se compartimenta em duas partes indissociáveis entre si: a língua (*langue*), que existe no âmbito social, e a fala (*parole*), de realização individual, sendo a primeira compreendida como homogênea e organizada estruturalmente, enquanto a segunda demonstra maior diversidade.

As pesquisas saussurianas ressoaram nos estudos da língua(gem), ocasionando várias percepções sobre o mesmo objeto de análise, com as abordagens gerativista, funcionalista, sócio-interacionista, dentre outras correntes teóricas, que, por sua vez, contribuíram para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, a partir dos estudos linguísticos, alguns autores voltaram-se para a importância da concepção de lingua(gem) no contexto educacional, a exemplo de Travaglia (2009, p. 21) o qual ressalta que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Posto isso, evidenciamos nesse trabalho três possibilidades distintas de conceber a linguagem e, conseqüentemente, seus reflexos no ensino de língua materna, a saber: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e por último a linguagem como processo de interação.

## A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Sobre essa concepção, Geraldi (2011) alude que somos levados a compreender que as pessoas não se expressam bem porque não pensam, isto é, porque demonstram algum tipo de confusão mental ou dificuldade de organização das ideias de modo a produzir enunciados eficientes, perspectiva que se alinha à concepção inatista da língua. Nessa ótica, Travaglia (2009) explica, primeiramente, que o pensamento se constrói no interior da mente, atividade individual, sendo sua exteriorização, através da língua, apenas uma tradução daquele. Em outras palavras, subentende-se, então, que o pensamento, produzido logicamente no âmbito psíquico do indivíduo, correlaciona-se à capacidade do homem de organizar seus pensamentos, o que exclui os fatores extralinguísticos do processo de enunciação.

Assim, para o Travaglia (2009), presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, e, conseqüentemente, da linguagem, e são elas que constituem o falar e escrever, considerados “certos” ou “errados”, ideia intimamente relacionada à tendência proscritiva da gramática normativa. Resultam desse posicionamento considerações de que quem fala e escreve “bem” domina as normas gramaticais da língua porque organiza logicamente o seu pensamento.

Resume-se tal concepção à ideia de uma linguagem encaixada nos moldes da gramática normativa e tradicional, a qual, segundo Mattos e Silva, “reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante” (1989, p. 13). Assim, a partir dessa perspectiva, a língua(gem) é concebida como um sistema de normas, organizada logicamente, sem interferência do social, e, além disso, considerada uma única forma válida de língua, a norma culta.

Diante dessa relação entre língua como forma de pensamento e seu reflexo no ensino, compreendemos, primeiramente, a língua como um sistema de normas imutável, a qual não abarca os estudos da variação linguística - pois não correspondem às proscricões da gramática normativa, e, dessa forma, contrariam a *regularidade* da língua.

Assim, ao defender-se no ensino de LP a exclusividade da norma-padrão, como única forma correta da língua, desconsiderando-se o ambiente social, histórico e cultural em que a língua e o falante se inserem, esta abordagem se faz presente. Perfeito (2005) elucida que o ensino da gramática, para tal concepção, gira em torno do classificar, conceituar, e, sobretudo, do seguir regras que subjazem à gramática normativa. Soares (2004) complementa que a presença desta ideologia no

ensino de língua portuguesa, a qual permaneceu por um longo período, deu lugar exclusivo à escrita de autores consagrados, a servir como exemplo do “bom” uso da língua.

## A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A segunda perspectiva, de acordo com Travaglia (2009), considera a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo ou final para a comunicação. Assim, a partir desta compreensão, a língua é vista como código, ou seja, conjunto de signos que se articulam segundo regras, independentemente do contexto situacional, o que para Geraldi (2011) elucida que tal concepção está ligada à Teoria da Comunicação.

Assim, observa-se que essa visão da linguagem preocupa-se com os elementos comunicativos, como Travaglia (2009) elucida que há um emissor e receptor e ambos devem dominar o código para que haja uma comunicação eficaz, ou seja, “o falante tem em sua mente uma mensagem a transferir a um ouvinte [...] código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Nesse sentido, foi a partir da corrente funcionalista, com Jakobson (1973), que houve uma ruptura no ensino marcadamente gramatical em sala de aula, pois enfatiza o ato de comunicação **verbal**, concebendo a língua como código, que servirá como transmissão de informações entre sujeitos. Esse *modelo jakobsoniano* restringe a língua à comunicação verbal entre um remetente e um destinatário, a qual possui seis funcionalidades: referencial, emotiva, poética, fática, conativa e metalinguística<sup>1</sup>.

Outros linguistas apoiaram-se nessa concepção de língua enquanto código virtual, isolado do contexto extralinguístico, a exemplo de Saussure, à luz da corrente teórica do Estruturalismo, e Chomsky, a partir do Gerativismo, ao trabalhar com o *desempenho*, sendo que ambos os autores preocuparam-se com as formas abstratas da língua. Essas concepções teóricas resultaram de uma visão monológica da língua, isto é, afastou o falante do processo de produção, do que é histórico e social da língua (TRAVAGLIA, 2009).

---

<sup>1</sup> Para uma explicação mais aprofundada sobre as funções da linguagem, consultar a obra “Linguística e Comunicação”, de Jakobson (1988).

Desse modo, é construído um pensamento de língua o qual se limita ao estudo do seu funcionamento interno, compreendendo-a como uma ferramenta de comunicação. Assim, no contexto escolar, Soares (2004) explica que, a partir do contexto sócio-histórico do Brasil em 1964, em que vigorava a ditadura militar, desencadeou-se a mudança da nomenclatura da disciplina de “Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão” ou só “Comunicação”. Por conseguinte, para a mesma autora, o objetivo do ensino de LP passa a ser pragmático e utilitário, ou seja, trata de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos linguísticos do alunado como emissor e receptor de mensagens usando códigos diversos – verbais e não verbais.

Todavia, ainda que tenha havido um avanço no ensino de LP, ainda mais com a inserção do estudo de produção de textos em livros didáticos (SOARES, 2004), tal concepção tende à exclusividade do ensino da norma-padrão, desconsiderando, assim como na primeira concepção aqui apresentada, o contexto extralinguístico do enunciado.

## **LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO**

Além da primeira concepção de linguagem, em que o indivíduo traduz ou exterioriza seus pensamentos através da língua, e da segunda, em que o falante transmite informações de um remetente a um destinatário, resta a última, a da linguagem como processo de interação, a qual capacita o sujeito a realizar ações, isto é, atuar sobre o seu ouvinte/leitor (TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 2011).

Diferentemente das outras, é a partir dessa concepção que se consideram as influências dos contextos sócio-histórico e ideológico em uma dada situação de comunicação, sendo ela heterogênea, mutável e dinâmica. Além disso, a atenção se volta, também, ao falante e às questões sociais que estão imbricadas no fenômeno da linguagem. Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 23) pontua que “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Os estudos bakhtinianos foram pioneiros nesta perspectiva a partir dos anos 80 e sedimentam até os dias atuais a relação do processo de ensino-aprendizagem da língua materna com a ideologia da linguagem na perspectiva dialógica, a qual enfatiza os gêneros discursivos como elementos construtivos do processo discursivo (PERFEITO, 2005).

Desta feita, a concepção da linguagem como processo de interação é defendida por Bakhtin/Volochinov (1992), que concebem a língua como o elemento que permite a interação verbal e social entre interlocutores. Ademais, o sujeito é reconhecido como agente social, sendo por meio do diálogo que ocorre a comunicação, a troca de conhecimentos e de experiências de vida.

Portanto, tais autores contribuíram com uma nova forma de conceber a linguagem, propiciando uma mudança no ensino de língua no contexto escolar. Soares (2004) explica que, a partir dos anos 1980, correntes como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Análise do Discursos, que defendem a interação entre língua e sociedade, interferiram significativamente no ensino de língua materna, ainda mais com a introdução dos estudos da variação linguística, bem como com um novo olhar para o ensino da gramática e da norma-padrão.

A análise linguística é considerada o ponto chave do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A esse respeito, Perfeito (2005) elucida que o conceito de análise linguística corresponde ao processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes em relação à

movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado (s) gêneros discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO, 2005, p. 829).

Dessa maneira, diante da perspectiva interacionista da língua, o ensino da LP deve basear-se tanto na compreensão do sujeito-falante quanto dos processos intra e extralinguísticos na produção de enunciados verbais e não verbais.

## **O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA NORMA-PADRÃO NO ENSINO DE LP**

Discutir o espaço do ensino da variação linguística e da norma-padrão não é uma tarefa fácil. Ambas as questões são imprescindíveis para que o estudante em sala de aula compreenda a complexidade de tal fenômeno: por um lado, a sistematicidade que toda língua possui e, pelo outro, as variações linguísticas intrínsecas a ela.

Não obstante, há um impasse, ou, pode-se dizer, um conflito entre linguistas sobre o ensino de língua materna no que tange à abordagem das questões sócio-históricas. Algumas perspectivas são discutidas, e, de certa forma, subdividem-se em posições mais ideológicas do que de natureza linguística. Pode-se resumi-las da seguinte forma: na ideia em que prevalece o ensino de LP restrito à norma-padrão, a partir do discurso da elite sobre a ascensão social em detrimento dos falantes que

usam variantes estigmatizadas da língua; e de um ensino da norma-padrão, com a abrangência da variação linguística, a partir da compreensão do contexto sociointeracionista em que o usuário da língua se situa.

Em virtude disso, apesar dos avanços dos estudos sociolinguísticos e sobre o ensino de língua portuguesa, a norma-padrão ainda vigora quase que com exclusividade, até os dias atuais, nas aulas de LP. Mattos e Silva (2017) explica, a partir de uma contextualização sócio-histórica, o porquê da vitalidade de uma abordagem linguística normativo-pedagógica no contexto escolar, que consiste no fato de a ideologia presente muitas vezes no ensino da língua materna encontrar-se em uma estreita vinculação política com a elite, nesse caso, a brasileira.

Nesse sentido, vigora no Brasil a ideia de que o domínio da norma-padrão é a chave para a ascensão social, sendo assim um dos principais motivos para o ensino predominante dessa norma. Favoráveis a tal concepção, Possenti (2000) e Bortoni-Ricardo (2005) expõem que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever – a norma de prestígio, sendo esse o caminho para uma democracia linguística e social. Porém, ambos os autores evidenciam a necessidade de se trabalhar de maneira efetiva a variação linguística em sala de aula.

Além disso, evidencia-se o papel da mídia sobre os conteúdos que a escola deve ensinar, em geral fazendo uma ampla defesa do ensino da norma-padrão e, ao mesmo tempo, criticando a inclusão da VL, por exemplo, em livros didáticos, por considerá-la uma apologia ao erro linguístico<sup>2</sup>.

Em perspectiva similar, linguistas como Soares (1986), Bagno (2015), Gnerre (1987), Faraco (2017) e sociólogos, a exemplo de Bourdieu (2003), assumem que um ensino voltado exclusivamente ou predominantemente à norma-padrão, muitas vezes confundida com o termo “norma culta”, serve como ferramenta de poder, a qual exclui não somente a variedade cotidiana do falante, mas também omite a cultura do alunado em sala de aula, ou seja, trata-se de uma “violência simbólica”<sup>3</sup>.

Faraco (2017), a partir de uma postura crítica em relação à norma-padrão, admite a necessidade de uma revisão do ensino de LP, pois, para o mesmo autor, seu predomínio nas aulas desta disciplina acarreta graves problemas, a exemplo da distância e das incongruências entre o proscrito e o uso efetivo, real e/ou concreto dos falantes, o que gera um impacto negativo de insegurança constante no uso da língua por parte de estudantes da educação básica.

---

<sup>2</sup> Um exemplo disso é o livro didático “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, distribuído pelo MEC, no ano de 2011, o qual foi evidenciado pelas mídias, sobretudo nos casos de sentenças como “*nós pega os peixes*”, repercutindo negativamente o discurso de que o livro ensina o português “errado”.

<sup>3</sup> Termo usado por Pierre Bourdieu na obra “*A economia das trocas linguísticas*” (2003).

Compreende-se, então, que não se deve excluir a base linguística que o aluno traz para escola, isto é, o seu modo de falar e escrever; assim como não se deve ensinar somente a norma-padrão. Nesse sentido, não se trata de recusar uma norma, mas repensar de modo crítico o seu espaço na sala de aula, e, de certa forma, desvincular o pensamento que restringe o uso de determinadas normas – aquelas que não seguem as regras da norma-padrão – a lugares periféricos, uma vez que todas têm igual valor, em uma perspectiva sociolinguística.

Dessa maneira, ao pensar no contexto escolar, especificamente, na sala de aula, observa-se um espaço no qual residem diferenças – as quais referem-se ao contraste socioeconômico e das experiências linguísticas diversas de alunos. Dessa maneira, há a necessidade de mostrar ao alunado toda a abrangência da diversidade da língua, de modo a observar e evidenciar as diferentes formas de falar, bem como os níveis de adequação do uso da escrita, formal e informal. Portanto, Possenti (2000) retoma que o papel da escola é de capacitar os alunos a escrever e ler diversos tipos de textos, dos menos monitorados socialmente (carta, mensagem eletrônica, dentre outros que circulam em contextos informais) aos mais monitorados (texto jornalístico, leis), favorecendo, de forma sensível, o ensino da norma-padrão.

### **A ABORDAGEM DE ASPECTOS SÓCIOHISTÓRICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LP DO 6º E 9º ANOS DO EF**

O livro didático ocupa um papel central no ensino de língua materna, e, muitas vezes, constitui o principal apoio teórico-metodológico ao professor em sala de aula. À vista disso, é necessário que o docente de Língua Portuguesa deixe de ser passivo e se torne reflexivo e crítico perante o conteúdo presente nesse material didático. Os livros didáticos analisados, “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2015), correspondem ao sexto e nono ano do Ensino Fundamental II, pois são os níveis de atuação do professor formado em curso de Letras. Assim, acredita-se que a distância entre esses dois níveis educacionais resulta em uma abordagem diferente da variação linguística e da norma-padrão, embora perceba-se que a concepção de linguagem é a mesma em ambos os livros.

Assim, partindo para a análise, verifica-se que, diferentemente do nono ano, o livro didático destinado ao sexto apresenta uma explicação mais abrangente sobre termos como “linguagem”, “língua” e “código”, bem como sobre norma-padrão e variação linguística. Aparentemente, há uma abordagem satisfatória para que o alunado compreenda, através de textos expositivos, charges e algumas atividades relacionadas aos assuntos em questão. Porém, é necessário depreender a

concepção de linguagem que o livro traz, e, assim, analisar a abordagem da norma-padrão e da variação linguística.

No início do livro do sexto ano, os autores trazem conceitos de linguagem, língua e código. A linguagem é conceituada como “processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 23), isto é, corresponde à ideia de linguagem conforme a terceira concepção de linguagem como processo de interação, bem como pela segunda – forma de comunicação.

Ao compreender o conceito de linguagem no livro didático, percebe-se um diálogo entre essas duas concepções. De acordo com a segunda concepção, a linguagem serve como uma ferramenta para fins comunicativos, transmissão de mensagens entre falantes. Portanto, diante de tal concepção, nota-se, no livro didático, a conceituação de termos como “locutor”, o que produz ; “locutário”, o que recebe a mensagem; “código” como conjuntos de sinais instituídos e utilizados por uma determinada comunidade; e, por fim, o fenômeno da língua é subtendido como fenômeno social que resulta da interação verbal a partir de enunciados concretos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a), correspondendo a terceira concepção com a ideia de compreender o fenômeno na perspectiva social resultado da interação ente sujeitos-falantes.

Problematiza-se a concepção da linguagem como forma de comunicação, pois os autores referidos acreditam que a linguagem tem como prioridade a interação humana, e, a partir disso, usa-se a língua como um instrumento de comunicação. Por isso, retomamos Bakhtin/Volochinov (1992), os quais afirmam que a língua se faz na interação social, em um processo ininterrupto, no diálogo com ou sem outro sujeito. Além disso, ao pensar na concepção da linguagem como forma de comunicação no ensino, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) enfatizam que as atividades, de modo geral, voltam-se para a forma linguística, ou seja, são realizadas de forma mecânica e não reflexiva.

Nesse sentido, evidenciamos uma atividade a qual inicia a discussão a respeito da variação linguística, a partir da tirinha de Fernando Gonsales:

FIGURA 1 – Tirinha sobre variação linguística, de Fernando Gonsales.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015a).

De modo lúdico e humorístico, o assunto da variação linguística é introduzido pela apresentação da tirinha e, em seguida, por atividades a respeito dela, para identificarem-se palavras que causaram estranhamento à personagem feminina da tira, sendo elas “bicicreta”, “cocrete” e “cardeneta”. Logo em seguida, é requerido ao aluno que escreva como essas palavras seriam faladas corretamente, sendo as respostas pretendidas “bicicleta”, “croquete” e “caderneta”, conforme observa-se no Livro do Professor. Após essas duas questões, a última explica que os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, pois as pessoas podem ser julgadas positiva ou negativamente em função de tais usos. Na sequência, questiona-se por que a personagem feminina da tira não quer levar o papagaio para casa, ao que o livro do professor traz como possível resposta: “ela pode estar querendo evitar que pensem que em sua casa se fala como o papagaio” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 40).

Tal abordagem da variação linguística não se restringe a esta questão. Tanto no livro do sexto ano quanto no do nono ano, a VL é abordada da seguinte maneira: 1) questões isoladas, sem nenhuma contextualização; 2) atividades para se observar qual linguagem, formal ou informal, é empregada em determinado texto; 3) atividades para se identificarem quais termos, em gêneros textuais diversos, estão em desacordo com a norma-padrão; e 4) atividades de conversão de frases ou termos de uma norma estigmatizada para uma norma de prestígio. É o que pode-se perceber no enunciado a seguir, extraído do livro do sexto ano: “Observe a linguagem empregada no conto lido. “Que tipo de linguagem predomina: uma linguagem culta, de acordo com a norma-padrão, ou uma linguagem popular?”, cuja resposta constante no Livro do Professor é “Uma linguagem de acordo com a norma-padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 48).

Nesse sentido, apesar dos livros didáticos apresentarem uma concepção de linguagem como processo de interação, evidenciou-se que o tratamento dado à variação linguística decorre do diálogo entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento. A primeira é identificada em exercícios que se preocupam com a comunicação, e, por isso, requerem ao aluno que identifique se determinado texto apresenta uma linguagem voltada a norma-padrão ou não. Já a segunda concepção encaixa-se nas atividades em que o aluno é incentivado a transcrever certa parte do texto de acordo com a prescrição da gramática normativa, sendo que o seu intuito parece ser a “correção” de uma variação linguística utilizada indevidamente.

Nota-se, ainda, nos livros analisados, uma variedade terminológica, em especial em torno dos termos “norma” e “linguagem”, como em “linguagem informal” (2015b, p. 138) “linguagem oral” (2015b, p. 171), “linguagem culta e linguagem popular” (2015a, p. 48) e “norma-padrão formal e norma-padrão informal” (2015a, p. 180). A não diferenciação entre estes termos, bem como a profusão de elementos especificadores podem ser barreiras para uma discussão profícua sobre variação linguística, uma vez que algumas dessas nomeações carregam sentidos pejorativos, tais como “cultura”, “popular” e “padrão”. Dessa maneira, autores como Bagno (2015) e Lucchesi (2011) já apontam possibilidades de terminologias mais adequadas, por exemplo, para a noção de “norma”, a subdivisão em “prestigiadas” e “estigmatizadas”, pois denotam a avaliação sociocultural sobre as normas dos falantes, mostrando que língua e sociedade são indissociáveis.

Nessa perspectiva, percebe-se no *corpus* em estudo uma representação da norma-padrão como modelo ideal de língua, “uma referência, uma espécie de modelo de ‘lei’ que normatiza o uso da língua, falada ou escrita” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 41). Apesar de ambos os livros apresentarem uma discussão sobre adequação e inadequação dos usos da língua, assim como, especialmente no livro do sexto ano, sobre o que é o preconceito linguístico, verificou-se que o alunado não é incentivado a fazer uma reflexão crítica a esse respeito, mas apenas a identificar os “problemas” no texto, de acordo com a norma-padrão, e “corrigi-los”.

Assim, o ensino da norma-padrão centra-se no falar e escrever bem, sendo solicitado ao aluno que reverta os empregos de variação linguística em textos de gêneros diversos, tal como afirma Dionísio (2005). Além disso, a maioria das questões de gramática voltam-se para a classificação e identificação de funções morfossintáticas em textos-base, ausentando o processo interacional do aluno com o texto.

Dessa maneira, identificou-se, no *corpus* analisado, a presença de atividades em que os textos-base serviram apenas como pretexto para a identificação de elementos gramaticais. De forma descontextualizada, as atividades, em geral, solicitam que o aluno retire sentenças ou termos do texto, com base na sua identificação e/ou classificação de acordo com alguma regra ou conteúdo gramatical. Outro ponto comum entre as obras em questão é a existência de uma nota de rodapé ou um aviso, ao longo das explicações de atividades, informando que, apesar do reconhecimento das variações na língua, deve-se atentar aos usos da norma-padrão.

Chamou-nos a atenção, no livro do nono ano, a abordagem da regência verbal, pois aponta para a existência de controvérsias na regência de tais verbos. A título de exemplificação, ao discutir sobre a transitividade dos verbos “chegar” e “ir”, o livro afirma que ambos os verbos são intransitivos, e, desse modo, exigem a preposição “a” quando indicam lugares. Entretanto, ao lado da explicação sobre esses verbos, há um quadro discutindo um contraponto sobre a regência de desses verbos, reconhecendo que o emprego da preposição “a” está em declínio na fala, até mesmo por falantes que fazem uso da norma-padrão, utilizando em seu lugar a preposição “em”. Não obstante a explicação dessa mudança na transitividade dos verbos em questão, o livro reforça o uso de acordo com a norma-padrão em situações formais (CEREJA E MAGALHÃES, 2015b, p. 221).

Considera-se, nesta questão, dois pontos, sendo um positivo e outro negativo. O ponto positivo se dá a partir da postura do livro didático em trazer a discussão sobre essa variação no uso de tais verbos, o que evidencia que a língua está em movimento e em constante mudança, mesmo entre falantes considerados cultos. Já o ponto negativo é a presença do discurso normativo proscritivo quando trata-se do emprego da variação linguística, ao advertir sobre o uso da norma-padrão sem nenhuma explicação crítica ou mais detalhada sobre o assunto.

Desse modo, pode-se afirmar que há influência de características das duas concepções de linguagem no ensino da norma-padrão: a linguagem como instrumento de comunicação e como expressão do pensamento. Com a finalidade de comunicação, o ensino da norma-padrão parece fundamental para que haja um processo comunicativo entre emissor e receptor, já que ambos devem manter a clareza na hora de emitir ou receber mensagens.

Nesse sentido, a concepção de linguagem como expressão do pensamento centra-se no discurso de que a exteriorização de uma língua, com enfoque mais na escrita quanto na oralidade, deve seguir as normas do bem falar e do bem escrever, que, por sua vez, advêm da gramática normativa.

No entanto, poucas vezes, no momento de reforçar o uso da norma-padrão, o livro relembra que o uso de tal norma deve ser seguido em contextos formais, pressupostos da concepção de linguagem como processo de interação.

Depreende-se, então, que o sexto e o nono ano abarcaram a mesma compreensão de linguagem como processo de interação no tratamento de diversos conteúdos. Contudo, há uma ausência de tal concepção no tratamento dado ao fenômeno da variação linguística e da norma-padrão.

O livro do nono ano não apresentou explicitamente a concepção de língua(gem), diferentemente do sexto, que possui uma seção específica sobre o assunto. Mas subtende-se que, a partir das análises, em ambos os livros didáticos, há mais de uma concepção de linguagem presente na abordagem dos fenômenos em análise.

Observou-se que a abordagem da variação linguística se deu mediante a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na proposição de atividades para que o estudante identificasse ou classificasse qual linguagem ou norma– formal ou informal, padrão ou não padrão – foi empregada em determinado texto, sendo esses elementos linguísticos descritos fora dos contextos reais de interação, e, pode-se dizer que há também traços da linguagem entendida como expressão de pensamento, indicando o discurso, nas atividades, de correção das variações presentes em textos diversos. O ensino da norma-padrão organizou-se pelo esquema de exercícios morfossintáticos, bem como de identificação e classificação de estruturas. Além disso, constatou-se, ao longo dos livros didáticos, uma orientação para seguir as regras exclusivas da gramática normativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do tempo, o ensino de língua materna perpassou por várias mudanças e recebeu diferentes influências de teorias linguísticas diversas, alterando as concepções de linguagem, levando uma a se sobrepor à outra, mas sem substituir totalmente a anterior. Por essa razão, a compreensão a respeito da concepção de linguagem que o professor possui é essencial para sua própria formação, bem como o auxilia na sua atuação.

A partir do estudo bibliográfico, foi possível elencar e distinguir três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação, sendo que cada uma apresenta um modo de conceber o estudo dos preceitos da norma-padrão e da variação linguística no ensino.

Para tanto, para discutir o ensino dos fenômenos em questão, utilizou-se como *corpus* os livros didáticos, pois são objetos basilares no ensino de língua materna e servem de auxílio teórico ao professor da disciplina. Em ambos os níveis escolares, sexto e nono anos, os fenômenos da língua, VL e norma-padrão, são tratadas de forma semelhante, o que desconsidera a hipótese desse trabalho, a qual acreditava-se em uma diferença no tratamento destes. Porém, o sexto ano destaca um capítulo para discutir sobre termos-base como “língua”, “linguagem” e “variação linguística”, enquanto no do último ano, o destaque se deu aos estudos da gramática.

Há um diálogo entre as três concepções sobre o ensino da norma-padrão, em ambos os livros didáticos, sendo elas a linguagem como expressão de pensamento, linguagem como forma de comunicação e linguagem como processo de interação, sendo essa última apresentada de forma anódina. Em ambos os níveis, as atividades sobre a norma-padrão são constituídas de classificação morfosintáticas e identificações de termos gramaticais em textos, desconsiderando totalmente o contexto extralinguístico. Além disso, há um discurso ameno que, apesar do reconhecimento das variações linguísticas, deve-se corrigir e seguir atentamente às regras da gramática normativa, entendidas como forma de expressão escrita e oral “corretas”, principalmente, em situações formais.

Já o ensino da variação linguística se situa na ideia da linguagem como instrumento de comunicação e expressão de pensamento. Embora tais concepções excluam os fatores extralinguísticos, o modo como a variação linguística é tratada oriunda de questões construídas para que o aluno seja capaz de ler e identificar textos que possuem emprego de variação linguística, e, muitas vezes, é requerido ao aluno que transforme ou reescreva tal termo ou sentença – que não siga a regra da norma-padrão, para uma forma considerada “correta”, isto é, o que a gramática normativa almeja, desconsidera-se, assim, qualquer discussão mais profunda sobre o assunto.

Dessa maneira, percebemos que há a presença das três concepções de linguagem nos livros didáticos, portanto, um diálogo permeia entre elas, influenciando no tratamento dado aos fenômenos estudados nesse trabalho. Por isso, é crucial que o professor de língua portuguesa se capacite teoricamente e metodologicamente quanto ao entendimento da linguagem, e acredita-se que a terceira concepção de linguagem, como processo de interação, seja a mais adequada, pois ela reforça o papel dialógico da língua, bem como se centra no falante e no processo de produção do enunciado, o qual sofre influências extralinguísticas.

Conclui-se, então, que o professor não pode ser passivo aos conteúdos propostos nos livros didáticos. A importância de compreender a concepção de língua que visa sua prática docente, é o

ponto chave para que ocorra uma mudança no ensino da língua portuguesa. Diante de tal concepção, nesse caso da linguagem como processo de interação, esse docente será capaz de ser mais crítico, analítico e sensível perante a produção tanto escrita quanto oral de alunos, bem como passar por barreiras teóricas e metodológicas que os livros didáticos apresentam, o que desenvolverá, na sala de aula, um ambiente mais democrático e abrangente sobre o ensino da língua materna, em especial, sobre o ensino-aprendizagem dos fenômenos da variação linguística e da norma-padrão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 10-16.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, Emile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli; Revisão: Mary Barros. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens – 6º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Português linguagens – 9º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015b.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: \_\_\_\_\_. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75- 88.

FARACO, Carlos Alberto. **Para conhecer a norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2ª ed. São Paulo: Fontes Editora, 1987.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

LUCCHESI, Dante. **Racismo linguístico ou ensino democrático e pluralista?** A questão do ensino da língua portuguesa no Brasil. *Grial*, n. 190, 86-95, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. Col. Repensando a língua portuguesa.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). vol. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-178

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a língua portuguesa).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009

## “NOVO ENSINO MÉDIO. QUEM CONHECE APROVA”: UMA NOVIDADE, CONHECIDA OU NÃO?

**Paulo Gerson Stefanello**

Doutor em Linguística, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados/MS, Brasil.

**Carlos Fabrício de Souza R. de Castro**

Graduando em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados/MS, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo visa analisar os discursos sobre os pressupostos do “novo” e da “modernização” na propaganda do Novo Ensino Médio brasileiro e o modo como estes mecanismos estruturam-se na produção, funcionamento e materialidade discursivos em que se constituem através de diferentes dizeres. Essa propaganda amplamente veiculada na mídia televisiva no ano de 2017 será o elemento central nas interrelações do saber e do poder, e possibilitará, a partir das perspectivas teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa e da Semiótica greimasiana, interpretar os efeitos de sentido que emergem da tentativa de convencimento sobre a aceitação das mudanças no sistema educacional do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Novidade. Propaganda.

**ABSTRACT:** This paper aims at analyzing the discourses about the assumptions on the “new” and the “modernization” in Brazilian New Middle School publicity and how these mechanisms are structured in the discursive production, functioning and materiality in which they are constituted through different utterances. This publicity widely aired on television in 2017 will be the central element in the interrelations of knowledge and power, and will enable, from the theoretical-methodological perspectives of French Discourse Analysis and Greimasian Semiotics, to interpret the effects of meaning which emerge from the attempt to convince the acceptance of changes in the country’s educational system.

**KEYWORDS:** Discourse. Novelty. Publicity.

### INTRODUÇÃO

Uma das propagandas que divulgaram a formatação do novo Ensino Médio, amplamente veiculada pelo Governo Federal brasileiro no ano de 2017 utilizando-se, sobretudo, da televisão e da internet, surgiu em um momento bastante importante na complexidade do tratamento que recebe a educação brasileira.

Sob os dizeres *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova*<sup>1</sup>, pareceu haver uma tentativa de convencimento da população brasileira a aceitar e validar as novidades que reformariam o

---

<sup>1</sup> O vídeo institucional está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>>. Acesso em 15 set. 2018.

modelo de ensino então vigente. Têm especial poder de convencimento os números coletados em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), que revelam, na propaganda, a aprovação dos brasileiros sobre as mudanças e a comprovação de que tais medidas ampliariam as possibilidades de escolha que os estudantes teriam com vistas à sua colocação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, são de interesse para este trabalho os efeitos de sentido que emergem da circulação dos discursos sobre o *novo* responsáveis por sua validação como verdade, isto é, somos levados a um questionamento que tentaremos responder ao longo do texto: em que medida se configura a característica do *novo* na proposta de reforma do Ensino Médio brasileiro?

Para desenvolver essa questão, atender a essa proposta, recorreremos a alguns princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, com vistas a produzir uma crítica acerca do *novo* e do aspecto de modernização que se desenvolve a partir dele como forma de aumentar a qualidade de vida das pessoas e de atender aos interesses coletivos. Tal crítica levará em consideração episódios que ocorreram em um passado recente da história do Brasil e que vislumbravam, tal como ocorre no presente, uma espécie de modernização na educação escolar. Assim, será possível estabelecer algumas comparações que poderão auxiliar a desenvolver o problema de pesquisa aqui caracterizado.

## **ENTRE O PASSADO E O PRESENTE**

Tendo em vista que o homem é um produto social do seu meio e de sua época, pode-se observar que desde a primeira República até os dias presentes, é latente a ideia, tanto por parte da sociedade geral, como dos aparelhos institucionais, de que a educação consiste na salvação e no princípio do progresso.

Ainda assim, parece haver certa viciosidade na formação dos estudantes, cuja preocupação maior seria satisfazer o processo de inclusão dos mesmos no mercado de trabalho, de modo que as demandas da sociedade republicana sejam plenamente atendidas. Essa característica foi bastante evidente, por exemplo, no âmbito da crescente industrialização, urbanização e organização das cidades brasileiras no período do governo Vargas, com a busca de um *novo homem* da década de 1930.

Reconhecendo que a ideia de modernização não é exclusivamente atual, mas histórica, os discursos que a constitui dialogam, inevitavelmente, com outros anteriores, fazendo-se necessário “distinguir redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2009, p. 5).

A fim de situar historicamente o leitor, chamamos a atenção para Orlandi (2011), que nos mostra que o *novo* perpassa a atualização dos regimes de governo desde 1889, quando da Proclamação da República:

Logo após a Proclamação da República (1889) temos a Jovem República, denominação que se aplica aos inícios do novo regime político para distingui-lo da fase anterior, ou seja, o Império. Visto, porém da atualidade, o período da República que vai de sua proclamação até os anos 30 é chamado de República Velha. Alguns autores distinguem, na República Velha, dois períodos: até 1894 (República da Espada) e depois de 1894 (República das Oligarquias). Em seguida temos a Era Vargas, temos o período denominado República ou República Contemporânea (1946/1984) (ORLANDI, 2011, p. 270).

Para um retorno ao passado recente, temos em Anísio Teixeira (1976) a preocupação com o ensino na primeira constituição republicana brasileira e a frustração diante da euforia em construir uma nação com desenvolvimento. O autor afirma:

[...] A evolução do sistema educacional brasileiro constitui, como procuramos descrever, uma afirmação de que a educação, em uma sociedade em mudança, constitui processo de promoção social, pelo qual ascende em *status* e passa a participar de posição mais vantajosa. A educação continua, como dos tempo de colônia, a educação de *poucos*, tendo-se, entretanto, aumentado o número de chamados, para tornar menos inaceitável a restrição mesma de poucos (TEIXEIRA, 1976, p. 309).

De maneira semelhante, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, trazia-se o seguinte dizer:

*Um educador pode ser um filósofo e deve ter sua filosofia da educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins educacionais quanto também dos meios de realizá-los. Esse Movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2010, p. 34-36).*

A necessária categorização da educação para o trabalho só ganhou maior evidência a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases, em 1971, como visualizamos a seguir:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Lei n. 5692/71, alterada a partir da primeira LDB, de 1961, grifo nosso).

Essa alteração, com caráter inovador à época, é marca característica da escola brasileira desde então, direcionando o olhar sobre os conteúdos ministrados ao alunado para o mercado de trabalho, como forma de garantia e elevação das condições sociais e econômicas.

Tal proposta criou sobre a instituição escola uma imagem que parece ser retomada na propaganda institucional do Governo Federal que consiste em nosso objeto do presente estudo.

Nesse sentido, o *novo* carrega semanticamente não apenas um termo retórico, acessório ou argumentativo, mas apoia-se em uma espécie de apagamento e silenciamento do *anterior* de forma intencional e ideológica, para construir e possibilitar, com certa prevalência, uma legitimidade contida e estabelecida pela incerteza e na insatisfação, assim propagando possibilidades e desejos a partir dos discursos de renovação que chegam até a sociedade geral.

O uso constante da adjetivação revela seu funcionamento como circunstância enquanto nome, contornando os efeitos de deslocamento, substantivando-o, ou seja, *novo* porque não é *velho*, e sendo *o Novo Ensino Médio* porque não é *o Ensino Médio Novo*.

Percebe-se, então, uma intenção em relação a tudo o que veio anteriormente e ao mesmo tempo, significa especialmente através do silenciamento do original, que é anterior. Na propaganda, é operando a noção de anterior, velho ou ultrapassado, que o enunciador utiliza-se de diversos mecanismos para tentar apagar ou ressignificar o discurso sobre a política implantada.

Sendo os mecanismos operadores discursivos, deixam marcas que junto às propriedades exteriores, percebem-se essas noções da novidade, ainda que silenciada em relação ao discurso anterior, pois são, ainda, dispositivos que sustentam na prática pela persuasão os efeitos de avanço e inovação produzidos na propaganda.

[...] o enunciador se coloca como representante e, ao dar nomes, *interpreta a história*. Cumpre assim sua função mediadora: gerencia os conflitos, administra as passagens das formas de governo para que tanto as passagens quanto os conflitos não existam fora de uma certa ordem e de um certo controle (ORLANDI, 2011, p. 271).

Compartilhando do entendimento de Foucault (2009, p. 26) quando afirma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta”, o discurso da novidade não pode ser dissociado do período histórico que a ele preexiste, nem dos meios de difusão, reorganizando-se sob a perspectiva do *já dito*, que remonta a épocas anteriores cujas relações se revestem por valores distintos e com mecanismos semelhantes para atender às demandas.

Posto isso, acreditamos que essas considerações iniciais são indispensáveis para a contextualização do trabalho ora desenvolvido, e para percebermos na linguagem as marcas discursivas que estão sempre presentes, embora sejam, por vezes, negligenciadas.

É pertinente esclarecer que

[...] do ponto de vista da análise do discurso, o que importa é destacar o funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção que representam o mecanismo do posicionamento dos protagonistas e do objeto do discurso (ORLANDI, 1985, p. 10).

Entender a condição em que se instalam os discursos, é compreender como os entornos concretizam materialmente em certa centralidade ou unicidade as ideias e as intenções pelas quais os sujeitos são submetidos ou submetem-se àqueles dizeres passados e realocados no presente, de maneira que seus sentidos se constituem no momento em que há condições específicas e propícias para sua circulação e constituição.

## OS PROCESSOS SEMIÓTICOS NA PROPAGANDA DO NOVO ENSINO MÉDIO

No início do vídeo, a câmera focaliza a expressão, centralizando o olhar dos atores e colocando-os em direção ao horizonte. Ao fundo, ouve-se o locutor afirmando: *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova.*

Aquele que vê, ouve e assiste ao vídeo tende a despertar o interesse pelo que está sendo veiculado não somente pelo dito, mas também pela forma como se apresenta o dizer. Os atores são jovens e o foco dado aos seus olhares radiantes suscitam nos espectadores as ideias de novidade e de confiança que se estabelecem contextualmente no espaço enunciativo.

Importa observar o espaço geofísico onde situam-se os atores, haja vista que se inverte o posicionamento de uma plateia em palco (centro, com destaque) em que não há passividade em relação ao comumente estabelecido, e das escolhas lexicais que se correlacionam entre si, ou seja, os verbos *trabalhar*, *escolher*, *estudar* e *fazer* aparecem recorrentemente, indicando para uma ação potencializada pela escolha em que o interlocutor adquiriria ao conhecer e aceitar a mudança que supera o sistema educacional vigente. A expressão *Eu quero* (utilizada quatro vezes pelos jovens) representa a autonomia e a liberdade oferecida pelo novo Ensino Médio.

De acordo com Barros (2001, p. 100), “o ato de pressupor um conteúdo consiste em situá-lo como já conhecido do enunciatário e em apresentá-lo como fundo comum, no interior

do discurso no qual o discurso deve prosseguir”. Dessa forma, o espaço discursivo estabelecido pela propaganda coloca-nos a forma de uma grande apresentação teatral onde o espetáculo é protagonizado por aqueles que querem a mudança, e o *novo* em oposição ao *velho* institui a vontade própria e a agência nas escolhas que poderão ser feitas, construindo, assim, uma sensação de poder conferida a quem passa a aceitar e compartilhar o discurso.

O *novo* e o *querer* configuram, inicialmente, uma construção mútua. O *desejo* e o *poder* mesclam-se em torno do funcionamento discursivo, que pode ser aceito ou não, mas sem extrapolar o contexto de persuasão.

Percebe-se nas instâncias enunciativas uma relação interdiscursiva tangente à aspiração conjectural de alteração da ordem vigente para um novo patamar que atenda aos interesses populares, entretanto, carrega em seu bojo outros interesses e dizeres implícitos.

É através do poder oferecido pela proposta de um novo Ensino Médio que os jovens passam a visualizar a possibilidade mais concreta de alcançar uma finalidade, que seria o ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional que satisfaria suas necessidades. Por esta razão, tal possibilidade de poder os tornaria reprodutores do discurso veiculado midiaticamente, garantindo a construção virtual de sentidos.

Ressalta-se a importância de compreender as formações discursivas que se evidenciam quando a última jovem atriz encerra a propaganda com seu dizer mencionando a palavra *trabalho*, que é objetivo primeiro do ensino técnico, e utiliza-se do advérbio *já*, que aponta prontamente para uma colocação no mercado de trabalho.

Vejamos, a seguir, um dos dizeres constantes da propaganda institucional (Caso A) e a inversão de sua ordem (Caso B), a fim de compreendermos como o sentido se instaura ali.

Caso A. *Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar.*

Caso B. *Para já poder trabalhar eu quero um curso técnico.*

No Caso A, o sujeito que se coloca sobre a perspectiva da ação de querer ou agente do processo de escolha, ao passo que na inversão de sua ordem (Caso B), admitindo que a finalidade é o trabalho, o curso técnico torna-se pressuposto e condição (meio) para poder alcançá-la.

Valendo-nos da nomenclatura proposta pela semiótica francesa (GREIMAS e COURTÉS, 2008; BARROS, 2001; FIORIN, 2004), caracterizamos o ensino técnico como o objeto modal, isto é, o meio pelo qual se alcança o objeto de valor, o trabalho, que garantirá a satisfação do sujeito que realizou *a performance* de poder *escolher*.

Os estudantes do *velho* Ensino Médio desempregados ou a procurar emprego, descontentes ou insatisfeitos com o ensino que têm/tiveram, adentram o processo de circulação de produção discursiva do *novo*, que tem a renovação e a mudança como elementos centrais. Passam, então, a assumir que o atual ensino médio não atende às expectativas da população, pois o emprego está em disjunção com o mercado de trabalho, e a reversão para um estado de conjunção só será possível com o reconhecimento do ensino técnico como objeto modal, de fato.

Outro dizer constante da propaganda, para o qual agora voltamos nossa atenção, é enunciado por outra atriz que afirma: *Eu quero ser professora. É o que eu amo.*

É ao menos questionável, nesse caso, o forte juízo de valor afirmado pela jovem, quando, mesmo não sendo licenciada, revela *amar* a profissão. A hipérbole empregada no enunciado e a forma atenuada com a gesticulação ali realizada nos mostra como os mecanismos discursivos respondem pela significação mesmo daquilo que não é dito, mas que figura na cadeia enunciativa.

Desse prisma, não se pode desconsiderar que o argumento consiste em um dos elementos do processo de significação e que a construção do discurso depende de vários fatores externos para a construção do sentido. Portanto, importa realçar que, historicamente, as salas de aula e o processo de ensino estiveram, por muitas décadas, condicionados às mulheres, não se restringindo ao exercício docente profissional, mas incluindo-se a educação e o cuidados dados aos filhos em casa, uma vez que tal prática – o exercício da maternidade – era parte das tarefas domésticas às quais as mulheres eram relegadas.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, um estudo exploratório realizado pelo MEC, do total de 1.882.961 professores atuantes nas escolas brasileiras, 1.542.925 eram mulheres. Daquele total, o quantitativo de professores no Ensino Médio, especificamente, era de 414.155 profissionais, dos quais, 267.174 eram mulheres, representando 64,4% do professorado. Nos dois ciclos do Ensino Fundamental, essa proporção é incrementada para cerca de 82,5%, e na Pré-escola para, aproximadamente, 96,6% (BRASIL, 2007).

A relação das mulheres com atividades técnico-profissionais as teriam influenciando de maneira consistente no aumento da participação feminina no mercado de trabalho e em seu consequente crescimento econômico, reduzindo o caráter de condicionamento a atividades domésticas.

Com isso, percebemos que o discurso se renova, com características e relações distintas, porém jamais de modo dissociado da memória e da historicidade do percurso e do processo para cristalizar e estabilizar do novo dito.

Como atesta Fiorin (2014, p. 62):

No seu persuasivo, o enunciador procura criar efeitos de estranhamento com a finalidade de chamar a atenção do enunciatário para sua mensagem. Com efeito, esses procedimentos retóricos operam no âmbito da simulação (/parecer/ e /não ser/) ou da dissimulação (/não ser/ e /ser/). Cabe ao enunciatário perceber esse segredo ou essa mentira no seu fazer interpretativo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o não-dito deve ser cuidadosamente analisado, pois os poucos enunciados presentes abrem margem para subentendidos múltiplos. Orlandi (2005, p. 85) assevera que “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”.

A propaganda utiliza-se do termo *liberdade* e, com isso, silencia o aspecto impositivo do novo Ensino Médio. A escolha lexical por *querer* e *aprovar* anula uma possível rejeição. E o *novo*, termo sobre o qual já comentamos anteriormente, funciona semanticamente ocupando o lugar de algo que deve ser assumido como velho, ultrapassado.

As negações e oposições alcançadas a partir do não dito revelam certa persuasão praticada pelo *marketing* em mídias mais tradicionais, como a televisão, no caso de nosso estudo. O discurso adequado poderá conferir um aparente poder, e projetará/virtualizará nos sujeitos pacientes a modalização do *poder-saber*, que se faz imprescindível para alcançar seu objetivo de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho.

O processo de construção do sentido está para além das condições internas ao próprio texto. As palavras ditas pelos jovens atores nos levam a identificar mais um recurso utilizado na propaganda que faz-nos refletir sobre as condições de produção do discurso e as formações histórico-discursivas nele presentes.

Na propaganda, o primeiro ator, um rapaz, utiliza o verbo *fazer* (Caso C), ao passo que outra atriz, uma moça, utiliza o *ser* (Caso D), como podemos visualizar a seguir:

Caso C. *Eu quero fazer jornalismo.*

Caso D. *Eu quero ser professora. É o que eu amo.*

As distinções entre os dizeres nos Casos C e D ocorrem no âmbito interno do funcionamento discursivo. Portanto, a argumentação e os mecanismos geram um estilo que

sobressaltam nas marcas lexicais, que nesse caso não vai somente do ideológico para a linguagem, mas internamente, sobretudo, do funcionamento do discurso na linguagem para a ideologia (ORLANDI, 1985).

Todo discurso é intencional (ORLANDI, 1985) e carrega dizeres que suscitam ideologicamente despertares automáticos em relações mais profundas contidos nos processos de apreender/adquirir da linguagem, que reafirmam-se cada vez que entram em contato com os novos dizeres. Têm-se, a partir daí, o homem e o mundo na linguagem, representando e representando-se, procurando significados que revisitam o todo social junto à sua língua.

O funcionamento do verbo acional *fazer* e o de estado *ser* revela-nos dois querereres distintos: o primeiro condiciona-se à operacionalização do próprio desejo, demonstrando domínio sobre o objeto como sua ação. O outro expressa uma subjetividade passional, vinculada a um *amar*, *estar* e *ser* aparentemente muito maior do que o primeiro querer. Estar para, ser para e não fazer para vai além do próprio eu. Consiste em uma questão de gênero, funcionamento e direcionamento ideológico-discursivo marcado historicamente pelos ditos de outros lugares, formações discursivas e práticas culturais extremamente complexas.

No que concerne à educação e ao sistema educacional, Foucault (1985, p. 44) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Para compreendermos o processo de aceitação dos discursos por parte da sociedade geral, é preciso avaliar os mecanismos reais para a sua circulação. No caso dos programas de governo para a educação, a linguagem é o mecanismo utilizado como meio de atingir tanto a população como a propositura em si.

Sob esse prisma, Foucault (1985) chama a atenção para os efeitos da circulação que se distribuem de maneira quantitativa sobre os corpos e são exercidos no próprio indivíduo. “Efetivamente aquilo que faz que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder” (p. 183). O processo de construção de um produto discursivo é, portanto, permanente, ou seja, inacabado, e o espaço para ele se dá na instância enunciativa da interlocução.

A obra *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1985) torna bastante clara a relação corpo-poder como algo que não se constitui somente com sentido repressivo ou negativo, mas âmbito do desejo ou bônus, perfazendo uma necessária vinculação entre sujeitos e seus saberes. O poder é forte, nesse caso

[...] porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares (FOUCAULT, 1985, p. 148-149).

Com essas considerações, entendemos que as propagandas governamentais, de modo geral, e a do Novo Ensino Médio, particularmente, trazem no seu bojo a designação da vontade e da aspiração dos indivíduos em terem seus anseios satisfeitos a partir de construções possíveis como *eu quero, eu escolho, eu posso*, que extrapolam o enunciado da propaganda e nos revelam um propósito altamente persuasivo sobre o corpo, o saber e o poder de liberdade em conseguir um novo patamar no mercado de trabalho, com mais oportunidades e de boa qualidade, reafirmando o aspecto de modernização já construído em episódios anteriores da história brasileira.

A fim de consolidar a problematização que propomos com este trabalho, é imprescindível que, ademais do funcionamento semiótico da materialidade estudada, compreendamos o próprio contexto social e as propriedades discursivas na perlocução.

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (ORLANDI, 1985, p. 179).

Nas falas dos jovens atores, diversas vezes ocorre um fenômeno relevante para nossa análise e para compreendermos a produção discursiva: a repetição dos enunciados. Essa recorrência atenuada situa-se na instância de interlocução e pode atribuir, sobretudo através das imagens na propaganda, um comportamento previsível dos sujeitos em relação ao objeto valorado. Posenti (1985, p.49) argumenta que “é a imagem que determina a opção”. Pensar nos jovens que estão do outro lado da comunicação da propaganda (pré-texto), com uma linguagem situacional e contextualizadora (durante o texto), valendo-se de uma entonação que leva em conta a dinâmica e a fluidez da geração moderna e seus anseios (após o texto), permite surtir os efeitos incididos, construídos e desejados por parte dos produtores ou interlocutores.

Seguindo por essa perspectiva, é necessário considerar *como* se aborda uma questão até então desconhecida em poucos segundos, buscando atingir, interagir e convencer a maior parte da população, especialmente os jovens, a aderir a ideia exposta.

Também Posenti (1985) cita um exemplo de uso da linguagem repetitiva, similar ao caso em questão, porém no âmbito da literatura infanto-juvenil, como forma de uniformizar e subscrever a novidade a partir das escolhas que os jovens poderão realizar. Trabalha-se com

uma linguagem aparentemente facilitada, lúdica (e repetitiva) nas instâncias do objeto do discurso e de seus receptores, procura-se na produção formas de suscitar a reprodução dos dizeres por meio de imagens projetadas nos interlocutores.

É muito comum que os autores de literatura infanto-juvenil faça seu público de pequenos idiotas; isso se verifica facilmente nas temáticas e na linguagem. É uma questão de imagem, não necessariamente correta, mas extremamente produtiva (POSSENTI, 1985, p. 51).

Não se trata, nesse caso, de conceber a linguagem adotada como mais ou menos acessível ao público, haja vista que isso seria pensar que quem produziu o discurso não planejara as marcas discursivas que recairiam sobre seu interlocutor. Notemos que o narrador da cena enunciativa iniciada pelo dizer *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova* representa o poder materializado, que carrega uma informação (conhecimento) através de seu discurso utilizando, para isso, a inscrição da novidade em elementos que servirão aos jovens *poderem* escolher, possuir, decidir o futuro, ser aprovado.

Nesse sentido, verificamos que o discurso está diretamente ligado ao poder e é reproduzido em uma esfera semiconsciente, que circula na interlocução entre os sujeitos que assimilam motivados pelo mesmo desejo. Configura-se, assim, a tensão entre o dito e o novo dizer, ou, como coloca Orlandi (2011), a permanente tensão do que *é* com aquilo que *poderia ser*.

Reconhecendo que o poder e o saber são elementos essenciais na composição do discurso, pode-se compreender que temos o cenário seguinte: uma entidade que propõe-se a delegar um poder aos membros de uma sociedade, de modo que estes (interlocutores) assumirão o aspecto de cidadania à maneira do próprio locutor. Para esse efeito, Geraldi (1985, p. 56) nos chama a atenção para a forma desse movimento:

O que é uma “boa forma” para tal tema e tal ocasião funde-se com o que é “uma boa forma” para tal locutor falando a tal interlocutor, seja para que ele entenda a informação que se quer veicular, seja para que, através da forma, se qualifique o interlocutor e o próprio locutor.

As diferentes formas, mesmo ocorrendo no mesmo espaço e sob a mesma formação ideológica e discursiva, repetindo quase que as mesmas estruturas sintáticas e semânticas, significam diferentemente na medida em que a construção e a estabilização do discurso atingem seu ápice, quando se produzem os efeitos enclausurados e contidos no próprio discurso para incidir sobre todos os níveis discursivos com um propósito e uma chancela. Para alcançar esse

objetivo, o ponto de partida não é, necessariamente, a imagem do outro, mas as relações de poder que provocam determinado efeito de maneira intencional.

## A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE ARGUMENTAÇÃO

As mídias tradicionais, de modo geral, em especial a televisão, que certamente é o meio de maior alcance no território nacional, aliadas a um instrumento formal de pesquisa, como o Ibope, cuja sigla é bastante reconhecida pela população em geral, são fundamentais na legitimação e na afirmação dos números com valor de verdade. Trata-se da instância maior pela qual o governo tenta conferir respaldo e credibilidade à veiculação da propaganda aqui analisada, exercendo seu poder persuasivo e de convencimento de que a aprovação ampla reflete a importância do caráter de novidade que se almeja conferir ao Ensino Médio brasileiro.

A validação dessa nova política aparece em dois momentos muito representativos durante a propaganda. No início, com a chamada principal *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova*, e mais ao fim, em que há menção ao Ibope como idealizador da pesquisa que revelou tal aprovação, com a frase: *Já é assim com 72% dos brasileiros*, projetando a ideia de que a maioria da população já *conheceu e aprovou* a novidade.

A propósito do caráter de verdade que valida um dado discurso, Foucault (2009, p. 13) esclarece que

[...] a verdade é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Na propaganda estudada, o dizer é iniciado pelo narrador com suposta intenção de convencer o ouvinte/leitor, uma vez que a representação do próprio convencimento é trazida para a enunciação quando a jovem atriz, após ouvir que *quem conhece aprova*, subscreverá o dito e o reendereçará para outrem. Tem-se, com isso, a transição de um estado de disjunção, no qual a jovem, que até aquele instante não conhecia sobre o novo, para um estado de conjunção

com a novidade posta pelo locutor, em que a jovem aprova, corrobora com o peso enuncivo-discursivo e o transmite, para que outros reconheçam e aprovem, tal como lhe ocorrera.

Nos dizeres que são colocados a partir do instituto de pesquisa, *Já é assim com 72% dos brasileiros*, o verbo *ser* expressa um estado de transição e, ao mesmo tempo, de permanência em relação ao seu predicado que indica a exigência do imediatismo (*já*) para a aprovação do *novo*.

Na sequência, verifica-se a ligação entre a afirmação com um destinatário expresso em um plural generalizando – *é assim com todos* – que pode induzir aqueles que ainda não conhecem a reforma a fazerem parte da mudança.

Em vias de conclusão, é pertinente sintetizar que todo o exposto parece ilustrar o que Orlandi (1985) caracteriza como processo *perifrástico*, que contribui para distintas formas de interação com base nos seus próprios constituintes, ou seja, a relação entre os interlocutores mesmos, sua relação com o objeto discursivo e, através dele, sua relação com o mundo. Mantêm-se como objetos centrais, no caso da análise aqui proposta, o ensino médio e o referente centrado no interlocutor, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha (reconhece) e se diz (reproduz).

### **Considerações finais**

A sociedade moderna trata de instaurar no discurso da inovação pressupostos carregados de ideologias que suscitam, por sua vez, comportamentos e atitudes simultâneas, aproveitando-se da rapidez e dinâmica que se visualizam com certa facilidade, por exemplo, nas propagandas televisivas.

Ao voltarmos a preocupação para a questão do Novo Ensino Médio pensado pelo Governo Federal, questionamo-nos: qual é a novidade e a modernização da proposta, se o discurso parafraseia historicamente os mesmos mecanismos operadores discursivos e sociais de outrora?

A novidade contém um mesmo *já dito* e, serve outra vez à caracterização dos *novos* ou *outros novos* dizeres, isto é, aquilo que já foi, é, ou poderia ser, ora mesclando-se com discursos ainda vivos e constantes, ora atenuando-se em virtude das condições sócio históricas do convencimento dos sujeitos através da linguagem.

O *novo* será sempre revisitado, porque para sua constituição, necessariamente houve um passado com elementos nunca fechados à atualização ou à renovação. A projeção do futuro

só se faz possível a partir da novidade que se adequa aos diferentes contextos sociais para garantir o conhecimento. Os PCNs garantem pertinente compreensão a respeito do estatuto do novo por meio da necessária relação com o contexto, e não puramente como definição. Vejamos:

[...] o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. Para que ele se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar, nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo (BRASIL, 2006, p. 109).

E, ainda:

[...] a novidade pode não estar nos conceitos e sim na sua contextualização. No espírito do processo de recontextualização e transformação [...], seria incoerente abandonar por completo o conhecimento anterior dos leitores deste documento e simplesmente substituí-lo pelo “novo” (BRASIL, 2006, p. 110).

É na mesma esteira do entendimento trazido pelos PCNs sobre o novo que buscamos com este trabalho delinear um caminho de influência da propaganda sobre as instâncias do *saber* e do *poder* do espectador, de maneira que seja marcada pela contramão da contextualização, isto é, pela proposição de um modelo de ensino conceitual, através do qual o *novo* se institui outra vez como solução, como definição.

Contudo, segue ele na dependência de ser aceito ou rejeitado. Para atingir o fim, que é sempre o convencimento, dependerá da composição estrutural da sociedade que, por sua vez, se delinea não sua relação com a (não -) memória, o (não -) passado e o (não -) novo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso. Fundamentos Semióticos.** – 3 ed. São Paulo, SP: Humanitas FFLCH/ USP. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 1. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2018.

- BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica de 2007.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- FIORIN, José Luiz. Comunicação e semiótica. **Revista Galáxia**, n. 8, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de Análise do Discurso**. - 1 ed. São Paulo, SP: Contexto. 1989.
- FOCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. - 18 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. - 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal. 1985.
- FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife-PE: Editora Massangana. 2010.
- GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ORLANDI, ENI PULCINELLI. (Org.) **Sobre a Estruturação dos Discurso**. - Campinas-SP: Unicamp. 1981.
- \_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu Funcionamento**. – 6 ed. Campinas, SP: Pontes. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Análise De Discurso – Princípios e Procedimentos**. – 6 ed. Campinas, SP: Pontes. 2005.
- TEIXEIRA, ANÍSIO SPINOLA. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional. 1976.

## UM PASSEIO POR LISBOA: ENTRE CASAS, CORES E SENSACIONES

Francisca Marciely Alves Dantas – Mestre em Letras, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil.

**RESUMO:** Sabendo da importância da escritora portuguesa Teolinda Gersão no panorama lusófono, no âmbito do romance português contemporâneo, o propósito desta pesquisa é examinar de que forma os personagens apreendem subjetivamente a paisagem portuguesa na obra *A cidade de Ulisses*, publicada em 2011. Por se tratar de um romance que foi publicado após a Revolução dos Cravos, ocorrida em Portugal no ano de 1974, buscamos privilegiar o posicionamento crítico da autora, associando experiência e perspectiva imagética ao cenário cultural português.

**Palavras-chave:** Teolinda Gersão. Espaço. Paisagem.

**ABSTRACT:** Having knowledge of the Teolinda Gersão's importance in the lusophone panorama, in the scope of contemporary portuguese novel, the purpose of this research is to examine how the characters perceive subjectively the portuguese landscape on the literary work titled *A cidade de Ulisses*, published in 2011. Since this novel was published after the Carnation Revolution that took place in Portugal in 1974, we seek to focus on the critical position of the author, associating experience and imagery perspective with the portuguese cultural scene.

**Keywords:** Teolinda Gersão. Space. Landscape.

*Já em casa, um alvoroço me revolve a alma.*

(COUTO, 2011, p. 183)

A narrativa *A cidade de Ulisses* (2011) convida-nos a revisitar as imagens da fantasiosa Lisboa na companhia do artista plástico Paulo Vaz, protagonista do romance. Como é de se esperar, Teolinda Gersão vinculou ao universo diegético do romance o diálogo com as artes plásticas e, inevitavelmente, com a história de Portugal. Tendo conhecimento de que Teolinda Gersão lançou-se no círculo literário português como romancista em 1981, com a obra *O silêncio*, e logo alcançou notoriedade e reconhecimento crítico, fato que ratifica o seu talento para arte literária – é importante lembrar que ela viveu em uma época de grandes metamorfoses, o que, de certa forma, contribuiu para revolucionar as Letras Portuguesas. É bem verdade que essas movimentações político-sociais pelas quais passou Portugal serviram de sustentáculo para o alargamento da expressão genuinamente portuguesa, no sentido de ampliar o olhar dos escritores sobre a sociedade que os cerca e das possibilidades múltiplas de traduzir

seus anseios por meio da palavra poética. E isso fica explícito quando Teolinda Gersão busca estreitar o diálogo com outros campos do saber, o que cristaliza uma peculiaridade em sua jornada literária.

Essa característica alcança projeção, sobretudo, em obras como *Paisagem com mulher e mar ao fundo* e *Os teclados*, publicados respectivamente em 1982 e 1999, as quais criam zonas de contato com a História, as Artes Plásticas, a Música, a Arquitetura, a Filosofia, dentre outras. Como se pode observar, a escritora nos dá a entender que o seu fazer poético se revigora no entrelace intelectual com o intuito de “partilhar, experimentar, tornar visível” (GERSÃO, 2011, p. 22) a complexidade da condição humana, em suas múltiplas acepções. Tomando proveito desse excerto literário, adentraremos nessa análise em outro campo do conhecimento, a Geografia Humanista Cultural, objetivando circunscrever a experiência do sujeito nos domínios do espaço, do lugar e da paisagem no romance *A cidade de Ulisses* (2011), a fim de visibilizar a dimensão poética do sujeito diante da geometria arquitetônica do espaço da casa.

Desse modo, em meio à estruturação da obra, dividida em três capítulos sobrepostos em camadas várias do tempo, entram em cena as mulheres Cecília Branco e Sara, que se envolvem com Paulo Vaz, a reinvenção de Ulisses, em sua concepção contemporânea. Lisboa é o cenário onde acontecem os encontros e desencontros amorosos, definindo-se, assim, como um território de paixões ardentes por meio da maestria da escritora portuguesa. E não há como recusar esse convite: “Penso que uma vez na vida a sorte esteve do nosso lado e encontramos a cidade que procurávamos. A Cidade de Ulisses” (GERSÃO, 2011, p. 31). Realizando a travessia pelo universo múltiplo da cidade lisboeta, Teolinda Gersão adentra, também, na imensidão dos lugares íntimos, ou mais particularmente, da “Lisboa com suas casas / De várias cores [...]” (PESSOA, 1993, p. 52), desvendando as nuances poéticas suscitadas entre os personagens e o espaço da casa.

Desse modo, o objetivo desse estudo é dá visibilidade à relação arquitetada entre sujeito e paisagem, sublinhando o olhar da escritora na percepção do espaço geográfico reinventado na tessitura ficcional, tendo como base teórica os conceitos advindos da Geografia Humanista Cultural, buscando ir além do espaço puramente objetivo, para analisar sob uma ótica cultural e humana a imensidão da casa, a qual abriga as vivências internas dos seus personagens. Nesse sentido, construída em camadas temporais várias, a narrativa *A cidade de Ulisses* (2011) engendra um jogo de indeterminações que toma forma nos intensos deslocamentos dos personagens no interior da casa. Entremeada por um discurso em suspense, a casa que é dada “a ver” na referida obra nos leva a depreender o dinamismo dialético suscitado na relação espaço-sujeito-memória. Atentemo-nos, então, ao discurso de Paulo Vaz acerca de sua infância:

O meu pai era um homem ríspido, irascível, que trazia para a casa a disciplina do exército. Ordens breves, secas, para serem de imediato cumpridas. Era metódico, organizado, julgava que o papel de marido e pai consistia em gerir um pequeno mundo pré-estabelecido, regido por horários e regras fixas e salvaguardo por uma pequena

conta de banco, que todos os meses deveria registrar um aumento, ainda que ligeiro. Acho que foi o essencial do que te disse. Além da nossa divergência essencial, a sua recusa em entender e aceitar que eu quisesse ser artista plástico. Não te contei que fui para ele um filho tardio, imensamente desejado, em quem depositou todas as esperanças. Achavas que eu as tinha gorado, e era isso que me transmitia. Os meus sentimentos em relação a ele foram, durante muito tempo, medo, confusão e vergonha (GERSÃO, 2011, p. 74).

Para o artista plástico falar de sua infância é o mesmo que expor o espaço que habitava, a casa em que imperava uma ordem preestabelecida que ocultava, de certo modo, uma desordem interna. A relação conflituosa com o pai estabelece-se na casa de modo intenso: “O 25 de Abril não mudou evidentemente nada na nossa relação, mas também não trouxe surpresas: cada um ficou onde já estava. Ele manteve-se aos sessenta e quatro anos, o militar afecto ao regime que sempre fora” (GERSÃO, 2011, p. 83). Podemos perceber que a casa materializa, por meio de suas cores, geometrias e ordenação, as profundezas de sua interioridade tornando-se “um *instrumento de análise* para a alma humana” (BACHELARD, 2008, p. 20, grifos do autor). Esse pequeno mundo, conforme relata o narrador-personagem, guardava para além da geometria espacial a estrutura subjetiva de seus moradores e a universalidade de seus mundos conscienciosos.

Do ponto de vista fenomenológico, Gaston Bachelard pontua que “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo” (BACHELARD, 2008, p. 24). A partir dessa fundamentação teórica podemos estabelecer a conexão que Paulo Vaz arranja com a sua legítima morada, a partir das memórias de sua infância. Temos, portanto, o ponto fulcral de nossa discussão: a existência intimamente relacionada com a casa habitada nos tempos de criança. Assim, para o narrador-personagem, lembrar-se de sua casa é demarcar um lugar que foi permeado por substâncias fugidias e melancólicas, ao mesmo tempo que em determinados momentos sentiu um imenso contentamento.

Considerando que o lugar une-se ao tempo para reavivar a chama da trajetória existencial, a memória equipara-se a uma gaveta onde estão guardados os fatos marcantes e as sensações vivenciadas na espacialidade, sobretudo, no que concerne à sua dimensão simbólica. O geógrafo humanista Eduardo Marandola Júnior elucida que:

O tempo é vivido como memória, e por isso memória e identidade adensam o lugar. A memória é a experiência vivida que o significa, definindo enquanto tal. Não é à toa que pensar em lugar é mais fácil recuando no tempo: lugar de nascimento, lugar de lembranças, lugar de saudade, lugar de memória, lugar de identidade. Ele parece mais conectado a uma tradição, a uma experiência profunda de entrelaçamento com a terra. Um ritmo lento onde o sentido de permanência prevalece (MARANDOLA JR, 2012, p. 229).

E, dessa forma, delineamos a ontologia de Paulo Vaz. Mesmo habitando outros lugares íntimos lembra, ainda que seja com pesar, o lugar que dividiu com sua família e que ficará para sempre registrado em sua memória. As imagens de sua casa sempre emergirão como um lugar de aconchego e proteção,

pois mesmo quando estamos em uma “nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportando-nos ao país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial. Vivemos fixações, fixações de felicidade. Reconfortando-nos ao reviver lembranças de proteção” (BACHELARD, 2008, p. 25).

No entanto, Paulo Vaz prefere guardar essas imagens na obscuridade de sua memória, trazendo-as à luz somente quando for demasiado prudente. Como cada etapa da vida traz consigo o amadurecimento psíquico próprio a cada fase, é compreensível que o “passado, o presente e o futuro deem à casa dinamismos diferentes, dinamismos que não raro, interferem, às vezes se opondo, às vezes excitando-se mutuamente” (BACHELARD, 2008, p. 26). As lembranças do artista plástico em torno de sua casa alcançam conotações diversas, à medida que o tempo passa, e residem, quase sempre, num campo conflituoso.

A infância do narrador-personagem relaciona-se profundamente com a casa e consubstancia campos subjetivos que reverberam durante toda a sua existência. Conforme estudos relacionados à Geografia Humanista Cultural, sobretudo do geógrafo humanista Eric Dardel, “uma verdade emerge da paisagem, contudo não como teoria geográfica ou mesmo como valor estético, mas como expressão fiel da existência” (DARDEL, 2015, p. 32). Assim, é possível visualizar a partir da organização geométrica da morada as vivências do personagem, ilustradas aqui poeticamente por Teolinda Gersão:

Muitas vezes senti no entanto que a minha vida consistia nessa tarefa impossível: enfrentar aquele homem, defender-me e defender a minha mãe contra ele. Porque também ela o receava. Eu sabia, embora ela nunca o dissesse. Mas era visível o seu nervosismo quando chegava a hora de ele vir, a pressa com que largava o que quer que estivesse a fazer para se certificar de que tudo estava conforme, a mesa posta, as cadeiras no lugar, o almoço pronto a ser servido. Corria a seguir ao espelho, penteava-se depressa, sacudia um cabelo imaginário que pudesse ter-lhe caído sobre os ombros, alisava a saia do vestido. Então sentava-se na sala e esperava-o. Esperar era já um modo de servi-lo, de criar à volta um espaço vazio que o antecipava e que ele pisaria ao entrar. E tudo o que a seguir ela dissesse ou fizesse seria atento e rigoroso, como se cumprisse à risca um manual de instrução (GERSÃO, 2011, p. 75).

O fragmento acima torna visível a tensão entre a ordenação da casa e a fluidez nervosa que extravasa dos personagens – mãe e filho. A previsibilidade do entorno impossibilita qualquer movimento subjetivo que escape à arquitetura física do espaço. Em seus princípios teóricos, Gaston Bachelard argumenta que “na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e alma” (BACHELARD, 2008, p. 26). De fato, se pensarmos nas circunstâncias naturais e nos arcabouços afetivos, a casa é sinônimo de corpo e alma do sujeito que habita. Sabendo que as ideias de Bachelard influenciaram o geógrafo humanista Yi-Fu Tuan, é contundente assegurar que “o espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar

é um centro calmo de valores estabelecidos” (TUAN, 1983, p. 61). A casa é, então, a morada dos valores estabelecidos.

Contudo, ao direcionarmos o nosso olhar sobre a narrativa *A cidade de Ulisses* (2011) concebemos um descompasso entre a morada e os personagens. Isso se confirma quando consideramos que a mesma casa que centraliza o sujeito e impede a sua dispersão pelo mundo provoca desmoraamentos internos, confirmando o argumento dos lugares-sem-lugaridade. Em outras palavras, apesar de ser a morada legítima que guarda as raízes mais profundas dos personagens, as imagens da casa que o texto narrativo de Teolinda Gersão projeta caracterizam-se pela ausência de significação, de afetividade. A partir disso podemos compreender que a relação lugar e lugares-sem-lugaridade não é simplesmente um contraste teórico, mas nos “permitem entender lugar pela ausência, tanto quanto pela presença” (RELPH, 2014, p. 25). O vazio das relações familiares preenche o espaço da sala e impossibilita o surgimento de estruturas profundas de afetividade, ou seja, ausência de lar no próprio lar. Percebemos, então, que “objetos e lugares são núcleos de valor. Atraem ou repelem em graus variados de nuança” (TUAN, 1983, p. 20). Nesse caso, a ordenação racionalizada da casa origina afastamento. Há um esforço demasiado por parte dos sujeitos fictícios em querer está envolvido nesse ambiente, buscando, assim, um pertencimento, contudo o desajuste articulado entre sujeito e paisagem é visível. E isso, de fato, prescreve aos personagens uma espécie de itinerário de fuga. Quanto a isso, Paulo Vaz narra:

Eu exigi desde o início partilhar essa expedição com ela. O tempo que passei no sótão foi de longe o mais feliz da minha infância. A ideia que guardo é a da casa como um espaço dividido, o espaço ameaçador do meu pai e o mundo aventureiro e secreto da minha mãe. Passava-se de um para o outro através da escada: o sótão era um lugar ilimitado, como se boiasse no ar ou assentasse nas nuvens. A minha mãe estendia na mesa uma folha de papel e punha ao meu alcance lápis de cor, pincéis e tintas (GERSÃO, 2011, p. 79).

Devido à sua compartimentalização, a casa revivida por Paulo Vaz põe em tensão dois campos subjetivos: o sótão foi de longe o espaço mais feliz da sua infância, enquanto os outros cômodos são preenchidos pela opressão e delimitados pela imposição das paredes que não permitem a circulação e o contato com outros enlevos afetivos. Contudo, no sótão tudo é possível:

Então tudo começava a ser possível: bastava eu querer e uma coisa aparecia: o sol, um pássaro, uma árvore, uma folha de erva. Ela dizia sim, e sorria. Éramos cúmplices e partilhávamos um poder mágico, cada um desenhando uma folha de papel. Estávamos no centro do mundo, e ele obedecia. Fazíamos o sol subir no horizonte, púnhamos um carro na estrada, um moinho num monte, pessoas acenando das janelas. Tudo que quiséssemos acontecia. Tudo (GERSÃO, 2011, p. 79).

Diferentemente do restante da casa, o sótão pode ser visto como o lugar das múltiplas possibilidades existenciais, onde o exercício do ser manifesta-se de forma fluida e leve. Se o sujeito está fadado a um “movimento dialético entre refúgio e aventura” (TUAN, 1983, p. 61) e se “no espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar; e na solidão de um lugar protegido a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva” (TUAN, 1983, p. 61), o sótão, apesar de seus limites restritos, se define como o lugar em que as probabilidades de contato com a liberdade ampliam-se. Essa liberdade pode ser visualizada no modo como mãe e filho percebem a existência a partir desse ponto e expressam-se por meio do colorido da pintura, em que quem comanda o pincel são os excessos da criatividade. A janela também dá acesso à liberdade, à aventura de ser livre:

Havia uma janela no sótão, de onde se podia ver o rio (morávamos num prédio antigo, à Rua de São Marçal). Na verdade era mais um albóio do que uma janela, um retângulo de vidro no tecto esconso, que parcialmente se podia abrir sobre o telhado. A minha mãe conseguia ver através dele, sentada na cadeira. Eu tinha de subir a um banco, mas não me cansaria de ficar de pé durante muito tempo. O rio: uma grande mancha de água, que mudava de cor conforme a luz. Passavam barcos entre as margens, barcos pequenos, cacilheiros indo e vindo, barcos à vela, arrastões e grandes paquetes, que seguiam para o mar. Porque o rio levava até ao mar, e o mar seguia e seguia, e era tão grande que não se via mais nada quando se entrava nele. O mar era uma das minhas recordações mais antigas. Da janela não se via o mar mas sabia-se que estava lá, porque era até ele que deslizava o rio. O sótão tinha dentro o rio, e o rio tinha dentro o mar. O rio com o mar lá dentro era uma parede que deixara de haver, que se tinha diluído, ou tornado transparente como água. O sótão só tinha três paredes, a outra parede era o rio e o mar (GERSÃO, 2011, p. 79).

Desse modo, a sensação da fugacidade do espaço invade a calmaria do lugar, e nessa paisagem, em que surge a ilusão das cores reconfortantes do mar, assinala-se a necessidade dos personagens em alcançar a imensidão do espaço através da visualização das águas transparentes do rio. Na obra *A água e os sonhos*: ensaios sobre a imaginação da matéria (1997) Gaston Bachelard explica que:

A água é realmente o elemento transitório. É uma metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito (BACHELARD, 1997, p. 7).

Nos estudos filosóficos de Gaston Bachelard, a água constitui um elemento transitório, que foge à solidez da matéria e deságua em sua infinita morte horizontal. Sendo a imensidão do mar uma cena recorrente nos romances de Teolinda Gersão e que ressignifica o seu estatuto simbólico, a cada narrativa pensemos, então, na metáfora do mar consubstanciado no texto *A cidade de Ulisses* (2011). Se a paisagem e o sujeito tornam-se unos, a ilusão de que “o sótão tinha dentro o rio, e o rio tinha dentro o

mar” (GERSÃO, 2011, p. 79) ilumina pontos essenciais na condição dos personagens que lá estão inseridos. Assim como a água que escapa a todo obstáculo em busca de desaguar no horizonte infinito do mar, Paulo Vaz e sua mãe ultrapassam a ordenação racional do ambiente da casa para se aconchegar nos devaneios oníricos do sótão. Na obra *Dicionário de símbolos* (1995) Jean Chevalier e Alain Gheerbrant explicam que o mar é o:

Símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes às realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão. Vem daí que o mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e da morte (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1995, p. 592).

Ao nos apropriarmos dessa significação, depreendemos que os referidos personagens, no momento em que tomam posse do lugar físico e ontológico de suas almas desejanter, parecem adequar-se ao confinamento do ambiente, permitindo a transcendência da essência de cada um. Ou melhor, as suas identidades renascem e tomam forma nesse novo lugar, livre de qualquer opressão e poder. Atentemo-nos a outro fragmento da narrativa:

Durante o almoço ela conversava – o que significava concordar com tudo o que meu pai dizia, sempre com medo de ainda assim poder dizer alguma coisa errada – e nunca olhava o relógio para ver as horas. Mas quando depois do café ela o vinha acompanhar à porta, o tempo interrompido parecia outra vez soldar-se: olhava para o relógio de pêndulo da entrada e corria novamente escada acima, em direção ao sótão. [...] Mas logo que podia escapava-me e voltava ao sótão, tornava a bater à porta e a chamar, com todas as minhas forças. A minha mãe abria, suspirando, e dizia que eu só podia ficar se não falasse e estivesse quieto (GERSÃO, 2011, p. 78).

A escada torna-se o ponto de acesso entre os outros cômodos, territórios desconhecidos, e o sótão, “onde os medos ‘racionalizam-se’ facilmente” (BACHELARD, 2008, p. 37). Nessa perigosa travessia, “a escada do sótão, mais abrupta, mais gasta, nós a *subimos* sempre. Ela traz o signo da ascensão para a mais tranquila solidão. Quando volto a sonhar nos sótãos de antanho, não desço jamais” (BACHELARD, 2008, p. 43, grifo do autor). A escada representa, ainda que de maneira figurada, o caminho dantesco que os leva habitualmente do céu ao inferno e vice-versa, sinalizando o que podemos definir como a efemeridade dos lugares. Em uma visão mais aprofundada, “a efemeridade dos lugares seria, em parte, advinda das metamorfoses operacionalizadas pelo homem no incessante monta e desmonta, no esquecimento desmedido e na destruição criativa dos mais diversos recantos” (MELLO, 2014, p. 40). Na verdade, o sótão é para Paulo Vaz e sua mãe o lugar do abrigo dos sonhos, dos devaneios, uma espécie de “casa onírica, uma casa de lembrança-sonho” (BACHELARD, 2008, p. 34) que na totalidade da arquitetura geométrica representa o estabelecimento de valores únicos da intimidade das pessoas e que propicia o entrelaçamento sensível das relações humanas. Por meio da experiência, o

espaço fechado alcança o estatuto familiar e íntimo tornando possível a comunhão entre sujeito e paisagem. Nesse sentido, o sótão torna-se o lugar da espera, da solidão, do puro silêncio, do extravasamento criativo. No tocante a essa questão, o filósofo Gaston Bachelard elucida que:

[...] é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados. A eles regressamos durante toda a vida, em nossos devaneios (BACHELARD, 2008, p. 29).

Se a casa é morada do ser e das estruturas profundas que perfazem sua ontologia existencial, a memória é, sem dúvida alguma, a gaveta que encerra as experiências dos mais diversos lugares atravessados pelo sujeito. Espaço e memória fundem-se para ponderar a transcendência do sujeito. A referida narrativa de Teolinda Gersão recria, em sua estrutura linguística, edificada pelo imaginário e devaneios poéticos, as moradas do passado “que são imperecíveis dentro de nós” (BACHELARD, 2008, p. 26) e que vez ou outra acabamos por retornar, nem que seja por meio das lembranças.

Recolhidas as memórias da morada de sua infância, Paulo Vaz, com posse de sua nova casa, busca incessantemente “as imagens do *espaço feliz*” (BACHELARD, 2008, p. 19, grifo do autor).

Nenhum espaço me parecia demasiado grande para os projectos que acalentava. Por causa do ateliê tinha alugado para morar um apartamento mínimo no mesmo prédio, talvez destinado a uma porteira que nunca existiu, pela comodidade de viver junto ao local de trabalho. Mas o apartamento era demasiado pequeno e obviamente sem elevador. Digamos que o espaço que por enquanto sobrava no ateliê fazia falta na casa, onde não caberiam três pessoas. Dava para uma, com muita boa vontade para duas. Mas na altura eu só contava comigo. [...] Nunca te confessei que por vezes o sentia como um lugar inóspito onde as coisas me agrediam – a humidade no chão, junto à entrada, a tinta estalada nas portadas, a Cremona enferrujada de uma das janelas. Arrastando alguns móveis e objectos, libertámos [*sic*] um espaço amplo no andar de baixo, com boa luz da janela, onde instalei meu próprio ateliê. A tua presença, a partir do fim da tarde ou aos fins-de-semana (porque continuavas a frequentar o curso) suavizava aquele lugar demasiado grande. Ficavas a trabalhar junto da janela, eu subia a escada de madeira e refugiava-me na mezzanine, junto da outra janela. Aí tudo era mais pequeno e acolhedor e sobretudo menos caótico. No lugar onde trabalhava nem sequer te via, mas saber que estarias em baixo da escada, junto da janela, protegia-me de algum modo de mim próprio (GERSÃO, 2011, p. 112).

Esse fragmento revela o quanto o ser humano busca a referência de sua legítima morada em outros espaços, procurando sempre a essência da casa. E mesmo que o novo espaço não constitua, de fato, um abrigo feliz, a imaginação poética trabalha no sentido de atribuir-lhe um afeto e uma sensação confortável. Sobre esse aspecto, Gaston Bachelard explica que:

[...] todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa. [...] a imaginação trabalha nesse sentido quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir “paredes” com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção – ou, inversamente, tremer atrás de grossos muros, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma, na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (BACHELARD, 2008, p. 25).

Nesse caso, a presença da amada Cecília faz com que Paulo Vaz perceba o menor abrigo, qualquer que seja, como o castelo do seu imaginário, ainda que na realidade não o pareça, interessando somente a sensação de contentamento. Ele vive, desse modo, uma realidade colorida por devaneios imaginários. O amor que sente por Cecília parece preencher qualquer vazio ou desconforto que venha a surgir em sua nova casa, edificando, portanto, amores e legítimas moradas.

Por outro lado, a infância é recobrada por intervenção da memória da legítima morada. Lembrando-se da visão de Gaston Bachelard, adentramos na velha casa portuguesa, inebriados por uma tensão que ocasiona, ora aproximação, ora distanciamento dos personagens na compartimentalização espacial do ambiente, deixando visível o lugar seguro e livre, que é o sótão. A casa reinventada por Teolinda Gersão retrata uma época, um sujeito e um subjetivismo, articulados poeticamente na densidade dos espaços oprimidos. Descrever a casa portuguesa, em tempos de pós-revolução, é demarcar pontos que se contrapõe com o que Gaston Bachelard chama de “imagens do espaço feliz” (BACHELARD, 2008, p. 19, grifos do autor). A casa, em sua totalidade, não apresenta sensações de conforto e aconchego e desponta um desacerto entre sujeito e paisagem. O resguardo íntimo é visualizado em um único espaço: o sótão, onde há a cisão entre sujeito e paisagem. A janela existente nesse espaço torna-se, então, o ponto de partida para a aventura do mundo, nem que seja por meio do olhar onírico da imensidão do mar, validando o pensamento de Yi-Fu Tuan a respeito da noção de espaço e lugar.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DARDEL, Eric. *O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. Tradução de Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GERSÃO, Teolinda. *A cidade de Ulisses*. Portugal: Sextante, 2011.

MARANDOLA JR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: JR. MARANDOLA, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (orgs). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 227-248.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: JR. MARANDOLA, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Orgs). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 33-68.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência do lugar. In: JR. MARANDOLA, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Orgs). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 17-32.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

## **A DIMENSÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL: TEORIA E PRÁTICA NO PIBID / ESPANHOL DA UEL**

**Valdirene Zorzo-Veloso**

Doutora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

**Cristiane Marques de Araujo**

Especialista, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Londrina, Paraná, Brasil.

**Marcia R. Soares W. Claudino**

Especialista, Secretaria de Estado da Educação (SEED) Londrina, Paraná, Brasil.

**Fabiane F. R. Cianca**

Especialista, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Londrina, Paraná, Brasil.

**Daise Angélica do Prado Borges**

Especialista, Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina, Paraná, Brasil

**RESUMO:** A globalização dos intercâmbios econômicos e sociais está repercutindo no modo de abordar o ensino de línguas, caminhando para a dimensão intercultural. Isso implica em novas propostas e novos desafios para os professores da área, aos quais são atribuídas novas tarefas que estes terão que desempenhar em seu cotidiano de sala de aula (PARICIO, 2004). Deste modo, o presente texto se propõe a apresentar um exemplo do enfoque comunicativo e seu viés intercultural em prática por meio de ações do PIBID Letras Espanhol da Universidade Estadual de Londrina, no qual os alunos puderam ampliar seus conhecimentos dos povos que falam o espanhol, seus costumes, suas características, seus pensamentos frente ao outro e seu modo de vida. Por meio de intervenções em escolas públicas da cidade de Londrina foi possível aproximar a cultura mexicana com relação ao *Día de Los Muertos*, além de desenvolver a competência comunicativa explicando e exemplificando os componentes da dimensão cultural e de consciência cultural crítica, promovemos a autoconsciência acerca da nossa própria cultura. Sendo a competência intercultural um dos aspectos mais recentes no campo da didática de línguas, o ensino e a aprendizagem passam a articular língua e cultura em sua práxis. Assim, esse conjunto de ações teóricas e práticas desenvolvidas dentro do PIBID embasam uma formação inicial e continuada, dos alunos bolsistas e das professoras supervisoras, respectivamente, bem como integra a universidade e a escola.

**PALAVRAS-CHAVES:** PIBID. Interculturalidade. Espanhol.

**ABSTRACT:** The globalization of economic and social exchanges is having repercussions in the way of approaching the teaching of languages, moving towards the intercultural dimension. This implies new proposals and new challenges for the teachers of the area, who are assigned new tasks that they will have to perform in their daily classroom (PARICIO, 2004). In this way, the present text proposes to present an example of the communicative approach and its intercultural bias in practice through actions of PIBID Spanish Letters of the State University of Londrina, in which the students could broaden their knowledge of the people who speak Spanish, their customs, their characteristics, their thoughts in front of the other and their way of life. Through interventions in public schools in the city of Londrina, it was possible to bring Mexican culture closer to the "Día de Los Muertos", in addition to developing communicative competence by explaining and exemplifying the components of the cultural dimension and critical cultural awareness,

promoting self-awareness about our own culture. As intercultural competence is one of the most recent aspects in the field of language teaching, teaching and learning begin to articulate language and culture in its praxis. Thus, this set of theoretical and practical actions developed within the PIBID base an initial and continuous formation of the scholarship students and the supervising teachers respectively, as well as integrates the university and the school.

**KEYWORDS:** PIBID. Interculturality. Spanish

## INTRODUÇÃO

A língua, não só é parte da cultura, como também é o veículo fundamental por meio do qual se expressam as práticas culturais e crenças dos grupos sociais que a fala. Logo, todo intercâmbio comunicativo, toda interação comunicativa deve ter também uma dimensão cultural.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de espanhol afirmam que, por meio do desenvolvimento de forma integrada de competências e habilidades, como a competência (inter)pluricultural, a competência comunicativa, a compreensão oral, e a produção oral, a compreensão leitora e a produção escrita, o estudante desenvolve a consciência intercultural (BRASIL, 2006, p. 152) de maneira que o aluno possa “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

Um enfoque intercultural do ensino e da aprendizagem de idiomas fixa, como um de seus objetivos fundamentais, promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade do alunado e de seu sentimento de identidade como resposta à enriquecedora experiência que supõe o encontro com alteridade nos âmbitos da língua e da cultura (PARICIO, 2004). A autora agrega propostas indicadas por um documento organizado na Europa como uma das possibilidades de materialização da política linguística da União Europeia.

La publicación, en el 2001, del Consejo de Europa del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas* (INSTITUTO CERVANTES, 2002) ha supuesto un importante avance de cara a la planificación de la enseñanza de las lenguas en Europa. El documento, que concede un papel importante a la dimensión intercultural, refleja el deseo de esta entidad de adaptar la enseñanza de idiomas a las necesidades del mundo contemporáneo y de desarrollar consensos sobre los objetivos y principios por los que ha de guiarse dicha enseñanza en el futuro. Concebido como una especie de guía, su finalidad es proporcionar un conjunto de orientaciones en cuanto a objetivos, metodología, procedimientos de

evaluación, etc., de utilidad para administraciones educativas, autores de libros de texto, formadores de formadores y profesorado en general (PARICIO, 2004, p. 7-8).

Ainda que o fragmento anterior faça remissão a um documento feito para a Europa, a uma realidade distante da vivida na Hispanoamérica, o texto contribui para a necessidade eminente do Brasil olhar para a extensa faixa de fronteira. Uma extensão territorial de mais de 15.500 quilômetros, em 11 unidades da federação e 588 municípios, o que corresponde a 27% do território nacional. Nosso país faz fronteira com dez países da América do Sul e todos eles têm a língua espanhola como língua oficial.<sup>1</sup> Embora esses dados sejam mais que argumentos para que o Brasil tenha uma política pública que estabeleça a língua espanhola (ou espanhol) como língua estrangeira a ser incorporada na Educação Básica, o que temos é um constante monolingüismo que ignora o cenário da América Latina, bem como a perspectiva intercultural para o ensino de idiomas.

Cabe esclarecer que adotamos o termo interculturalidade baseadas no que propõem Benami e Galina (2012, p. 101): “Aquí nos serviremos de la premisa de que la interculturalidad hace referencia a las (inter)relaciones que ocurren en un espacio común (por ejemplo, el aula), en tanto que contexto multicultural”.

Dentro desta perspectiva, os professores e alunos, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID<sup>2</sup>), para apropriar-se de suas experiências e qualificar-se melhor, organizaram, dentre as inúmeras atividades do Projeto, atividades em uma perspectiva que conceba as relações histórico-sociais e culturais de um dos países hispano falantes da América, o México, e sua tradição com o dia de Finados, celebrado dia 02 de novembro em ambos os países.

Todas as experiências serão de suma importância para a qualificação dos alunos em formação inicial dos bolsistas, estudante da licenciatura em Letras Espanhol, além de dar maior visibilidade à língua espanhola nas escolas envolvidas. Aos professores das escolas e supervisores do PIBID, cabe a função de co-formadores, uma vez que estão diretamente

---

<sup>1</sup> BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm)>.

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Pipid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

atuando com os bolsistas de iniciação à docência (ID) com a interlocução da coordenação de área, docente da universidade.

O conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seus espaços embasa suas práticas pedagógicas. Entretanto, a busca pela teoria que sustenta esta prática é elemento fundamental para sua formação continuada e para o entendimento do fluxo da sala de aula. Assim, a práxis é o caminho para dirimir a lacuna existente entre teoria e prática, algo tão comentado ao longo da história e da literatura sobre o agir docente.

Na sequência, teremos a descrição da atividade realizada nas escolas que possuem o PIBID Letras Espanhol na cidade de Londrina, Paraná.

### **EXPERIÊNCIA COM INTERVENÇÕES SOBRE “EL DÍA DE LOS MUERTOS”**

Byram y Risager (1999, p. 58 *apud* PARICIO, 2004) propõem uma definição da dimensão cultural no ensino e aprendizagem de línguas que inclui três elementos inter-relacionados. Dois deles são concernentes à aprendizagem, enquanto que o terceiro afeta o ensino. Assim, para os autores, a dimensão cultural se refere a:

1. aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos;
2. la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación;
3. En consonancia con estos dos elementos, el papel de la persona que aprende es el de un mediador entre culturas y es la mediación la que permite una comunicación efectiva. El tercer elemento a que aludíamos, relativo a la enseñanza, tiene que ver también con la mediación, pero podría llamarse la “profesionalización” de la mediación, ya que apela a la capacidad y responsabilidad del profesorado de lenguas de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. El profesorado es, por consiguiente, un mediador profesional entre quienes aprenden y las lenguas y culturas extranjeras (BYRAM y RISAGER, 1999, p. 58).

Nesta perspectiva, o grupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Londrina, se organizou, para promover o contato com alguns aspectos culturais do México, país que tem o espanhol como língua materna, especificamente “El Día de los Muertos”, celebrado no dia 02 de novembro. Após pesquisar sobre os elementos que compõem este costume dos mexicanos foi feita uma intervenção em escolas públicas de Londrina/Paraná para difusão da língua espanhola para além de sua proximidade linguística com o português, mas em seus aspectos mais particulares de

alguns de seus falantes. Além da divulgação de aulas gratuitas de espanhol que o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas<sup>3</sup> oferece nas escolas públicas do Estado do Paraná, buscou-se dar visibilidade à língua espanhola ressaltando a presença do Brasil na América Latina e suas relações comerciais e sociais com os países com os quais faz fronteira e/ou estão bem próximos, como é o caso do México. Este tipo de atividade favorece a desmistificação de estereótipos que os alunos possam ter com relação aos costumes e crenças dos povos que falam espanhol, além de fazê-los refletir sobre sua própria cultura.

El MCERL, siguiendo a Canale (1983), Byram y Fleming (2001) y otros, opta por el hablante intercultural, en cuya configuración como tal deben desarrollarse una serie de habilidades y destrezas interculturales, definidas en su apartado 5.1.2.2:

- La capacidad de relacionar entre sí, la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El aprendiente de una lengua extranjera, según el modelo de personalidad intercultural propuesto por el MCERL, desarrolla la interculturalidad en el proceso de adquisición de la lengua extranjera (BENAMI e GALINA, 2012, p.102).

Compreendemos o espaço escolar como lugar em que são apresentadas ou vividas diversas manifestações culturais referentes ao nosso país como também ao estrangeiro. Dentro dessa afirmação cabe aos professores de línguas demonstrar a dimensão que envolve países interculturalmente. Nosso trabalho com a língua espanhola busca trazer ao aluno a compreensão da cultura do outro de modo a conhecer, respeitar e valorizá-la.

Existe na docência de LE a preocupação em minimizar qualquer tipo de pensamento capaz de gerar preconceito sobre a cultura do outro; o conhecimento de uma cultura diferente muitas vezes traz essa carga. Reconhecer a diferença, buscar, compreender e respeitar outro povo e seus costumes por muitas vezes torna-se um desafio em sala de aula.

Repensando a definição da palavra preconceito, tomamos a que diz o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010):

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida;
2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo;
3. Superstição, credence, prejuízo;

---

<sup>3</sup> PARANÁ. Cursos CELEM. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/>>.

4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, 2010).

Frequentemente encontramos na escola comportamentos relacionados às definições acima quando os alunos rejeitam o que pertence ao outro povo demonstrando estranheza e intolerância. Nesse momento, entramos nós, professoras, para interpelar e propor esclarecimentos os quais demonstrem o valor de ambas as culturas, materna e estrangeira. Nesse sentido, o professor tem papel primordial como agente colaborador na formação humana o qual promove a conscientização sobre a interculturalidade.

Nas escolas em que desenvolvemos as atividades tivemos como objetivo estimular a aprendizagem por meio de atividades que contemplassem o oral, auditivo, visual, artístico, turístico, gastronômico e lúdico buscando o protagonismo. Os alunos foram incentivados a participar por meio de leitura, debate e preparação de alimentos. Queríamos que tivessem uma experiência diferente, motivadora e construtiva sobre a celebração *Día de los muertos* e conseqüentemente queríamos promover a eliminação do preconceito religioso quando é esta data o alvo posto que, ao mencionar o fato de a cultura mexicana crer que as almas retornam à terra logo dizem algo como “credo” ou “que horror”. É normal acontecer a qualquer pessoa uma manifestação sobre o novo, outra cultura pode chocar; porém quando se trata de educação, ao ensinar LE é preciso não deixar que o rechazo seja cristalizado e tentar promover a compreensão acerca do outro.

Nas escolas, propusemos atividades com apresentação de vídeo sobre as maravilhas do México, produzimos mural com infográfico sobre a colonização, comidas típicas e vocabulário, enfeitamos o espaço com bandeira do país, *papel picado* (bandeirinhas típicas que enfeitam as festividades mexicanas), montamos *altar de muertos* com objetos alusivos à festividade e explicações sobre cada um, propusemos leitura de materiais referentes ao país e posterior debate com os alunos, realizamos atividade envolvendo alunos na produção de texto para pequena apresentação teatral e oferecemos degustação de doces e *guacamole*. No Colégio Estadual Professora Célia Moraes de Oliveira, ampliamos as atividades acima mencionadas relacionando o aspecto cultural do “Día de los Muertos” com a data de “Finados” no Brasil e “Halloween”, também conhecido como “Dia das Bruxas”, celebração da cultura norte-americana que ocorre todo dia 31 de outubro. Anteriormente à data das atividades específicas sobre a tradição mexicana, foi trabalhado o “Dia de Finados”, considerado o dia de respeito e consideração pelos entes e pessoas falecidas, mas que no Brasil apresenta uma conotação de tristeza, de perda. Os

alunos comentaram segundo suas crenças e religião, as ações das suas famílias nesse dia (visitar o túmulo, levar flores ou objetos, fazer preces pela alma do falecido/a, não ir ao cemitério/cultuar esse dia, entre outros). Percebe-se que as ações dos alunos e de suas famílias estão intimamente ligadas à religião professada pelo núcleo familiar ou apenas pelo discente. Como parte do planejamento pedagógico, solicitamos ao Professor Adriano Melo, de Filosofia, para palestrar sobre “A morte em Platão”, e à Professora de inglês, Marta Mariana Ricciato para explicar sobre o “Hallowenn” e realizar um comparativo com a festividade mexicana. Também nos deu apoio interdisciplinar, a professora de Arte, Andrezza Claro da Silveira, que proporcionou a experimentação artística das pinturas faciais típicas do “Día de los Muertos” no México.

A primeira impressão dos alunos, comentada posteriormente às atividades propostas, foi de estranheza. O México é um país festivo, alegre, logo, esse aspecto está presente nos dias 01 e 02 de novembro. O colorido das bandeiras (*papel picado*), as músicas, a organização do “altar de muertos” e o comportamento sociocultural díspar impactou alguns alunos. Vislumbrar que a morte, para os mexicanos, não é o fim, mas um “não existir carnal”, elemento a ser vivido, rememorado, cultuado de acordo com as tradições naquele país, provocou certo desconforto religioso e cultural, visto que, costumeiramente, observamos a cultura do outro através das nossas referências culturais. Os aspectos culturais do outro não fazem sentido para nós porque não pertencemos àquela organização sociocultural e, mesmo que por um espaço de tempo, nos introduzimos nela (por ocasião de uma viagem, por exemplo), somos indivíduos com formação cultural diferente por isso não haverá apropriação dos componentes culturais como a de um nativo.

O planejamento da oficina sobre “El Día de los Muertos” iniciou-se já com o Plano de Trabalho Docente (PTD), intensificando as pesquisas e revisões por parte das bolsistas e professoras regentes, Marcia Regina Soares W. Claudino, docente dos 3º anos, e Daise Angélica do Prado, docente dos 1º e 2º anos, no mês de setembro e outubro. As bolsistas participaram ativamente da organização, momento importante para a formação profissional delas, (re)conhecendo os aspectos necessários para a execução das atividades propostas. A parte teórica a ser trabalhada, a parte de montagem da sala com os elementos constituintes da cultura mexicana, a fala dos professores convidados, o comportamento e participação dos alunos durante as palestras, oficinas gastronômicas e de pintura facial deveriam estar cuidadosamente planejados, pois atendemos alunos do Ensino Médio do 1º ao 3º ano. Por fim, no dia da oficina,

nos reunimos para preparar a sala, que contou com doação de materiais pelas bolsistas, pelas professoras, pelos próprios alunos e pela direção. O interesse pela oficina nos causou surpresa, pois compareceu um grupo numeroso para a atividade extra-curricular<sup>4</sup>.

Como parte do planejamento, na construção do altar dos mortos, colocamos a foto de uma pessoa conhecida e querida pelas duas culturas, a brasileira e a mexicana, a imagem do ator e humorista Roberto Gómez Bolaños (1929-2014) responsável por interpretar os personagens "Chaves" e "Chapolin". Foi notório o sentimento de nostalgia e respeito pela justa homenagem ao mexicano, o que diminuiu a estranheza de se construir um altar a alguém falecido. Nas oficinas culinárias, os alunos moldaram caveiras em leite em pó e degustaram a receita de “guacamole”. Faz-se necessário mencionar que alguns alunos não moldaram as caveiras e mencionaram que não o fizeram porque este elemento representa para eles, algo negativo, sendo confirmada esta visão na oficina de Arte, com pinturas faciais representando a figura popular “Catrina”, uma caveira.

Como pós-atividade, na próxima aula de espanhol, os alunos que compareceram à oficina socializaram a experiência com os demais colegas que não participaram com o intuito de que o grupo pudesse debater, refletir e opinar sobre a atividade. Assim, foi solicitado que os alunos compartilhassem o conhecimento cultural e linguístico adquirido e de que forma o trabalho proposto alterou, ou não, a visão de morte e festividade para eles. Essa devolutiva nos permitiu avaliar o planejamento e a execução das atividades, bem como a importância de reforçar que a linguagem está no indivíduo, que é formado socioculturalmente.

Figura 1 - Elementos da festividade *El Día de los Muertos*

---

<sup>4</sup> No plano de trabalho docente (PTD) é mencionado o trabalho com “El Día de los Muertos”, mas não em forma de oficina e em aula contraturno, como foi realizado.



Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

Figura 2 - Professor Adriano Melo “A morte em Platão”



Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

Figura 3 - Professoras Marcia R. Claudino e Daise A. do Prado introduzindo o tema da oficina



Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

Figura 4 - Bolsista Bárbara Batista palestrando sobre a figura da “Catrina”



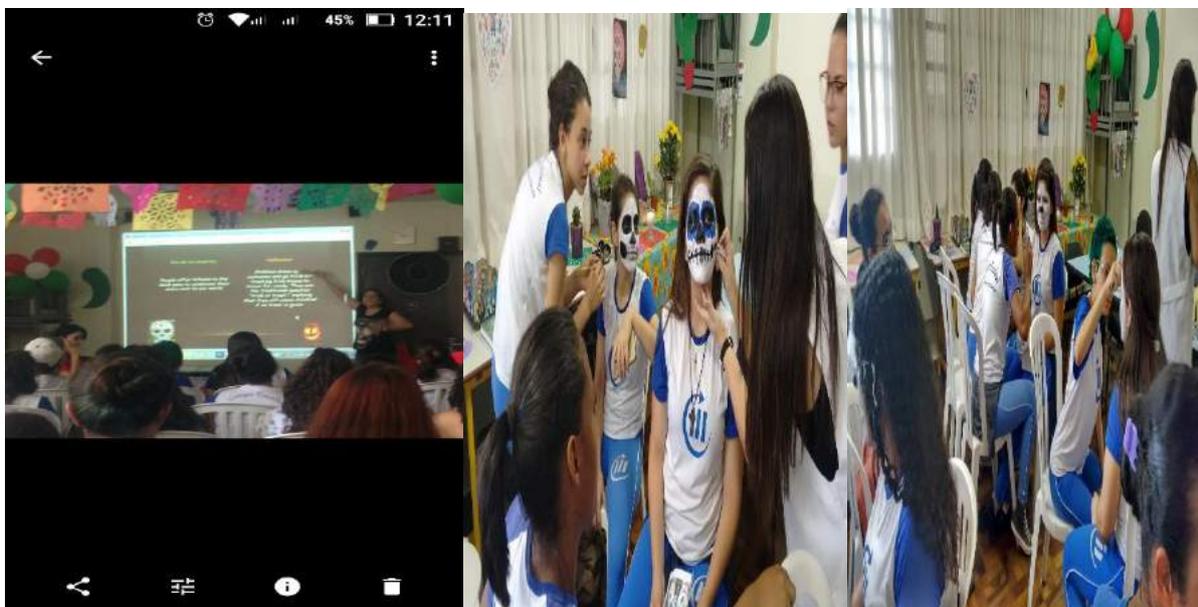
Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

Figura 5 - Espaço decorado e organizado para a realização das oficinas



Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

Figura 6 - Oficina de pintura com a professora Andrezza Claro da Silveira e palestra sobre as diferenças entre “Hallowenn” e “Día de los muertos” com a professora de língua inglesa, Marta Mariana Ricciato.



Fonte: Foto de Daise A. do Prado (2018).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (PARANÁ, 2008) propõem que a escola apresente um currículo baseado em diferentes dimensões do conhecimento, científica, filosófica, artística a fim de possibilitar o trabalho pedagógico que consiga abordar de maneira mais estreita a relação do conhecimento na vida cotidiana. Nesse sentido, realizamos tais atividades nas escolas para buscar integração do conhecimento teórico e prático.

Escolher a data *El Día de los Muertos* é uma oportunidade ímpar para realizar atividades diversas as quais comumente não se encaixam no cotidiano escolar como também é momento de envolver os alunos e levá-los a uma maior compreensão de mundo.

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e sua identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se conheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência a respeito do papel das línguas na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 55).

A organização em disciplinas trouxe vantagens para a divisão do trabalho e dos conteúdos, sem dúvida, mas trouxe também a superespecialização como inconveniente e a fragmentação do saber. Colocar tudo em “caixinhas”, isoladas, separadas por barreiras intransponíveis não parece ser a melhor maneira para a organização curricular. Eduardo Galeano descreve bem este distanciamento da proposta de interações do conhecimento ao dizer que “[...] desde que nascemos, somos treinados a não ver mais do que pedacinhos” (GALEANO, 1990, p. 10).

Ao observarmos o que sugerem os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) que orientam a educação no Brasil (BRASIL, 1998, 2000) encontraremos que, mediante o contato com a nova cultura o aluno compreenderá melhor a sua própria e o aprendiz desenvolverá uma aceitação do outro, ou seja, da nova cultura que antes desse primeiro contato era desconhecida pelos aprendizes. Ferreira (2012) ressalta a importância de extrapolar o ensino dos elementos linguísticos, de explorar e evidenciar também os aspectos (inter)culturais relacionados com a língua meta.

## EM SUMA

Tal como o aluno, o professor precisa saber defender suas opiniões, suas descobertas e saber explicar sobre elas. Sendo assim:

[dimensión intercultural]...el profesorado necesita tener, más que muchos conocimientos de otros países y otras culturas, la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión. El propio profesorado debe convertirse en “aprendiz intercultural” (PARICIO, 2004).

O envolvimento das professoras supervisoras e dos alunos bolsistas na preparação e execução das intervenções mostra essa nova postura que o professor, na formação inicial e continuada, deve assumir ao eleger ensinar língua estrangeira dentro da proposta intercultural.

Apresentar aos alunos aspectos da cultura mexicana configurou-se num momento de rica aprendizagem visto que nas atividades realizadas nas escolas oferecemos informações sobre países que falam espanhol, detalhes sobre a celebração *El Día de los Muertos*, objetos e imagens do México, degustação, maquiagem característica da festividade, vídeos de telejornais e documentário sobre a data. Entendemos que a língua estrangeira, nesse sentido, serve para estreitar pontes, criar vínculos de cooperação, conhecimento e diversidade cultural.

Sarmiento (2004, p. 6) aponta que não se pode delimitar as atividades sociais de um grupo, mas é possível, em sala de aula, desconstruir uma visão de julgamento ao se estudar a cultura da língua-alvo “em termos de seus próprios valores significados e valores”. Todos nós possuímos uma cultura e nos comportamos de acordo com nosso grupo social, sendo assim, é natural o estranhamento diante da cultura do outro. O que o aluno precisa compreender, antes de mais nada, é que nossa cultura é multifacetada, que ele, como indivíduo, possui princípios, padrões e crenças semelhantes ou totalmente divergentes do colega sentado ao lado. A partir desse reconhecimento, estudar *outra* cultura (de um grupo de falantes da LE estudada, por exemplo) não constitui domínio cultural, de identificação total com o outro, segundo menciona Moita Lopes (1996, p. 24, *apud* Sarmiento, 2004) e avalia ainda que essa atitude é um erro. O estudo da cultura nas aulas de LE deve ter como objetivo a sensibilização do aprendiz, aponta Sarmiento (2004, p. 8). Diríamos mais, ao se introduzir um componente cultural nas aulas, buscamos a (re) construção de um indivíduo crítico que busca aprimorar sua capacidade intelectual apoiada na compreensão do diferente, sem julgamentos discriminatórios; questionador, mas não preconceituoso, destituído de estigmatização linguística e cultural.

## REFERÊNCIAS

BENAMÍ, B. G.; GALINA, M. K. *La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual*. Porta Linguarum n° 18, junio, 2012, p. 97-114.

BRASIL, *Lei 6.634, de 2 de maio de 1979*. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei n° 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. 1998. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer sobre o Substitutivo ao Projeto de Lei n° 4.173, de 1998 (apenso o Projeto de Lei n° 4.155/1998), que aprova o Plano Nacional de Educação. 2000. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, aprovado em 15/12/1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BYRAM, M. y RISAGER, K. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon. Multilingual Matters *apud* Paricio, 1999.

FERREIRA, C. C. “(Inter) Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais”, em FERREIRA et al. (Orgs.). *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina, UEL, 2012. p. 49-78.

FERREIRA, A. B. H. de. *Miniaurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 895.

GALEANO, E. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2008.

PARICIO, M. S. “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4): 2004, p.1-12.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL*. V.2, n. 2, março de 2004. Disponível em:

<[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_cultura\\_na\\_aula\\_de\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2018.

## LEGISLAÇÃO MIGRATÓRIA E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LINGUA(GEM)

**Me. Eric Júnior Costa (CEFET/MG), Belo Horizonte/MG, Brasil<sup>1</sup>**

**Ma. Flávia Campos Silva (CEFET/MG), Belo Horizonte/MG, Brasil.<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo é uma reflexão sobre a produção de sentidos e significados que emergem da ausência de políticas linguísticas no Brasil para imigrantes. A pretensão é avaliar como a proposta de ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) é capaz de promover deslocamentos na realidade de sujeitos vulneráveis, ao basear sua abordagem metodológica numa dinâmica que envolve: o estabelecimento de práticas sócio-discursivas que consideram competências comunicativas para além das que se constituem no ensino de língua estrangeira (LE); a consciência intercultural e a consideração de questões psicossociais no ensino/aprendizagem. Explorando, centralmente, os pressupostos de Grosso (2010), Amado (2011, 2013), São Bernardo (2016), Elhajji (2011), Castles (2010) e Silva (2017), a proposta é articular conceitos do PLAc ao contexto da legislação migratória, no objetivo de verificar o quanto essa nova situação educativa atua frente aos fenômenos relacionados à migração, suas implicações legais e os possíveis interpretativos resultantes do movimento de idas e vindas. Considerando ainda que a proposta de trabalho orienta-se pela Análise do Discurso, na tentativa de verificar como as implicações discursivas são capazes de dar sentidos outros no quadro sócio-político-cultural que se estabelece neste contexto, as premissas de Pêcheux (1991), Orlandi (2003) e Araújo (2004) serão norteadoras. A pesquisa indicou que o não reconhecimento do Português Brasileiro (PB) enquanto direito fundamental assegurado legalmente – e consequentemente, a falta de investimento governamental em programas de ensino da língua – traz dificuldades de re-integração aos imigrantes que precisam adaptar-se a uma nova realidade e cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Linguísticas. PLAc. Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** This article is a reflection on the production of senses and meanings emerging from the absence of language policies in Brazil for immigrants. The pretension is to evaluate how the proposal for the teaching of Portuguese Host Language (PLAc) is capable of promoting displacements in the reality of vulnerable subjects, by basing their methodological approach on a dynamic that involves: the establishment of practices Socio-discursive Partners who consider communicative skills beyond those constituting foreign language teaching (LE); intercultural awareness and the consideration of psychosocial issues in learning. Exploring, centrally, the assumptions of Grosso (2010), Amado (2011, 2013), São Bernardo (2016), Elhajji (2011), Castles (2010) and Silva (2017), the proposal is to articulate concepts of PLAc to the context of migratory legislation, in order to verify how much

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem POSLING, do Centro de Educação Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET/MG).

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem POSLING, do Centro de Educação Federal Tecnológico de Minas Gerais (CEFET/MG).

this new educational situation is able to act in the face of the phenomenon related to migration and the possible interpretations resulting from this movement of comings and goings. Whereas the work proposal is guided by the Discourse Analysis, in an attempt to verify how the discursive implications are able to give other senses in the socio-political-cultural framework that is established in this context, the premises of Pêcheux (1991), Orlandi (2003) and Araújo (2004) will be guiding. The research indicated that the non-recognition of Brazilian Portuguese (PB) as a fundamental right assured legally – and consequently, the lack of government investment in language teaching programs – brings difficulties of re-integration to immigrants who need to adapt to a new reality and culture.

**KEYWORDS:** Linguistic policy. PLAc. Discourse Analysis.

## INTRODUÇÃO

As novas formas de ser e estar no/para o mundo do sujeito pós-moderno têm movimentado a discussão de questões de ordem social e nos levado a refletir sobre dilemas da sociedade atual, até então, diríamos, inviabilizados. Os novos olhares sobre os sujeitos e o seu lugar no mundo, que começaram a ser evidenciados no século XXI, por meio de manifestações de novas subjetividades, têm (re) configurado e (re)significado questões com os quais as sociedades sempre teve dificuldade em lidar. A migração é uma delas. Apesar de ser um fenômeno de movimentação de entrada e saída de indivíduos, que sempre existiu, os fluxos migratórios têm provocado transformações socioespaciais cada vez mais expressivas e demandado atenção especial nos últimas décadas. Simplesmente ignorar os impactos causados por eles, não é uma alternativa há muito tempo.

Frequentemente a migração é tratada como um problema, uma situação disfuncional. E nós discordamos. Corroboramos o pensamento de autores que concebem o ato de migrar enquanto uma condição fundadora da nossa espécie (ELHAJJI, 2011), parte intrínseca do desenvolvimento humano, de mudança social ao longo dos tempos (CASTLES, 2010). Não desconsideramos, entretanto, os acontecimentos relacionados à questão migratória que têm indicado não apenas mazelas humanas, como graves falhas na condução dos fatos que se referem à temática, por parte de muitos países.

Quando olhamos para a História, vemos que a omissão e negligência dos governos é secular. Lembremos, por exemplo, das migrações no período mercantil, séculos XV, XVI e XVII, momento intensamente marcado pela escravidão de milhares de negros africanos nas Américas (BANDECCHI, 1972; ANDRADA e SILVA, 2000). Ou na era

industrial aqui mesmo no Brasil, séculos XIX e XX, em que a imigração foi sublinhada por políticas de abertura/controlado/seletividade (SILVA, 2017), baseada na acolhida de uns [normalmente imigrantes europeus] e no controle/exclusão de outros [quase sempre os africanos]. E esses são apenas recortes que trazemos para ilustrar a temática em pauta, tendo podido falar a respeito de inúmeras outras passagens históricas em que os governos não apenas não souberam [ou não quiseram] ocupar-se com a questão migratória com o mínimo de hombridade, como acarretaram seriíssimas consequências para o convívio entre povos e nações, afetando ainda a administração e condução política dos países mais fracos.

Temos a consciência de que falar sobre migração é complexo e abre um leque de possíveis interpretativos que, indubitavelmente, não caberiam em um artigo. Assim, trataremos especificamente dos *imigrantes deslocados forçados* (LOPEZ, 2016) que hoje residem no Brasil e como a relação com o idioma interfere no processo de readaptação dos mesmos a essa nova realidade. Para o presente trabalho, adotaremos a noção de *imigrantes deslocados forçados* como: os solicitantes de asilo, os refugiados, os portadores de visto humanitário e os apátridas. Os direitos destes cidadãos encontram-se amparados por diversos instrumentos legais – nos quais destacamos, em âmbito internacional, a Carta das Nações Unidas de 1945 e a Declaração de Cartagena de 1984 e em âmbito nacional, as Leis 9.474 de 1997 (Lei do Refugiado) e 13.445/2017 (Lei de Migração).

Tanto para a legislação internacional quanto para a nacional, *imigrantes deslocados forçados* são sujeitos de direito, isto é, pessoas que requerem proteção, mas que também possuem obrigações junto aos Estados Nacionais. Estes Estados, por sua vez, detêm a responsabilidade primeira e deve garantir o respeito universal aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (Art. 2º, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). E é nesse momento que destacamos o papel da linguagem, já que um dos direitos fundamentais a ser assegurado pelo Estado é a aprendizagem da(s) língua(s) do país de acolhimento.

No Brasil, ações em atendimento às necessidades linguísticas não garantidas politicamente, são realizadas por meio das universidades, organizações não-governamentais, conselhos missionários e outros centros de acolhida a imigrantes. Esses espaços têm ofertado, especificamente, cursos de Português como Língua de

Acolhimento (AMADO, 2013; COSTA & SÁ, 2018) na tentativa de contribuir no processo de recomeço e reintegração desses imigrantes.

## O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAC

O termo *Língua de Acolhimento* (LAc) corresponde aos termos *host language* (RAJPUT, 2012), *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e *lengua de acogida* (ARANDA & EL MADKOURI, 2005) e refere-se à aprendizagem de uma língua não-materna num contexto migratório, cujo principal objetivo é a integração ao país de acolhimento. Referimo-nos a falantes oriundos de lugares em contexto de guerras; precariedade econômica, social ou política, e demais fatores que comprometem a integridade física e psicológica dos mesmos – é o que chamamos comumente de imigrantes econômicos e/ou políticos. Assim, uma especificidade da Língua de Acolhimento é que a aquisição/aprendizagem da língua acolhedora esteja inserida num quadro em que o domínio de determinadas competências linguísticas seja capaz de promover certo conhecimento sociocultural e, conseqüentemente, autonomia no que se refere ao comunicar-se numa língua que não é a sua.

No Brasil, o conceito de *Língua de Acolhimento* é definido no verbete de São Bernardo (2016), obra de referência aludida no Dicionário Crítico de Migrações Internacionais<sup>3</sup>, como:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (ibid., p. 65)

Uma das especificidades de PLAc é ainda a contribuição para a cooperação entre os países do Sul Global, uma vez que as estatísticas sobre o refúgio no Brasil indicam um grande número de *imigrantes deslocados forçados* que chegam ao país oriundos de países periféricos do hemisfério sul do planeta, tais como Síria, Colômbia, Congo, Venezuela.

---

<sup>3</sup> SILVA, Leonardo Cavalcanti. et al. (Org.). Dicionário Crítico de Migrações Internacionais. Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

Baseado em um processo de ensino/aprendizado em que são privilegiadas ações didáticas que promovam e despertem a consciência sociocultural, o compartilhamento de saberes, a mitigação dos estereótipos o diálogo multicultural, o PLAc caracteriza-se ainda, de acordo com Costa & Sá (2018) por um foco comunicativo voltado para necessidades mais imediatas, a saber:

produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (em âmbito público e em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros (ibid., p. 04).

Podemos assim afirmar que a aprendizagem da língua de acolhimento contribui para a interação do imigrante transplantado de outros territórios (AMADO, 2011) na vida cotidiana, nas convenções sociais mais urgentes e necessárias para sua sobrevivência na sociedade em que agora, ele faz parte.

Diante deste quadro e com base nas teorizações de Orlandi (2003) que acredita que o indivíduo só se constitui enquanto sujeito quando “(...) afetado pelo real da língua e pelo real da história” (ibid., p.20), algumas questões se impõem e pedem espaço para reverberar: Como o imigrante/refugiado poderá inserir-se na história discursivamente, se ele sequer é interpelado pela língua que é o daria a ele condições de pertencimento nessa nova realidade do país que o “acolheu”? Como ele vai relacionar-se com o outro, se “os sentidos estão na relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2003, p.30) com a qual ele ainda não tem acesso? Como ele vai colocar-se no/para o mundo por meio de uma linguagem, que ele não compreende os processos parafrásticos e polissêmicos que a constitui como tal e que, conseqüentemente, “movimentam sujeitos e sentidos, significando seus percursos”? (ORLANDI, 2003, p.36)

Assim, pensamos que não é precipitado conceber o PLAc numa visada pecheutiana (1991) e posicioná-lo enquanto uma alternativa de ensino/aprendizado que re-significa a realidade, instaurando novos sentidos. Uma prática que se estabelece na/pela carência de demandas não atendidas. E que [consideração nossa] tem sido o único meio acessível para que imigrantes em condição de vulnerabilidade possam recomeçar suas vidas no país que os “acolheu”.

## **SOBRE O PAPEL DA LINGUA(GEM) E A CONDIÇÃO DE REFÚGIO**

No contexto do Português Língua de Acolhimento (PLAc), que poderíamos classificar como uma das formas de aquisição de Língua Não-Materna<sup>4</sup> (LNM), a competência linguística em português brasileiro (PB) é significativa no processo de re-integração do imigrante, porque além de lhe conceder maior autonomia no convívio social, amplia suas possibilidades de participação na vida pública. É preciso considerar que a língua(gem) não é um mero instrumento de comunicação, que nos permite criar e manter relações e viver em sociedade. “É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar um comportamento a ser compreendido, isto é, um comportamento que provoca relações e reações”. (ARAÚJO, 2004, p. 9). Nesta visada, o acesso à língua, como um elemento de reumanização, diríamos, assegura certa defesa pessoal (LOPEZ, 2016) na luta contra o desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido.

Constata-se que neste contexto migratório de possíveis interpretativos vários, que a condição de refúgio está intimamente relacionada à aprendizagem de uma nova língua. E mais questões pedem passagem: Afinal, como se estabelecer em um país sem assumir o lugar de um sujeito falante? E mediante faltas, falhas, carências e omissões, num quadro em que o número de solicitações de refúgio cresce exponencialmente no Brasil e no mundo, o que fazer para além de um atendimento às necessidades mais imediatas? Como promover a adaptação dessas pessoas sem o domínio de competências linguísticas básicas? Como agenciar a questão migratória sem um sistema ou código de signos comuns aos sujeitos dessa relação? E por último, mas não menos importante: Se é pela interpelação do indivíduo em sujeito que a discursividade é inaugurada (ORLANDI, 2003, p. 48), como esse indivíduo poderá posicionar-se e/ou ser posicionado enquanto um ator discursivo, se a prática ideológica (efeito da relação entre sujeito, língua e história) ainda não o atravessou?

É na/pela língua(gem), que os discursos são constituídos para representar aspectos da vida social. Construídos [e articulados] os discursos são capazes de criar sentidos e

---

<sup>4</sup> A decisão por adotar o conceito Português Língua Não-Materna (PLNM), deve-se ao fato de que esse conceito é uma concepção “guarda-chuva”: Abrange a noção de Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua II (PL2) e Português Língua de Herança (PLH).

significados entre os sujeitos em interlocução, indo além da simples significação das palavras que os constituem. Prática de significação do mundo, os discursos estabelecem as relações entre os sujeitos, gerando conhecimento, consolidando crenças, instituindo e/ou reforçando ideologias e ainda constituindo-se como o lugar da manifestação e luta do poder. “O homem é um ser social que se utiliza da linguagem como meio de construir o mundo a significar em um mundo significado discursivamente e, assim, poder falar dele com seus interlocutores” (PAULIUKONIS e MONNERAT, 2008, p. 45).

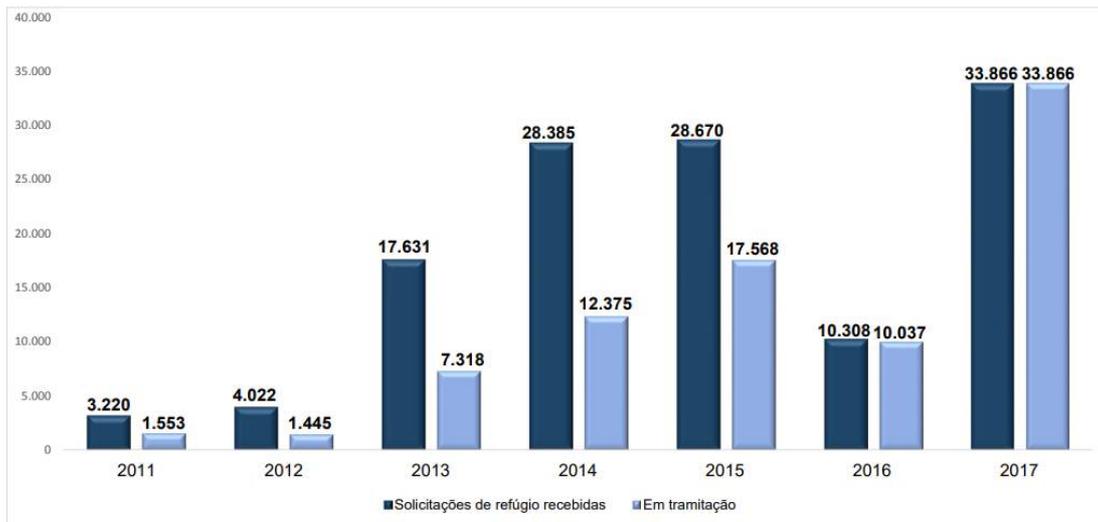
Compreender a importância e o potencial das ações da língua(gem) vai além do estudo da língua, enquanto um sistema ou código de signos. A língua(gem) é prática social e ideológica e atua enquanto condição de existência e pertencimento da/na vida em sociedade, significando tudo o que há no mundo [e o próprio mundo]. É impossível orientar relações com os outros e compreender a realidade em que se está inscrito, sem conhecer, ser hábil, autônomo e competente linguisticamente.

Segundo levantamento do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)<sup>5</sup> em parceria com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), o número total de pedidos de refúgio aumentou cerca de 2.868% entre os anos de 2010 e 2015 (subindo de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Ainda segundo dados da Polícia Federal, divulgados em relatório do Ministério da Justiça, em 2017, a soma de 33.866 pedidos totalizou o número de requerimento dos refugiados no Brasil, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

#### **Gráfico 01 – Número de solicitantes de refúgio**

---

<sup>5</sup> Até abril de 2016, o Brasil tinha 8.863 refugiados reconhecidos oficialmente. Das 79 nacionalidades, a porcentagem de mulheres é de 28,2%. Até a data do relatório, os países com maior número de refugiados no Brasil eram: Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100) e República Democrática do Congo (968). Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 04 out 2018, 08h46min.



Fonte: Polícia Federal/Ministério da Justiça (2017)

Refugiado é, basicamente, toda pessoa que precisa deixar seu país de origem por questão de sobrevivência e/ou todo aquele que não tem nacionalidade reconhecida pelo seu Estado<sup>6</sup>. Diante disso, a Lei 9474/97 reconhece as seguintes motivações para o estabelecimento da condição de refúgio:

- I – fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ela, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Segundo um mapeamento sobre os núcleos de PLAc no Brasil realizado por Costa e Sá (2018), López e Diniz (no prelo) e pela Prefeitura de São Paulo<sup>7</sup> esses cursos que têm trabalhado no intuito de não apenas ensinar o Português Brasileiro como também contribuir para o processo de re-integração dos imigrantes de forma humanizada. Em sua maioria, têm sido realizados por ONGs, conselhos missionários, associações e universidades públicas como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade de Brasília (UnB), o Centro de Educação Federal Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>6</sup> Ver Lei 13445/17, Seção II - Da Proteção do Apátrida e da Redução da Apatridia – Artigo 26.

<sup>7</sup> Disponível em:

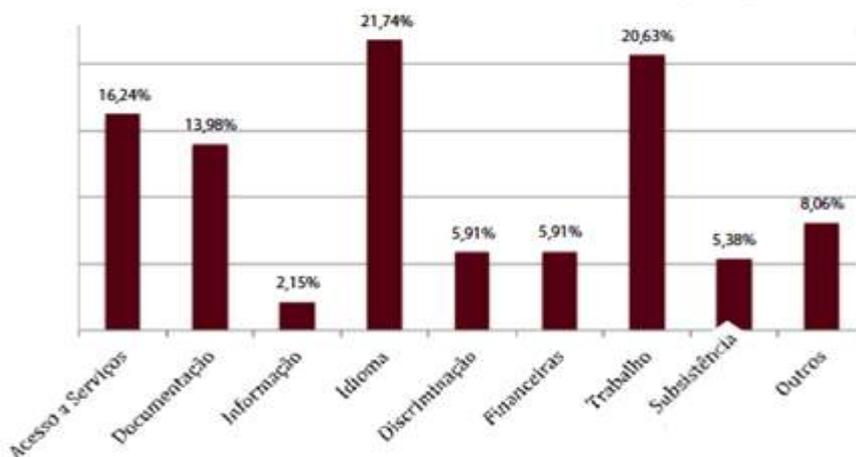
[https://www.prefeitura.sp.gov/cidades/secretarias/uploads/direitos\\_humanos/mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov/cidades/secretarias/uploads/direitos_humanos/mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf)

## LEGISLAÇÃO MIGRATÓRIA: ONDE ESTÃO AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?

Considerando que referimo-nos a sujeitos em condição de vulnerabilidade e que precisam recorrer a princípios constitucionais em âmbito internacional e nacional para garantir direitos fundamentais, o que fazer quando não há instrumentos legais que asseguram o direito à língua, por meio do estabelecimento de políticas linguísticas para imigrantes?

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2015, em parceria com o Ministério da Justiça, muitas são as dificuldades enfrentadas pela população imigrante no Brasil. E como pode ser verificado no gráfico abaixo, a principal barreira de re-integração é o idioma.

Gráfico 02 – Principais dificuldades enfrentadas pelos imigrantes no Brasil



Fonte: IPEA/Ministério da Justiça (2015)

A dificuldade de acesso ao novo idioma representa um grande obstáculo à efetiva cidadania desse sujeito. Sem a habilidade linguístico-discursiva, a adaptação fica comprometida e a possibilidade de geração de outros conflitos é potencializada. Segundo a coletânea Migrações Sul-Sul (2018):

são fundamentais ações em direção à institucionalização de políticas de acolhimento que, necessariamente, considerem o migrante como uma voz efetiva do processo de inserção, não apagando as particularidades de seu deslocamento e das construções culturais e sociolinguísticas que o constituem. (ibid., p.713)

É diante desse contexto de ausências que o surge o PLAc e, numa postura configurada como nova situação socioeducativa (GROSSO, 2010), baseia-se numa cultura de ensino participada e numa abordagem orientada para a ação em que a primeira necessidade a ser suprida é conceder ao imigrante “agir linguisticamente de maneira autônoma” (GROSSO, 2010). Essa é, centralmente, a proposta do PLAc. Uma metodologia de ensino-aprendizagem que trabalha no Brasil hoje sem nenhum investimento governamental, sem nenhuma política de ensino e sobrevivendo por meio de trabalho voluntário.

Assim, no o intuito de legitimar e incluir definitivamente o Português Língua de Acolhimento como uma política pública e linguística no marco jurídico brasileiro (LOPEZ & DINIZ, no prelo), em 2017, durante o Fórum de Participação Social (FPS)<sup>8</sup> do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), foi apresentada uma proposta com base na criação de uma política linguística, cuja proposição foi recusada e, portanto, não incluída na Lei de Imigração 13445/17 – excelente oportunidade de atualização da legislação migratória, que há vinte anos permanecia inalterada.

O CNIg organiza o Fórum de Participação Social desde 2015 por entender que a participação da sociedade civil [minimamente capaz de debater a temática, evidentemente] é de extrema importância para a tramitação de questões relacionadas às políticas migratórias. Destarte, com a finalidade de debater questões pertinentes à lei em tramitação (13.445/2017), em agosto de 2017, estabeleceu grupos de trabalho para discussão dos seguintes temas:

- 1) Vistos e autorização de residência; 2) Segurança Jurídica, cidadã e técnica;
- 3) A Sociedade Civil na formulação das políticas migratórias e 4) O Brasil e o Pacto Global das Migrações, os quais foram coordenados por um(a) moderador(a)/ coordenador(a), representante da sociedade civil. Houve também a presença de um(a) sistematizador(a), de um(a) conselheiro(a) do CNIg e representante do Ministério das Relações Exteriores (MRE) como

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://trabalho.gov.br/mais-informacoes/cni/forum-de-participacao-social/atividade-do-fps-2017>. Acesso em 10 de out 2018, 19h31min.

debatedor(a) e de um relator(a) escolhido entre os participantes de cada Grupo de Trabalho.<sup>9</sup>

No grupo II, onde as questões de segurança jurídica, cidadã e técnica, eram o alvo das discussões, os objetivos do grupo definiam-se da seguinte forma:

implementar o acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social e também direitos civis, sociais, culturais e econômicos em condição de igualdade com os brasileiros (CNIg, 2017).

Para o debate, estiveram presentes os professores Me. Eric Júnior Costa<sup>10</sup> e Dra. Lúcia Maria Barbosa<sup>11</sup>. Ambos salientaram a importância das políticas linguísticas com relação ao PLAc e a urgência de sua inserção na nova legislação. A proposição sugeria inclusão no artigo III, da Lei de Migração 13445/17 e a temática intitulada “Inserção linguística-cultural de migrantes”, institucionalizaria:

A garantia, por meio de políticas públicas, ao acesso pleno à aquisição da língua portuguesa, com a garantia do reconhecimento e valorização da diversidade linguístico-cultural de crianças, jovens e adultos no sistema educacional em geral (do jardim de infância à universidade). Igualmente assegurar a formação continuada de agentes escolares, administrativos, direção, professores, coordenadores, supervisores – para o pleno acolhimento e inserção educacional dos imigrantes, refugiados no campo educacional.<sup>12</sup>

Ainda que a proposta conste no documento final do fórum, a proposição não foi aceita e, portanto, não foi incluída na Lei 13.445/2017. O que nos leva a refletir o por quê da recusa, afinal, se outras demandas relacionadas à questão migratória foram

---

<sup>9</sup> Fragmento do material explicativo do evento. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/mais-informacoes/cni/forum-de-participacao-social/atividade-do-fps-2017>. Acesso em 04 out de 2018, 09:59min.

<sup>10</sup> Me. Eric Costa é Doutorando em Estudos de Linguagens e atual coordenador do PLAc, ambos pelo CEFET/MG.

<sup>11</sup> Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa é atual Coordenadora do Pro-Acolher (UnB).

<sup>12</sup> Vale constar que a referida proposta constituiu-se em subsídios para o Grupo de Trabalho de Regulamentação da Nova Lei de Migração do Ministério do Trabalho instituído pela Portaria nº 642, de 04 maio de 2017. Foi ainda apresentada na plenária do Conselho Nacional de Imigração, em 08 de agosto de 2017 e representou a comissão brasileira na reunião regional preparatória para o Pacto Global sobre Migrações da América Latina e Caribe, que ocorreu em Santiago do Chile, nos dias 30 e 31 de agosto do mesmo ano.

consideradas relevantes e incluídas na revisão da lei, quais teriam sido os critérios para deixar uma proposição de ordem linguística de fora? Sem nenhuma garantia legal de acesso à língua, como assegurar que esses imigrantes vão conseguir agir no/para o mundo, sua nova realidade, efetivamente?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à língua(gem) é o princípio fundamental da vida em sociedade. Numa visada pós-metafísica (HABERMAS, 1988), o sujeito que constitui o mundo contemporâneo é aquele caracterizado como sujeito “que fala, constituído nas e pelas trocas linguísticas a que tem acesso, não pela introspecção, mas publicamente” (ARAÚJO, 2004, p. 19). Assim, temos que a linguagem, especialmente após as guinadas linguística e pragmática é aquela concebida na sua relação com a ação e a sociedade – não se reduzindo à apenas uma forma de comunicação e/ou manutenção da vida social.

Partindo da premissa de que a língua(gem) é mais que do que um elemento de mediação, mas um meio que engaja o homem na sua própria realidade (BRANDÃO, 2004), concluímos que os *imigrantes deslocados forçados* não podem assumir, efetivamente, o papel de ator social na sociedade de acolhimento, já que os mesmos não detêm o domínio da língua(gem), pois, sem um bom nível de proficiência em Português Brasileiro (PB), os *imigrantes deslocados forçados* têm suas garantias e direitos reduzidos [para não dizer, inviabilizados].

Cumprido por fim dizer, que é urgente incluir o ensino/aprendizagem do Português Brasileiro na legislação migratória brasileira, como um direito assegurado aos imigrantes acolhidos pelo país, pois, o não reconhecimento do Português Brasileiro (PB) enquanto direito fundamental assegurado legalmente – e conseqüentemente, a falta de investimento governamental em programas de ensino da língua – traz grandes dificuldades de re-integração a esses sujeitos que precisam adaptar-se a uma nova realidade e cultura que não são seus e enfim, se posicionarem enquanto atores sociais com poder de ação e intervenção e inscritos, efetivamente, na sociedade em que foram [agora podemos dizer sem aspas] acolhidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Rosane de Sá. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado*. Revista Siple, n. 2, v. 4. Brasília. 2013.

AMADO, Rosane de Sá. *Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados*. Revista Siple, n. 2, v.2. São Paulo. 2011.

ANDRADA e SILVA, José Bonifácio de. *Projetos para o Brasil*. Publifolha, São Paulo, 2000.

ARANDA, Soto.; EL-MADKOURI, Mohamed. *Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida: Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático*. Revista electrónica de estudios filológicos. n. 10. 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BANDECCHI, Brasil. *Legislação básica sobre a escravidão Africana no Brasil*. Revista USP, 1972.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2º Ed. Ver. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CANDIDE, C. *Apprentissage de la langue: vers un lente émergenced'undroit*, VEI Enjeux, n. 125, pp. 108-117. 2001.

CARTAS DAS NAÇÕES UNIDAS (1945). Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em 21 de set 2018.

CASTLES, Stephen. *Understanding Global Migration: A social transformation perspective*. Journal of Ethnic and Migration Studies, v. 36, n. 10. 2010.

SILVA, Leonardo Cavalcanti. et al. (Org.). *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. Universidade de Brasília, 2017.

COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios e perspectivas. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema\\_de\\_Refugio\\_brasileiro\\_-\\_Refugio\\_em\\_numeros\\_-\\_05\\_05\\_2016](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016). Acesso em 04 out. 2018, 11h38min.

COSTA, Eric .Júnior; SÁ, Elisa. Matos de. *PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem*. Revista Letras & Letras, v. 34, n. 2. 2018.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e humanitários. Colômbia, 1984. Disponível em:

:<[http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf)>. Acesso em 21 de set 2018, 10h05min.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em:<[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>Acesso em 21 de set 2018.

ELHAJJI, Mohammed. *Mapas subjetivos de um mundo em movimento: Migrações, mídia étnica e identidades transnacionais*. Eptic. Vol XIII, n 2, Maio-Agosto, 2011.

GROSSO, M. J. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, Brasília, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília. Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

LEI DE IMIGRAÇÃO Nº 13.445/2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm)>. Acesso em 21 de set 2018.

LEI DO REFUGIADO Nº 9.474/1997. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm)>. Acesso em 21 de set 2018.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 260 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLÉ*, no prelo.

MIGRAÇÕES SUL-SUL. Rosana Baeninger; Lúcia Machado Bógus; Júlia Bertino Moreira; Luís Renato Vedovato; Duval Fernandes; Marta Rovey de Souza; Cláudia Siqueira Baltar; Roberta Guimarães Peres; Tatiana Chang Waldman; Luís Felipe Aires Magalhães (Organizadores.). – Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª edição). 976 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados: 1967. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos Internacionais/Protocolo\\_de\\_1967.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf). Acesso em 04 out. 2018, 11h33min.

\_\_\_\_\_. Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados: 1951. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em 04 out. 2018, 11h35min.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5º ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAULIUKONIS, Maria A. L.; MONNERAT, Rosane S. M..In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. (Orgs). *Análise do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1991, p. 7-24.

RAJPUT, Dimple. *A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal*. 112 f. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8802>. Acesso em 04 out 2018, 11h25min..

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em 27 abril 2018.

SILVA, Leonardo Cavalcanti da. *Política Migratória Brasileira: De la tríada apertura-control-selectividad a la agenda de los derechos humanos*. In: RAMIREZ, J.G. Migración, Estado y Políticas: Cambios y continuidades América del Sur. Celag. La Paz, p. 179-193. 2017.

## A INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO PBMIH

**Teurra Fernandes Vailatti**

Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

**Francisco Javier Calvo del Olmo**

Doutor em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

**RESUMO:** A pesquisa apresentada no presente artigo está inserida no contexto de ensino do português como língua estrangeira (PLE), mais especificamente no Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), desenvolvido no curso de Letras e vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Partindo deste contexto, verificamos como o conceito de intercompreensão (IC), entendido como uma ferramenta didática, poderia integrar o conjunto de estratégias metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH. Nossa argumentação se baseia nas discussões teórico-metodológicas realizadas acerca da IC enquanto conceito didático para o ensino de línguas e como eixo estruturante das abordagens plurais na didática do ensino de línguas. Os elementos de análise provêm do período de atuação no PBMIH, durante o 1º semestre de 2018. Neste espaço exploratório de pesquisa, pudemos realizar observações de aulas e analisar materiais didáticos elaborados no projeto, que aproveitamos para as reflexões realizadas. Nossa intenção era verificar como o recurso didático da intercompreensão poderia ocorrer - nas aulas e nos materiais. Buscamos mostrar como a IC pode ser uma ferramenta didática possível de ser integrada à dinâmica do PBMIH e como contribui para promover o aprendizado do português – em uma perspectiva plurilingue e pluricultural. Além disso, esperamos que as reflexões realizadas possam servir de apoio para a elaboração de aulas e de materiais didáticos em contextos de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento, que busquem usar a IC como ferramenta didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Estrangeira. Plurilinguismo. Didática da Intercompreensão.

**ABSTRACT:** This article presents a research inserted in the context of the Portuguese as a Foreign Language (PLE, in Portuguese), more specifically in the *Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária* (PBMIH), developed by the Letters course and linked to the *Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira* (PMUB) from the Federal University of Paraná (UFPR, in Portuguese). We verified how the Intercomprehension Concept (IC), which is comprised as a didactic tool, could integrate the set of methodological strategies for the teaching and learning of Brazilian Portuguese and thus bring important perspectives to the PBMIH. We argue based on the theoretical-methodological discussions about IC as a didactic concept for language teaching and as a structuring axis of the Pluralistic approaches in language teaching didactics. The elements here analyzed came from the execution period in the PBMIH during the first semester of 2018. In this exploratory space of research, we were able to observe classes, analyze the didactic materials that were produced, and avail

from them as reflection sources. We expected to verify how the didactic resource of Intercomprehension could occur - in classes and materials. We aimed to show how IC can be a didactic tool to be integrated into the PBMIH dynamics, and how it may help to promote Portuguese learning - in a plurilingual and multicultural perspective. In addition, we assume that our reflections may support the preparation of classes and didactic materials in the context of Brazilian Portuguese teaching as a host language, that pursue the use of IC as a didactic tool.

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language. Plurilingualism. Intercomprehension Didactics.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos neste artigo<sup>1</sup> se situa no contexto de ensino-aprendizado do português brasileiro para migrantes e refugiados, no âmbito do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), desenvolvido no curso de Letras e vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Partindo deste contexto, se o PBMIH compartilha do principal objetivo do PMUB, que é a inclusão e a integração efetiva do migrante e refugiado na sociedade, a necessidade de adaptação às demandas concretas/reais do público alvo é uma constante no âmbito do projeto. Desse modo, seu espaço provoca um frequente questionamento das dinâmicas já consolidadas na área do ensino de línguas e do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), o que igualmente nos desloca para uma perspectiva que engendra novos modos de ensinar o português brasileiro.

Sendo assim, consideramos que a intercompreensão, como conceito didático e eixo estruturador das chamadas *abordagens plurais*, pode ser uma ferramenta a serviço do ensino-aprendizado do português brasileiro no contexto do PBMIH, inclusive por se adequar ao conceito de língua de acolhimento, como um impulso a favor da integração do migrante e refugiado na sociedade. Em nosso propósito investigativo, interessa verificar como o conceito de IC, entendido como uma ferramenta didática, pode integrar o conjunto de estratégias

---

<sup>1</sup> O presente artigo é decorrente de uma pesquisa mais ampla, em andamento, a ser apresentada como monografia de conclusão de curso de Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH, respondendo às suas demandas contextuais.

A pesquisa se apoia em elementos de análise provenientes do curto período de atuação no PBMIH, durante o 1º semestre de 2018, onde pudemos realizar observações de aulas e analisar materiais didáticos elaborados no projeto. Mobilizando os referenciais teórico-conceituais em torno do conceito didático da IC, nossa argumentação aproveita da experiência para averiguar como a IC, enquanto ferramenta didática integrada ao conjunto de estratégias metodológicas do projeto, contribuiria para promover o aprendizado do português brasileiro.

De modo mais amplo, buscamos refletir em que medida esta noção plurilingue e pluricultural do ensino da língua - que valoriza a diversidade e a igualdade entre as línguas, também responderia aos objetivos do PMUB, no sentido da inserção do migrante e refugiado na sociedade, garantindo sua visibilidade e a preservação de sua identidade e humanidade.

## **O ENSINO-APRENDIZADO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO PBMIH**

O objetivo principal do PMUB é oferecer suporte ao refugiado, migrante e apátrida residente na cidade de Curitiba/PR e região metropolitana, para sua melhor inserção na sociedade. O PMUB surgiu através do PBMIH, que justamente ganhou amplitude devido às necessidades do público alvo, necessidades que iam para além do contexto de aprendizado da língua, já que muitos alunos acabavam levando questões de ordem extralinguística para a sala de aula, como por exemplo, questões trabalhistas, jurídicas, psicológicas, entre outras.

Em decorrência deste contexto, desde 2015, o PMUB tem o objetivo de agregar e articular projetos de pesquisa e extensão, dentre eles o PBMIH, e como dissemos, a fim de dar suporte ao migrante e refugiado. Atualmente, o Programa é composto por seis projetos vinculados aos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia, História e Ciências da Computação. Sobre o público alvo, Pita (2016, p. 5-6) esclarece que todo o estrangeiro em território nacional é considerado um migrante, porém, os refugiados são “vítimas de uma migração forçada para salvaguardar a vida, a segurança ou a liberdade ante uma situação de perseguição, de conflito armado e de violações massivas de direitos humanos”.

Sendo assim, o PMUB atende um público constituído por diversas nacionalidades, a maioria do Haiti, da Síria e de países africanos como República Democrática do Congo, Angola

e Benim, além dos latino-americanos. Como o atual fluxo migratório brasileiro tem se acentuado no decorrer dos últimos anos, a integração do migrante e do refugiado na sociedade se mostra um desafio urgente e o PMUB, em seu caráter interdisciplinar, se propõe a contribuir com o acolhimento no âmbito deste fenômeno migratório atual. Nesse sentido,

[...] o Programa se empenha para contribuir para a formulação de política migratória, que altere a atual política institucional do Estado brasileiro, ao reconhecer que o fenômeno do refúgio e da migração tem, atualmente, um perfil diferenciado e requer um debate público aprofundado, que acolha os pressupostos da proteção integral dos migrantes e refugiados e se inscreva na perspectiva filosófica da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. Também se pretende fomentar uma cultura institucional que crie um ambiente propício a prevenir a constituição de uma mentalidade excludente e discriminatória na universidade, na sociedade e demais órgãos públicos, em relação aos migrantes e refugiados, sem descuidar de tratamento específico que a multiplicidade das migrações, seus fluxos e tempos exigem, evitando um tratamento homogêneo e padronizado das políticas propostas. (FRIEDRICH et al., 2016, p. 74).

O PBMIH, criado em 2013, inicialmente organizado no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR para atender os haitianos residentes em Curitiba/PR, tem o objetivo de promover a superação da barreira linguística do migrante e do refugiado oferecendo-lhes o curso de português brasileiro, entendido no projeto como língua de acolhimento. Vale ressaltar que, ainda hoje, o PBMIH é a porta de entrada para muitos estrangeiros que desconhecem os demais serviços oferecidos pelo PMUB.

De acordo com Barbosa e Ruano (2016, p. 321-322), o contexto no qual o PBMIH se insere, impõe uma dinâmica particular de ensino-aprendizado do português brasileiro, diferente dos contextos tradicionais de ensino do PLE. Nesse sentido, o projeto engendra novas perspectivas metodológicas no que diz respeito à formação de professores, à elaboração de material didático e às dinâmicas de sala de aula.

Uma estratégia pedagógica específica da dinâmica do projeto é a ideia de que cada aula possui uma unidade temática fechada em si, ou seja, com começo, meio e fim. Tal estratégia, denominada “portagiratória”, permite que ao final de cada aula (de duração média de três horas), o aluno tenha desenvolvido certas habilidades linguísticas específicas para ser capaz de realizar uma determinada tarefa comunicativa. Assim, ao invés de um curso linear, em que uma aula depende da outra para garantir a progressão de conteúdos, no caso da portagiratória, cada aula é independente de sua precedente para fazer sentido enquanto unidade temática.

De acordo com Ruano e Grahl<sup>2</sup> (2015 apud BARBOSA; RUANO, 2016, p. 331), na ideia da portagiratória, “passamos (...) de uma forma linear de ensino da linguagem para um modelo espiral centrífugo, muito mais produtivo nessa situação de constante trânsito”. Isso permite tanto que alunos novos possam ingressar a qualquer momento do curso, quanto também resolve a questão da assiduidade, já que muitos alunos nem sempre têm condições para se deslocar regularmente até a UFPR.

Por isso, a busca em adaptar-se às demandas concretas/reais do público alvo é uma constante no PBMIH e impulsiona para novos *modos* de se ensinar o português brasileiro, criando um espaço de pesquisa e prática que permite rever, repensar, aprimorar os conteúdos e estratégias já consolidados na área do ensino de línguas, já que o principal objetivo é a inclusão e a integração efetiva do aluno migrante e refugiado na sociedade que o acolhe.

## A INTERCOMPREENSÃO COMO CONCEITO DIDÁTICO

A intercompreensão (IC) é um conceito bastante amplo para o qual são propostas diversas definições. Ao buscar explicar a intercompreensão, Araújo e Sá (2015, p. 153) reconhece a ampla dimensão de sua conceituação, que difere “em função das pertenças epistemológicas de cada autor e grupo”. De modo similar, Palmerini e Faone (2014, p. 143) consideram que “nos discursos dos pesquisadores, o termo intercompreensão parece evocar diversas referências conceituais”. Vale ressaltar que, ainda para as mesmas autoras, no ensino de línguas, a noção de intercompreensão enfatiza sobretudo a pesquisa das afinidades dos sistemas linguísticos para se fazer compreender e para compreender o outro. Nesse sentido, elas esclarecem o seguinte,

A inerente polissemia do termo não faz senão espelhar, ao nosso ver, um estágio de constante evolução dos limites do campo da pesquisa, no qual o conceito de intercompreensão encontra-se a reagir às várias declinações de uso com as quais circula na comunidade científica, que o desenvolve, o completa, o adapta, o modifica, associando-o a diversas referências [...]. Em outras palavras, existe a impressão de que ainda não se foi estabelecido um objeto comum de pesquisa mas que prevalece a imagem de que a singular prospectiva de estudo propõe. Por outro lado, essa deformação contínua da noção de intercompreensão é sintomática do caráter

---

<sup>2</sup> RUANO e GRAHL (2015) - “Portuguese as a welcoming Language-teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project” – Anais LASA 2015. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2015/files/45600.pdf>>.

inerentemente transversal da categoria conceitual que se encontra no ponto de intersecção entre o estudo da comunicação através de sistemas de signos (semiótica), o estudo das línguas verbais (a linguística), o estudo da variação linguística (a tipologia linguística, a linguística diacrônica, a sociolinguística, a linguística espacial), a didática das línguas e a política linguística. (PALMERINI E FAONE, 2014, p. 143-144).

Mesmo que a perspectiva epistemológica do termo pareça um tanto vaga, como coloca Sheeren (2016), há séculos a intercompreensão é praticada de modo natural e instintivo pelos falantes, sobretudo nas línguas próximas, de mesma família linguística, mas pode acontecer entre falantes de línguas mais distantes entre si. Ainda que, no caso das línguas românicas, tenha havido o aproveitamento do conhecimento acumulado pelas disciplinas da linguística e da filologia - que se desenvolveram ao longo do século XIX, segundo o mesmo autor, o conceito de IC como recurso didático começa a se desenvolver a partir do final do século XX, o que significa que se trata de uma área de conhecimento bastante recente para a linguística aplicada, tanto na América Latina quanto na Europa.

Mais recentemente, as atuais demandas sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto da globalização são as impulsionadoras de uma mudança de paradigma para o ensino de línguas. Por isso, nos deslocamos da noção de *competência comunicativa* para a noção de *competência plurilingue e intercultural*, ou seja, de uma noção isolada e fechada de se aprender uma língua, para uma abordagem plural - que valoriza a diversidade e a igualdade entre as línguas. Sendo assim, na linguística aplicada ao ensino de línguas, uma primeira conceituação, que melhor aproxima a IC do molde no qual pretendemos enquadrá-la, está situada no âmbito das *abordagens plurais*.

Desse modo, as *abordagens plurais*, identificadas como (1) interculturalidade, (2) sensibilização para a diversidade linguística (*l'éveil aux langues*), (3) didática integrada de línguas e (4) intercompreensão, têm o CARAP - *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* como documento de referência<sup>3</sup> e são compreendidas como os eixos estruturadores desta abordagem que visa ao desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (CANDELIER, 2007).

---

<sup>3</sup> O CARAP, do Conselho da Europa, é o quadro de referência que tem o objetivo de promover o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural. O site do CARAP oferece uma série de documentos e materiais didáticos que constituem o instrumental para o propósito do projeto. Disponível em: <<https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Compreendemos que esta mudança de paradigma no ensino de línguas não esteja se opondo às correntes e abordagens metodológicas precedentes, nem esteja substituindo por completo as dinâmicas de ensino-aprendizado anteriores, pelo contrário, as abordagens plurais pretendem melhor responder ao atual contexto plurilingue da comunicação socioverbal, agregando um novo entendimento e incorporando também os conhecimentos anteriores. Nesse sentido, em nosso entender, sua principal contribuição é considerar as línguas como universos interdependentes de uma competência global de comunicação e, além disso, propor uma visão mais ampla e fluída sobre o ensino de línguas.

Ainda que possa haver um diálogo entre as quatro abordagens plurais, que integre um ou mais de seus aspectos no âmbito de um projeto educativo para o ensino de línguas, pretendemos aqui nos orientar para a abordagem da intercompreensão, situando-a como um conceito didático, do seguinte modo:

[...] um conceito didático que possibilita a compreensão da promoção de uma maior justiça linguística pela visibilidade que dá a mais línguas, a outras línguas, às línguas dos sujeitos que aprendem e comunicam em situações de contacto de língua, pelos cruzamentos permitidos entre os diferentes universos linguísticos-comunicativos. Valorizam-se através da IC os espaços de mudança e de mistura de línguas, em processos de compreensão e de construção comunicativa, possibilitando uma maior interação entre os sujeitos, “uma maior compreensão do outro, do mundo e de si próprio” [...] (ANDRADE; MARTINS, 2015, p. 235).

Concordando com Sheeren (2016), o uso didático do conceito de IC no ensino de línguas estrangeiras implicaria também em uma desconstrução dos paradigmas teórico-metodológicos vigentes atualmente. Por exemplo, a desconstrução da ideia de que só se pode falar apenas uma língua estrangeira em sala de aula e da ideia de que não se pode adotar uma abordagem de análise contrastiva entre as línguas (no caso, para estudar suas estruturas linguísticas). De modo mais amplo, como já dissemos anteriormente, a intercompreensão desestabiliza noções teórico-metodológicas já cristalizadas na área do ensino de línguas estrangeiras, mas ao mesmo tempo vem ao encontro das atuais e possivelmente futuras demandas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Dentre as vangagens da abordagem da intercompreensão colocadas por Sheeren (2016), citamos: (1) a maior rapidez de aprendizado da língua na compreensão escrita e oral; (2) o uso de documentos autênticos que desinfantiliza e estimula o aprendizado; (3) a desconstrução da noção de erro, inclusive em relação ao sentimento de culpa e incapacidade do aluno; (4) cria

relações entre as línguas no sentido de fazer estabelecer uma reflexão comparativa sobre suas estruturas.

Todavia, seguindo a linha de raciocínio de Palmerini e Faone (2014, p. 146), a intercompreensão como recurso didático poderia tranquilamente ser integrada em uma abordagem mais tradicional de ensino de línguas estrangeiras. Entendemos por tradicional toda a trajetória de ensino das línguas estrangeiras que, tanto na América Latina quanto na Europa, privilegia o estudo linear, sistemático e fechado das formas linguísticas, e o torna a base norteadora do estudo das línguas<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, a intercompreensão poderia ser uma estratégia didática que estimulasse o aluno a perceber as proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, sobretudo na primeira fase do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, de modo mais amplo, teria como finalidade o *aprender a aprender* - evocando aqui o termo usado por Palmerini e Faone (2014), no sentido de que o aluno aprenderia a se servir da ferramenta *intercompreensão* para aprender a nova língua.

Sobre este aspecto, cabe um esclarecimento conceitual em relação aos termos *língua estrangeira* e *segunda língua*, comumente entendidos como a língua e a cultura do outro. Para Grosso (2010), o termo *língua de acolhimento*, ultrapassando as definições encontradas nos termos anteriores, seria o mais adaptado para estar vinculado aos contextos migratórios atuais, ao público adulto. Além disso, estaria inicialmente vinculado a uma exigência mercadológica/laboral, de sobrevivência no país. De acordo com a mesma autora, o aprendizado do que ela chama de *língua-alvo* é requisito necessário e fundamental para o acesso à cidadania.

Por isso, não se trata somente de conhecer as estruturas da língua e certos códigos socioculturais para objetivos de turismo ou acadêmicos, por exemplo; o conceito de língua de acolhimento diz respeito ao falante em imersão, que vive e trabalha no país que o acolheu. Assim, o aprendizado da língua ganha outra proporção, sentido e relevância. Desse modo, compreendemos que a IC, como recurso didático, adequa-se ao conceito de língua de acolhimento por se caracterizar como um impulso a favor da integração do migrante e refugiado na sociedade.

---

<sup>4</sup> Sobre esta questão, remetemos à pesquisa de Picanço (2003).

Finalmente, em termos de afinidade teórico-conceitual, há pontos em comum que podem ser estabelecidos entre a teoria bakhtiniana de linguagem e as discussões acerca do conceito de intercompreensão e de língua de acolhimento. As relações que buscamos estabelecer entre ambos os conceitos são conciliáveis com uma visão discursiva, dialógica e sociointerativa dos processos de ensino-aprendizado de línguas – que compreendem o aluno como sujeito ativo destes processos. Todavia, caberia aqui um maior aprofundamento que foge ao nosso objetivo no momento. Por enquanto, limitamo-nos a delinear o conceito de intercompreensão como um recurso didático.

## **A INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PBMIH**

Partindo do contexto anteriormente exposto, que circunscreve a pesquisa, interessa-nos averiguar como o conceito de IC, entendido como uma ferramenta didática, poderia integrar o conjunto de estratégias metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH, respondendo às suas especificidades contextuais. Nossa argumentação encontra elementos de análise no breve período de atuação no projeto, durante o 1º semestre de 2018, que proporcionou um espaço exploratório de pesquisa onde pudemos realizar observações de aulas e analisar os materiais didáticos elaborados. Nosso objetivo é aproveitar desta experiência e mobilizar os referenciais teórico-conceituais em torno do conceito didático da IC, que fundamentam a investigação, para cumprir nosso propósito de pesquisa<sup>5</sup>.

Se no âmbito das abordagens plurais, a abordagem intercompreensiva supõe uma visão mais ampla sobre o ensino-aprendizado de línguas, que vai ao encontro de situações de diversidade linguística, no contexto do PBMIH ela valoriza a língua materna e a biografia linguística do aluno, ou seja, seu repertório de línguas conhecidas/aprendidas, como ponto de partida para o aprendizado do português. Isto porque a didática da intercompreensão é uma didática de transferência de pré-conhecimentos. Como bem explicam Palmerini e Faone (2014,

---

<sup>5</sup> De modo mais amplo, a pesquisa visa trazer uma perspectiva de abordagem do conceito de intercompreensão como um recurso didático – em seu caráter empírico, de aplicação no ensino-aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento e em seu caráter teórico-conceitual, contribuindo para a discussão epistemológica do campo de estudos no qual está situada.

p. 22), o conhecimento de outras línguas (inclusive a materna) representa para os alunos principiantes a “chave de acesso” a outras línguas; o que implica igualmente em uma reflexão sobre a própria língua.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a língua aprendida torna-se mais transparente, pois o aluno conta com a experiência verbal e letrada das outras línguas que já conhece para compreender a nova. Vale ressaltar que no caso do PBMIH, os idiomas mais frequentes, falados pelos alunos, são o francês, o crioulo haitiano, o espanhol, o inglês e o árabe, ou seja, tem-se em um mesmo espaço pelo menos três grandes famílias linguísticas representadas.

Desse modo, a instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula e o recurso à análise linguística contrastiva entre as línguas para facilitar o aprendizado do português seriam estratégias metodológicas que poderiam ser integradas à dinâmica do projeto. Algumas destas estratégias já foram observadas em sala de aula, mais especificamente durante o 1º semestre de 2018, em uma turma de nível básico (Básico 1A), formada por um público heterogêneo – de uma média de dezessete alunos, das seguintes nacionalidades: haitiana, síria, congoleza e nigeriana. As duas atividades propostas usaram o recurso da comparação entre as línguas para promover a tomada de consciência das semelhanças e das diferenças sistemáticas que podem ocorrer a nível lexical (QUADRO 1 e FIGURA 1).

Nestes casos, a presença de outras línguas no espaço da sala de aula é positiva, por exemplo, os ditos falsos amigos são considerados bons aliados da compreensão; na primeira atividade mencionada (QUADRO 1), temos o exemplo de *taça* do português e *tasse* do francês, de *pote* do português e *pot* do francês e de *copo* do português e *cup* do inglês. Além disso, este tipo de abordagem pode tornar o português uma língua mais familiar para o aluno e, nesse sentido, facilitar uma aproximação afetiva de uma língua que lhe foi inicialmente imposta devido à situação de refúgio no Brasil. Como o exemplo da palavra *arroz* no português, que tem a mesma sonoridade da palavra em árabe, semelhança que deixou os alunos positivamente motivados (FIGURA 1).

#### QUADRO 1 - Semelhanças lexicais entre as línguas faladas pelo público alvo e o português brasileiro<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Aula do dia 07 de abril de 2018. Nesta atividade, o objetivo era descobrir o vocabulário relacionado ao tema *utensílios de cozinha*. A atividade se limitava à associação do léxico ao seu significado através do uso de imagens como suporte para a compreensão linguística. O quadro aqui sistematizado reproduz as associações que foram sendo feitas oralmente – pelo professor e pelos alunos - no momento da *correção* da atividade.



mesmo pode estabelecer para facilitar o aprendizado do português. Retomando as palavras das autoras citadas, “(...) somente quando os aprendizes colhem os parentescos existentes, podem tentar reconstruir de maneira intuitiva um léxico transversal entre as línguas, o que ajuda substancialmente a compreensão”<sup>8</sup>.

A partir da análise destas atividades e de outras subsequentes, foi possível perceber que o recurso à intercompreensão pode ocorrer durante as aulas de acordo com os seguintes critérios: a) ocorre espontaneamente – da parte dos professores e/ou dos alunos, por exemplo, no momento de facilitar ou de compreender explicações; b) no âmbito da análise linguística do português, ocorre para análise da fonética, da morfologia, do léxico, da sintaxe, da semântica, do discurso ou outra; c) ocorre para incentivar a motivação (ou automotivação) do aluno no aprendizado da língua, a partir da instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula.

Em uma breve análise do material didático do PBMIH, não foram encontradas atividades que fizessem o uso didático da IC. Todavia, a seleção do material se deu de modo bastante aleatório, pois foi preciso contar com a colaboração dos professores que aceitaram contribuir com a pesquisa disponibilizando os seus materiais. Da coleta de material, buscamos aqueles que apresentavam usos representativos/particulares da IC, que viriam a enriquecer a discussão realizada.

Nesse sentido, vale ressaltar que quando o material didático é elaborado pelos próprios professores do PBMIH, tem-se em vista a preocupação em adequar o ensino-aprendizado do português às necessidades específicas do público alvo em cada turma e nível. Tal contexto poderia superar uma das críticas frequentemente feitas, por exemplo, aos materiais didáticos comunicativos de línguas estrangeiras elaborados a partir das recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)<sup>9</sup>, que dizem afastar o aluno dos reais contextos socioculturais, considerar apenas o estudo da língua-alvo desconsiderando a bagagem da experiência discursiva/letrada do aluno e, de modo geral, tornar o estudo da língua estrangeira fechado em si mesmo, dando maior privilégio ao estudo dos aspectos formais do sistema da língua<sup>10</sup> e empobrecendo a interação socioverbal.

---

<sup>8</sup> PALMERINI; FAONE, loc. cit.

<sup>9</sup> Elaborado pelo Conselho da Europa no contexto de formação da União Europeia, o QECR é o documento oficial de referência que se propõe a estabelecer parâmetros comuns para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras em diversos países europeus.

<sup>10</sup> O termo sistema da língua é entendido aqui na perspectiva saussuriana, como o sistema estável de formas linguísticas que se organizam normativamente.

Contudo, se o professor pode elaborar o material didático e direcionar o aprendizado da língua para torná-lo mais coerente e real para o alunos, o que encontramos materializado remete a uma abordagem metodológica eclética, que reproduz muito mais as convicções linguísticas e culturais pessoais de cada professor-autor do que uma abordagem pautada em alguma concepção linguística e/ou teoria de referência. A constatação é decorrente da breve análise do material didático do PBMIH, elaborado durante o 1º semestre de 2018.

Na medida em que as análises dos materiais didáticos possam complementar nossa percepção, nos restaria investigar de que modo, no momento de sua elaboração no projeto, o professor-autor reproduziria o modelo de livro didático de PLE. Nessa perspectiva de análise, concordando com Coracini (1999), compreendemos que ao elaborar os materiais didáticos do PBMIH, o professor pode também acabar reproduzindo as mesmas dinâmicas que os livros didáticos tradicionais/normativistas estruturam. De acordo com a autora, ainda que os professores acreditem produzir um material inédito, na maior parte dos casos, trata-se da reprodução do modelo do livro didático, como se ele estivesse internalizado no professor, funcionando como um parâmetro a ser seguido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que nossos elementos de análise constituam um corpus bastante restrito, devido ao curto período de atuação no PBMIH e das limitações impostas pelo próprio contexto, buscamos responder ao nosso questionamento inicial. Em conclusão, ressaltamos que o uso da IC como ferramenta didática para ensino-aprendizado do português brasileiro no contexto do projeto engloba os seguintes aspectos: (1) a valorização da experiência discursiva/letrada do aluno (2) a instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula; (3) a interação socioverbal entre os alunos; (4) o recurso à análise linguística contrastiva entre as línguas para facilitar o aprendizado do português.

Consideramos que, para o enriquecimento da discussão, a elaboração de atividades que fizessem o uso do recurso didático da intercompreensão para ensino do português brasileiro poderia trazer pistas para nortear a posterior elaboração dos materiais didáticos do projeto. A aplicação destas atividades poderia estar prevista ou não, mas poderia integrar o escopo de pesquisas futuras. É importante dizer que não se trata de desenvolver um método

intercomprensivo ou uma abordagem em si, mas de enquadrar o conceito didático de intercompreensão como uma estratégia para o aprendizado do português.

De modo geral, se compreendida como um recurso didático no PBMIH, a IC contribuiria para promover aprendizado do português, não como uma língua *tão* estrangeira - fechada ou estática em si mesma, mas, pelo contrário, seu aprendizado aconteceria através de um processo de compreensão ativa do aluno. Neste processo, cada um usaria sua bagagem linguística e cultural anteriormente adquirida para decifrar, interpretar e assimilar o novo idioma. Ainda, os alunos podem se dar conta de que não estão “partindo do zero”, tendo em vista a quantidade de conhecimentos anteriores que mobilizam para investir no aprendizado do português.

Também, a IC ainda valoriza a fluidez com que os alunos podem transitar entre os diferentes universos linguísticos e culturais, característica igualmente inerente aos contextos reais de comunicação nos quais os migrantes e refugiados encontram-se inseridos. Ou, como nas palavras de Sheeren (2016), “les langues dépassent les frontières, pénètrent dans nos pays et esprits via le tourisme, la culture, Internet, les mouvements migratoires...”. Nessa perspectiva, eles poderiam ver que suas línguas também se encontram presentificadas em nosso território, ainda que esta percepção se limite inicialmente ao espaço plurilíngue que seria instaurado dentro da sala de aula.

Finalmente, de um ponto de vista ideológico, a IC seria capaz de responder aos objetivos do PMUB na medida em que o migrante e refugiado só estariam efetivamente inseridos na sociedade, quando a visibilidade e legitimidade desta população garantir também a preservação de sua identidade e humanidade. Em outras palavras, a partir de seu reconhecimento como cidadãos participantes e ativos na sociedade, ou seja, quando eles se movimentarem com mais ampla mobilidade entre os universos linguísticos e culturais; encontrando fronteiras transponíveis entre suas línguas e culturas e a língua e cultura(s) do Brasil.

Assim, de modo mais amplo, o conceito de IC vem ao encontro da necessidade que o migrante e refugiado têm de se integrar na sociedade brasileira, onde o domínio da língua é porta de entrada para que eles possam dar o primeiro passo de recomeço.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Ana. Isabel.; MARTINS, Filomena. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores. In: MORDENTE, O. (Org.). *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015.

- ARAÚJO E SÁ, Maria. Helena. “Il portoghese è una lingua molto bella!” – Formação em intercompreensão num contexto de romanofonia. In: MORDENTE, O. (Org.). *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba, Kairós Edições. 2016, p. 321-336.
- CANDELIER, Michel. *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007.
- CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FRIEDRICH, Tatyana Scheila et al. Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. *PÉRIPILOS. Revista de Pesquisa sobre Migrações*, v. 1, n. 1, 2017.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- PALMERINI, Monica; FAONE, Serena. No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemologica. *Revista X*, v. 2, 2014.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- PITA, Agni. Castro.; Direitos Humanos e Direito Internacional dos Refugiados. In: GEDIEL, José. Antônio. Peres.; GODOY, Gabriel. Gualano de. *Refúgio e Hospitalidade*. Kairós: Curitiba, p. 05-16, 2016.
- SHEEREN, Hugues. « *L’intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ?* », *Lengas* [En ligne], 79 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 14 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lengas/1060> ; DOI : 10.4000/lengas.1060.

## PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS DE INTEGRAÇÃO NO MERCOSUL E SEU ENSINO NA FRONTEIRA ARGENTINA-BRASIL<sup>1</sup>

**Clóvis Alencar Butzge**

Doutorando do PPGLg (UFSC) Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Realeza, Paraná, Brasil

**RESUMO:** A constituição da fronteira Argentina-Brasil remonta ao período colonial espanhol e português e estendeu-se até a constituição desses dois estados-nação. Assim como as fronteiras geopolíticas historicamente se constituíram, também as línguas espanhola e portuguesa foram instrumentos de afirmação da conquista dos impérios espanhol e português e, posteriormente como símbolos da afirmação da nacionalidade dos países emancipados das metrópoles. Com o advento do Mercado Comum do Sul (Mercosul), já ao final do século XX, as línguas espanhola e portuguesa passam a ser entendidas como línguas de integração entre os povos da região do Cone Sul. Este artigo traça um breve panorama histórico e linguístico, com enfoque nas políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas a partir do Mercosul, especialmente iniciativas específicas da Argentina e do Brasil e seus desdobramentos no ensino dessas línguas na província de Misiones (Argentina) e Paraná (Brasil). Observou-se, a partir da análise de documentos diplomáticos e legais e da oferta de língua estrangeira nas escolas da fronteira, que, apesar de serem entendidas como línguas de integração, ainda há maior ênfase no ensino de inglês em detrimento às línguas do Mercosul, assim como uma orientação para o ensino da língua do país vizinho como estrangeira, ignorando-se fatores sócio-histórico-linguísticos que aproximam os sujeitos falantes dessa região de fronteira.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Políticas linguísticas. Ensino de língua.

**ABSTRACT:** The formation of the Argentina-Brazil border dates back to the Spanish and Portuguese colonial period and was extended until the constitution of these two nation states. Just as geopolitical borders were historically constituted, the Spanish and Portuguese languages were instruments of affirmation of the conquest of the Spanish and Portuguese empires as well as symbols of the affirmation of the nationality of the countries emancipated from the colonial metropole. With the advent of the Southern Common Market (Mercosur) at the end of the 20th century, the Spanish and Portuguese languages started to be understood as languages of integration by peoples of the Southern Cone region. This article presents a brief historical and linguistic panorama of this situation, with a focus on the linguistic and educational policies developed by Mercosur. We mainly discuss specific initiatives carried out by Argentina and Brazil, with focus on language teaching in the provinces of Misiones (Argentina) and Paraná (Brazil). The analysis of diplomatic and legal documents and of the foreign language teaching policy in the frontier schools show that there is still a greater emphasis on teaching English rather than the Mercosur languages, which undermines the linguistic politics of integration. We argue that such English-oriented politics ignore socio-historical-linguistic factors that brought and still bring together the speaking subjects of this border region.

**Keywords:** Educational policies. Language policies. Teaching of language.

---

<sup>1</sup> Agradeço a colaboração de minha orientadora de doutorado, professora Dra. Cristine Gorski Severo, pela leitura e sugestões.

## INTRODUÇÃO

As línguas espanhola e portuguesa há cerca de cinco séculos “aportaram” na América do Sul e, gradualmente, num processo que envolveu violências simbólicas e físicas sobre os povos aqui presentes e para aqui trazidos (escravizados ou não), passaram a ser hegemônicas em praticamente todos os países resultantes dos territórios invadidos pelos impérios Espanhol e Português (JANSON, 2015). De língua de conquista, a partir das independências das colônias, passaram a línguas nacionais, afirmando-se a tríade “um povo, uma língua, uma nação”, movimento que apaga o plurilinguismo e cria uma mitologia de língua única nestes estados (OLIVEIRA, 2007). Na esteira da globalização, as relações multilaterais entre as nações levam os estados envolvidos ao entendimento de que é necessário um novo projeto comunicativo em que os estados interajam e, portanto, seus povos também, mudando o status das línguas (SPOLSKY, 2016) dessas nações para o que chamaremos aqui de “línguas de integração”.

Considerando esse movimento histórico-geopolítico-sociolinguístico, este artigo pretende olhar para o espanhol e o português na fronteira Argentina-Brasil<sup>2</sup> e analisar políticas linguísticas e educacionais mobilizadas a partir das relações entre esses dois países e também no contexto de integração multilateral inaugurado a partir do Mercado Comum do Sul (Mercosul), levando-se em consideração que os espaços de fronteira apresentam particularidades no tocante à sua formação sociolinguística.

Em 2016, vigorava no Brasil a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que tornava obrigatória a oferta de espanhol no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental; e na Argentina a Ley 26.468/2008 (ARGENTINA, 2008), que tornava obrigatório o ensino de português no Ensino Médio (“escuelas secundarias”) em todo o país e nas províncias fronteiriças ao Brasil desde o nível Fundamental (“primario”). Analisamos neste artigo políticas para a oferta dessas línguas na fronteira Argentina-Brasil, mais especificamente na província de Misiones e em escolas estaduais dos municípios paranaenses fronteiriços localizados no Sudoeste do Paraná e que integram o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão. Observou-se, por um lado, apesar de tímida, a oferta de português em Misiones e, mais tímida ainda, a oferta de espanhol nas escolas estaduais através do Centro de Línguas

---

<sup>2</sup> Optou-se aqui pela designação “fronteira Argentina-Brasil” (sem preposição, com hífen e em ordem alfabética) pela dificuldade de se reportar a esse tipo de espaço sem demarcar “um lado” como geralmente os brasileiros fazem: “fronteira *do* Brasil *com* a Argentina”, “fronteira *entre* o Brasil e a Argentina”.

Estrangeiras Modernas (Celem), em detrimento a uma oferta maciça de língua inglesa em ambos lados da fronteira.

Ainda em 2016, editou-se a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), a qual foi convertida em 2017 para a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), também conhecida como “Lei de Reforma do Ensino Médio”, que revogou a Lei 11.161/2005 e tornou obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tornando o espanhol língua de oferta optativa “preferencial”. Revisitamos, então, as fontes de dados de oferta de língua estrangeira nas escolas paraenses para comparar se houve mudanças na oferta e, também, se se apresentam resistências nas escolas às mudanças legais que dão ao inglês o status de língua estrangeira “oficial” de ensino no Brasil.

Para dar conta dessa empreitada, organizamos este artigo em três seções principais, que abordarão: i) a abordagem (e suas dificuldades) da fronteira Argentina-Brasil por uma perspectiva das políticas linguísticas; ii) o contexto de formação do Mercosul e descrição de atos multilaterais no âmbito educacional e linguístico visando uma integração sociolinguística dos países membros; iii) apresentação e análise de políticas linguísticas e educacionais argentinas e brasileiras e de dados de oferta de língua estrangeira em Misiones em 2016 e em municípios fronteiriços brasileiros em 2016 e 2018.

## **UM OLHAR PARA A FRONTEIRA ARGENTINA-BRASIL E PARA A COMPLEXIDADE DE SE ESTUDAR POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NESTE CONTEXTO**

O estudo sistematizado das políticas linguísticas é bastante recente e demanda um diálogo multidisciplinar da Linguística com outras áreas do conhecimento, em especial das Ciências Humanas e Sociais (OLIVEIRA, 2007). Este artigo se inscreve no campo da Política Linguística e se propõe a olhar para a fronteira Argentina-Brasil e investigar as intrincadas relações entre língua e política, pautando-se no que ensina Calvet (2002, p. 121, *grifos do autor*) de que “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico”.

Constitui-se desafio aos estudiosos da linguagem definir a comunidade social que pretendem investigar, especialmente pela exigência científica de se definir recortes que podem “deturpar” seu objeto de investigação. No caso deste artigo, há um “agravante”: estudar comunidade(s) de fronteira internacional, espaços que, como diz Heinsfeld (2015, p. 26),

“apresentam-se na história nacional como áreas vulneráveis, sendo uma fonte de preocupação constante, lugar onde a questão da soberania é imprescindível”, pois, historicamente, “é pela fronteira que surgiu a ideia do 'outro', do inimigo, do estrangeiro” (HEINSFELD, 2015, p. 25).

A historiografia regional debruça-se há tempos sobre a constituição desse espaço geopolítico e pode ajudar a compreender sua configuração presente e também indicar resquícios da memória de formação dessa fronteira. Myskiw (2015) lembra que, já em 1680, a Colônia de Sacramento, hoje território uruguaio, foi fundada por portugueses a fim de controlar a banda oriental do Rio da Prata, defrontando-se com Buenos Aires, domínio espanhol situado na banda ocidental. As metrópoles ibéricas disputavam palmo a palmo as terras americanas, às vezes firmando acordos (Tratados de Tordesilhas, de Madri, de Santo Ildefonso, entre outros), às vezes se confrontando belicamente ou unindo-se, como no caso da expulsão dos jesuítas espanhóis e índios guaranis da banda oriental do Rio Uruguai<sup>3</sup>.



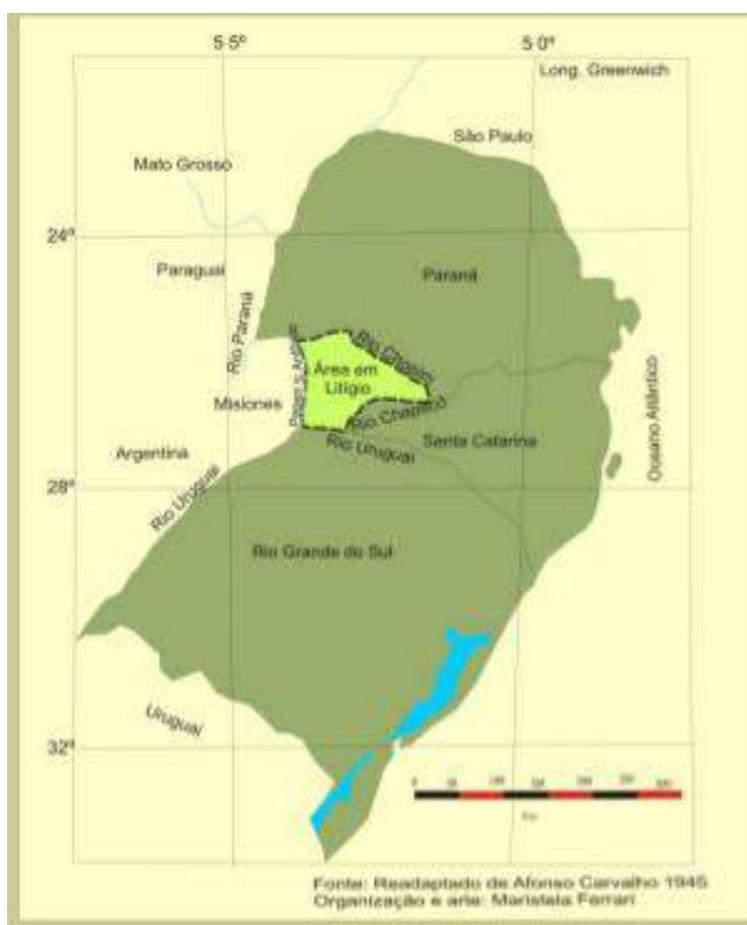
Figura 1 - Mapa das Côrtes, 1749<sup>4</sup>

O Mapa das Côrtes (Figura 1), produzido a partir da síntese de diversas plantas

<sup>3</sup> Muito significativa foi a participação da Companhia de Jesus no movimento colonizatório, que estabeleceu reduções tanto nos territórios portugueses quanto espanhóis. A toponímia da região é fortemente marcada pela presença jesuítica, por exemplo o nome da Província de Misiones advém das Missões Jesuíticas, assim como de cidades da região gaúcha das Missões: Campina das Missões, Guarani das Missões, Salvador das Missões, Santo Antônio das Missões, São Miguel das Missões, São Paulo das Missões, Vitória das Missões.

<sup>4</sup> Fonte: Myskiw (2015, p. 49).

cartográficas disponíveis na época de sua feitura, em 1749, retrata um Brasil “oriental”, em que as fronteiras a Oeste ainda estão imprecisas e muito distintas do que são hoje. Myskiw (2015) narra que, na década de 1780, as duas coroas iniciaram um processo de demarcação das fronteiras, a partir das definições do Tratado de Santo Ildefonso (1777). Muitos eventos decorreram a partir daí, como a independência dos estados nacionais e guerras civis (como a Guerra Farrroupilha) e internacionais (como a do Paraguai). Esse processo demarcatório da divisa entre Argentina e Brasil somente chegou aos termos atuais de fronteira no final do século XIX, com o Laudo Arbitral do presidente norte-americano Grover Cleveland, o qual definiu como brasileiras as áreas em litígio entre Argentina e Brasil, as quais hoje constituem o Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina (MURARO, 2015). A Figura 2, a seguir, ilustra o perímetro em litígio entre Argentina e Brasil, impasse que entre os argentinos é conhecido como “Questão de Misiones” e entre os brasileiros como “Questão de Palmas”.



## Figura 2 – Questão de Misiones ou Palmas<sup>5</sup>

Atualmente, as fronteiras geopolíticas estão consolidadas, porém a ocupação humana desses espaços varia muito, assim como as relações entre os povos que habitam esses espaços. O Brasil “ocidental”, especialmente na altura da Região Norte, ainda mostra uma densidade demográfica bastante baixa, se comparado ao oeste nas regiões Sul e Centro-Oeste, onde o Brasil faz fronteira com os países do Cone Sul<sup>6</sup>. Essa breve digressão histórica busca mostrar que a área de fronteira em tela constitui-se em espaço de disputa (períodos colonial e pós-independência), mas, também, em certos momentos, de aproximação, como atesta o surgimento do Mercosul, na esteira do processo de globalização que o mundo vive.

A língua, como dimensão social, também faz parte desse cenário sócio-histórico (vide, por exemplo, o *Diretório dos Índigenas*, de 1755, publicado pelo Marquês de Pombal, o qual, entre outras coisas, institui o português como única língua de ensino no Brasil). No caso da fronteira Argentina-Brasil, sempre vêm à mente o espanhol e o português (não por coincidência as línguas oficiais do Mercosul), mas não se pode esquecer das línguas indígenas e, decorrente de processo migratório nos séculos XIX e XX, de línguas como o alemão, italiano e polonês (RADIN, 2015)<sup>7</sup>.

É interessante observar que as línguas espanhola e portuguesa foram, em um primeiro momento, línguas de colonização; em um segundo momento, línguas de afirmação nacional; e agora, também, pretendem-se como línguas de integração, como pode ser observado nos considerandos do “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes” (MERCOSUL, 2005). Por outro lado, há nas relações do Mercosul um apagamento do

---

<sup>5</sup> Fonte: Ferrari (1998, p. 98).

<sup>6</sup> Região americana situada ao sul do Trópico de Capricórnio e que abarca Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e parte do Brasil.

<sup>7</sup> Este “jogo” de imposição de uma língua e de esquecimento de outra(s), quando não da extinção desta(s), demonstra que há um processo de invenção das línguas, seja nos movimentos colonizatórios ou de afirmação nacional (SEVERO; MAKONI, 2015). Esse silenciamento, ressalte-se, opera não só sobre as comunidades autóctones, mas também sobre outros grupos sociais, como os afrodescendentes e os imigrantes europeus e asiáticos. Os esforços ibéricos para implantar a cultura do colonizador e, depois, a busca por afirmação dos estados nacionais, fizeram da língua um dos motores do processo de homogeneização social, através de discursos como o da legitimidade divina atribuído ao monarca, ou da unidade nacional. Pode-se, assim, afirmar que como a Argentina e o Brasil são “invenções” históricas, o espanhol e o português são “línguas inventadas”. Ao serem instituídas como línguas oficiais do Mercosul, isso parece se confirmar, em detrimento das mais de duzentas línguas faladas no Cone Sul, entre autóctones e alóctones (BORN, 2005).

plurilinguismo regional, ao oficializar o português e o espanhol<sup>8</sup> e incentivar o ensino dessas línguas como estrangeiras nos países integrantes do bloco.

Para investigar esse contexto sociolinguístico, lançamos mão da Política Linguística como um campo de investigação científica, o qual, assim como o conceito de “planejamento linguístico”, surge contemporaneamente ao advento da Sociolinguística na década de 1960 (CALVET, 2007)<sup>9</sup>. Conforme Calvet (2002, p. 145), a “política linguística”, a qual conceitua como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e a vida social” e o “planejamento linguístico”, que seria “a implementação prática de uma política linguística”, surgem para dar conta de práticas sempre presentes na história da humanidade. De certa forma concordando com isso, Rajagopalan (2013, 2013, p. 21) vai afirmar que política linguística é, antes que uma ciência, uma arte, por ser “um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas”. Assim, a “política linguística” vai atentar para práticas que podem se dar no âmbito de grupos restritos, menores que o Estado, ou práticas no âmbito do Estado, ou ainda práticas internacionais.

Neste cenário, qual é o papel do linguista ou da Linguística? Para Rajagopalan (2013), em um Estado democrático, o papel do linguista é o mesmo de todo cidadão, não cabendo ao linguista, e por conseguinte à Linguística, fazer as políticas, mas estudá-las. Oliveira (2007, p. 9) não contraria essa perspectiva, mas atribui ao linguista um papel de engajamento político: “trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais”; visão consoante à de Altenhofen (2013, p. 93, **grifos do autor**), quanto à “contribuição, em particular, do **pesquisador de línguas minoritárias** como mediador entre as comunidades minoritárias, a linguística e as instâncias decisórias da política linguística”. Para olhar o cenário sócio-histórico-linguístico da fronteira Argentina-Brasil, lançar-se-á, portanto, mão de aporte teórico do campo da Política Linguística.

Partindo desses pressupostos teóricos, buscou-se analisar políticas linguísticas (aqui entendidas em sua plenitude: decisão, planificação e implementação) desenvolvidas na fronteira Argentina-Brasil, contemporâneas ao advento do Mercosul, que visam alçar as línguas

---

<sup>8</sup> A língua Guaraní, por ser oficial no Paraguai, também é língua oficial do Mercosul, porém não goza do mesmo status, como pode ser observado no site oficial ([www.mercosur.int](http://www.mercosur.int)), o qual não dá opção de leitura em língua guaraní.

<sup>9</sup> No Brasil, somente nas últimas três décadas a Política Linguística passou a ter maior sistematicidade, como resultado da formação de uma visão plurilíngue do país, em contraponto à visão hegemônica de uma ideologia da “língua única” que prevalecia não só no senso comum, mas em muitos quadros da Universidade brasileira (OLIVEIRA, 2007).

espanhola e portuguesa ao *status* de língua de integração entre os integrantes do bloco. Para atingir tal objetivo, nas próximas seções, foram descritos e analisados documentos legais sobre políticas linguísticas e educacionais, especialmente de ensino de língua, que afetem a região de fronteira, além da descrição e análise da oferta de ensino das línguas em foco.

## **O ESPANHOL E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS DE INTEGRAÇÃO NO MERCOSUL**

Com o advento do Mercosul, em 1991, quando foi firmado o Tratado de Assunção (MERCOSUL, 1991), pelo viés econômico, buscou-se uma maior aproximação entre os países do Cone Sul. Inicialmente, Argentina, Brasil e Paraguai formaram o bloco e, logo depois, o Uruguai. Mais recentemente, a Venezuela<sup>10</sup> ingressou no Mercosul e a Bolívia está em processo de associação. De 1991 para cá, acordos foram firmados também nas áreas culturais e educacionais. A criação do Mercosul é um fato altamente relevante para o Cone Sul que institucionaliza o interesse mútuo dos participantes deste Mercado Comum de interagir econômica e culturalmente. Conforme dados da página da Secretaria do Mercosul<sup>11</sup>, o bloco, hoje, constitui-se na quinta economia do mundo, estendendo-se por 14.869.775 Km<sup>2</sup> e abarcando mais de 295.007.000 habitantes.

A língua, evidentemente, não ficou à margem deste processo, sendo definidas como idiomas oficiais do Mercosul o espanhol e o português, conforme artigo 17 do Tratado de Assunção (MERCOSUL, 1991) e ratificado pelo Protocolo de Ouro Preto (MERCOSUL, 1994). O site da Secretaria do Mercosul materializa esta decisão ao apresentar a possibilidade de se visualizar a página em português ou espanhol, assim como o banco de dados disponibiliza documentos nas duas línguas.

O maior status do espanhol e do português fica evidenciado se comparados ao guarani, língua oficial no Paraguai desde 1992 e do Mercosul desde 2006 – conforme decisão 035/2006 (MERCOSUL, 2006), porém sem o status de língua de trabalho<sup>12</sup>, não havendo, sequer, opção

---

<sup>10</sup> De acordo com o site oficial do Mercosul: “La República Bolivariana de Venezuela se encuentra suspendida en todos los derechos y obligaciones inherentes a su condición de Estado Parte del MERCOSUR, de conformidad con lo dispuesto en el segundo párrafo del artículo 5º del Protocolo de Ushuaia.”. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/3862/4/innova.front/en-pocas-palabras>>. Acessado em: 17/10/2018.

<sup>11</sup> A página da Secretaria do Mercosul está disponível em espanhol e português, no endereço eletrônico [www.mercosur.int](http://www.mercosur.int).

<sup>12</sup> O Guarani passou a ser língua de trabalho no Parlamento do Mercosul após este órgão firmar um convênio com a Secretaria de Políticas Linguísticas da República do Paraguai, a qual disponibilizou serviços de assessoramento e seleção de tradutores para a língua guarani (PARLAMENTO DEL MERCOSUR/REPÚBLICA DEL

de leitura em guarani na página oficial da entidade. Além disso, não se pode esquecer as muitas outras línguas nacionais presentes nos países dos blocos e também línguas de imigração que ficam à margem no bloco. Outro fator interessante - a ver como se comportará o Mercosul - diz respeito à efetivação da Bolívia como membro, país que em sua “Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia”, promulgada em 2009, estabelece, em seu artigo 5, inciso I, além do “castelhano”, 35 línguas indígenas:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, arona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (BOLIVIA, 2009, p. 10-11)

A fim de se analisar o posicionamento do Mercosul quanto a políticas de língua e educacionais, realizamos um levantamento dos tratados, protocolos e acordos<sup>13</sup> firmados desde 1991 e se observou que poucas políticas efetivas têm se estabelecido. Além da definição das línguas oficiais a partir do tratados, protocolo e decisão acima mencionados, não se encontrou nenhuma normativa que tenha a língua como “matéria”, ou seja, temática central. O Quadro 1, a seguir, mostra, em ordem cronológica, 19 documentos (de 147 disponibilizados)<sup>14</sup>, que abordam diretamente ou indiretamente questões de educação e cultura.

<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS Y ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO NO TÉCNICO</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	05/08/1994
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA SOBRE RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS PARA LA PROSECUCIÓN DE ESTUDIOS DE POST - GRADO EN LAS UNIVERSIDADES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	05/08/1995
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y REVALIDA DE DIPLOMAS, CERTIFICADOS, TÍTULOS Y RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO TÉCNICO</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	05/08/1995
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS A NIVEL DE POST - GRADO ENTRE LOS PAÍSES</b>		

PARAGUAY, 2014).

<sup>13</sup> Um estudo mais aprofundado teria de dar conta das decisões, resoluções, diretivas e recomendações do Mercosul acerca desta temática, porém entendemos que, para fins deste artigo, os tratados, protocolos e acordos são suficientes para traçar um panorama, haja vista serem estes documentos basilares para a produção daqueles.

<sup>14</sup> Apesar de um pouco extenso, entendemos que o quadro contribui para a sistematização de dados que podem ser de interesse dos leitores para futuras pesquisas.

<b>MIEMBROS DEL MERCOSUR</b>			
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	16/12/1996
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN CULTURAL DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	INTEGRACIÓN CULTURAL	<i>Fecha del Tratado</i>	16/12/1996
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA PROSECUCIÓN DE ESTUDIOS DE POST - GRADO EN LAS UNIVERSIDADES DE LOS PAÍSES MIEMBROS DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	INTEGRACIÓN CULTURAL	<i>Fecha del Tratado</i>	16/12/1996
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS Y GRADOS ACADÉMICOS PARA EL EJERCICIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	19/06/1997
<i>Título</i>	<b>ANEXO AL PROTOCOLO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS Y GRADOS UNIVERSITARIOS PARA EL EJERCICIOS DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	15/12/1997
<i>Título</i>	<b>ANEXO AL PROTOCOLO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS Y GRADOS UNIVERSITARIOS PARA EL EJERCICIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	23/07/1998
<i>Título</i>	<b>ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS Y GRADOS UNIVERSITARIOS PARA EL EJERCICIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTADOS PARTE DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	14/06/1999
<i>Título</i>	<b>ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS Y GRADOS UNIVERSITARIOS PARA EL EJERCICIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTADOS PARTE DEL MERCOSUR, LA REPÚBLICA DE BOLIVIA Y LA REPÚBLICA DE CHILE</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	14/06/1999
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS A NIVEL DE POST GRADO ENTRE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR Y LA REPÚBLICA DE BOLIVIA</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	05/12/2002
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS Y ESTUDIOS DE NIVEL PRIMARIO Y MEDIO NO TÉCNICO ENTRE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR, BOLIVIA Y CHILE</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	05/12/2002
<i>Título</i>	<b>ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS DE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	20/06/2005
<i>Título</i>	<b>ACUERDO SOBRE GRATUIDAD DE VISADOS PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR</b>		
<i>Materias</i>	VISA, VISADOS	<i>Fecha del Tratado</i>	20/07/2006
<i>Título</i>	<b>ACUERDO COMPLEMENTARIO DE COOPERACIÓN ENTRE LOS ESTADOS</b>		

<b>PARTES DEL MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR) Y EL CONVENIO ANDRÉS BELLO (CAB) SOBRE RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS, TÍTULOS Y CERTIFICADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA/BÁSICA Y MEDIA/SECUNDARIA NO TÉCNICA</b>			
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	28/06/2007
<i>Título</i>	<b>ACUERDO SOBRE LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS PARA EL RECONOCIMIENTO REGIONAL DE LA CALIDAD ACADÉMICA DE LAS RESPECTIVAS TITULACIONES EN EL MERCOSUR Y ESTADOS ASOCIADOS</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	30/06/2008
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTENCIONES ENTRE EL MERCOSUR Y LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	30/06/2008
<i>Título</i>	<b>PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS Y ESTUDIOS DE NIVEL PRIMARIO/FUNDAMENTAL BÁSICO Y MEDIO/SECUNDARIO ENTRE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR Y ESTADOS ASOCIADOS</b>		
<i>Materias</i>	EDUCACIÓN	<i>Fecha del Tratado</i>	02/08/2010

Quadro 1 – Protocolos e Acordos do Mercosul que enfocam educação e cultura<sup>15</sup>

Uma rápida visada nos documentos do Quadro 1 revela que a maior parte dos protocolos e acordos dizem respeito ao reconhecimento da formação escolar (fundamental, média e superior) entre os estados integrantes do Mercosul e, também, a facilidade de visto para os interessados em estudar nos países vizinhos. Dentre os acordos, destacamos aqui, devido ao tema deste artigo, o “Acuerdo de admisión de títulos, certificados y diplomas para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras de los estados partes del Mercosur”. Transcrevemos, a seguir, os considerandos deste acordo, onde se sintetizam alguns posicionamentos do Mercosul em relação ao espanhol e português e seu ensino:

Que,<sup>16</sup> a educação tem um papel central para que o processo de **integração** regional se consolide;

Que, o Tratado de Assunção e Protocolo do Ouro Preto estabelecem que sejam **idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português**;

Que, o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o "**interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL - espanhol e português - através dos sistemas educativos**";

Que, a **mobilidade de docentes dos idiomas oficiais** do MERCOSUL de instituições

<sup>15</sup> Fonte: Organizado pelo autor com base em dados da Secretaria del Mercosur ([http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx)). O quadro sistematiza as informações em espanhol, conforme na página do Mercosul.

<sup>16</sup> Transcrevemos, aqui, o texto original do acordo. Posteriormente, uma errata retirou as vírgulas após a palavra “que” no início de cada considerando e também retificou a tradução da palavra “estabelecem” e “português”, presentes, respectivamente, nos segundo e terceiro considerandos para o português.

de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;

Que, é preciso **facilitar a mobilidade dos professores** de espanhol como língua estrangeira para o Brasil e de português como língua estrangeira para Argentina, Paraguai e Uruguai, para compensar as carências existentes nos países do MERCOSUL com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que, na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita **fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL** em instituições educativas da região;

Que, a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento (MERCOSUL, 2005, p. 1, **grifos nossos**).

Como se vê, o acordo reafirma a ideia de que a educação é central na integração dos países membros e que o ensino das línguas oficiais é desejável, incentivando a mobilidade dos professores de espanhol e português “como língua estrangeira”. Cumpre ressaltar que na data de fechamento deste acordo o Guaraní ainda não era língua oficial do Mercosul e que, após sua oficialização, não houve novo acordo que incluísse esta língua.

Na esteira desta concepção “integracionista”, estados membros vêm implantando o ensino do português ou espanhol como língua estrangeira, sendo que na Argentina e no Brasil optou-se pela obrigatoriedade (posteriormente revogada no Brasil), conforme veremos na próxima seção.

## **O ESPANHOL E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS DE INTEGRAÇÃO: LEGISLAÇÃO E OFERTA DE ENSINO PÚBLICO NA ARGENTINA E BRASIL**

Em 10 de novembro de 1997, Argentina e Brasil firmaram o “Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina”<sup>17</sup>, o qual definia, entre outras coisas, em seu artigo IV:

Cada uma das Partes estimulará:

a) a inclusão, no conteúdo dos cursos de educação fundamental, do ensino do idioma oficial da outra Parte;

[...]

d) a criação de cursos de português e de cultura brasileira nas universidades argentinas e de espanhol e de cultura argentina nas universidades brasileiras;

[...] (ARGENTINA/BRASIL, 1997, p. 2)

Como desdobramento das intenções firmadas neste convênio, podemos citar a lei

---

<sup>17</sup> Este convênio foi aprovado através da Ley 25.181, de 22/09/1999, pelo Congresso Argentino, e promulgado pelo governo brasileiro através do Decreto 3547, de 21/07/2000.

brasileira 11.161, de 05/08/2005, que regulamenta o ensino de espanhol e define sua obrigatoriedade no ensino médio: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005). Já a Argentina foi além e, em 12/01/2009, promulgou a Ley 26.468, a qual define em seu artigo primeiro que:

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley No 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario. (ARGENTINA, 2008)

Oliveira (2010) destaca a necessidade de políticas recíprocas a fim de que as línguas possam se internacionalizar, o que exigiria extrapolar apenas o campo da negociação linguística:

[...] parece que o que acontece com as línguas não é alheio ao que ocorre com o sistema de produção e com seus correlatos políticos em termos da organização dos países: estar em novos contextos de gestão, reposicionar-se para obter controle sobre novos mercados, parece envolver-se em ações de reciprocidade: para que sua língua possa estar aqui é preciso que a minha língua possa estar aí. É o que as parcerias do Brasil na América Latina estão mostrando: um dos maiores ganhos em termos de reposicionamento para o português – o fato de que ele se torna língua de oferta obrigatória em toda escola secundária argentina pela lei n. 26.468 de 17 de dezembro de 2008, promulgada pelo senado daquele país, só foi possível porque o Brasil promulgou a lei n. 16.161 de 5 de agosto de 2005, que torna o espanhol língua de oferta obrigatória no país a partir de 2010. (OLIVEIRA, 2010, p. 28)

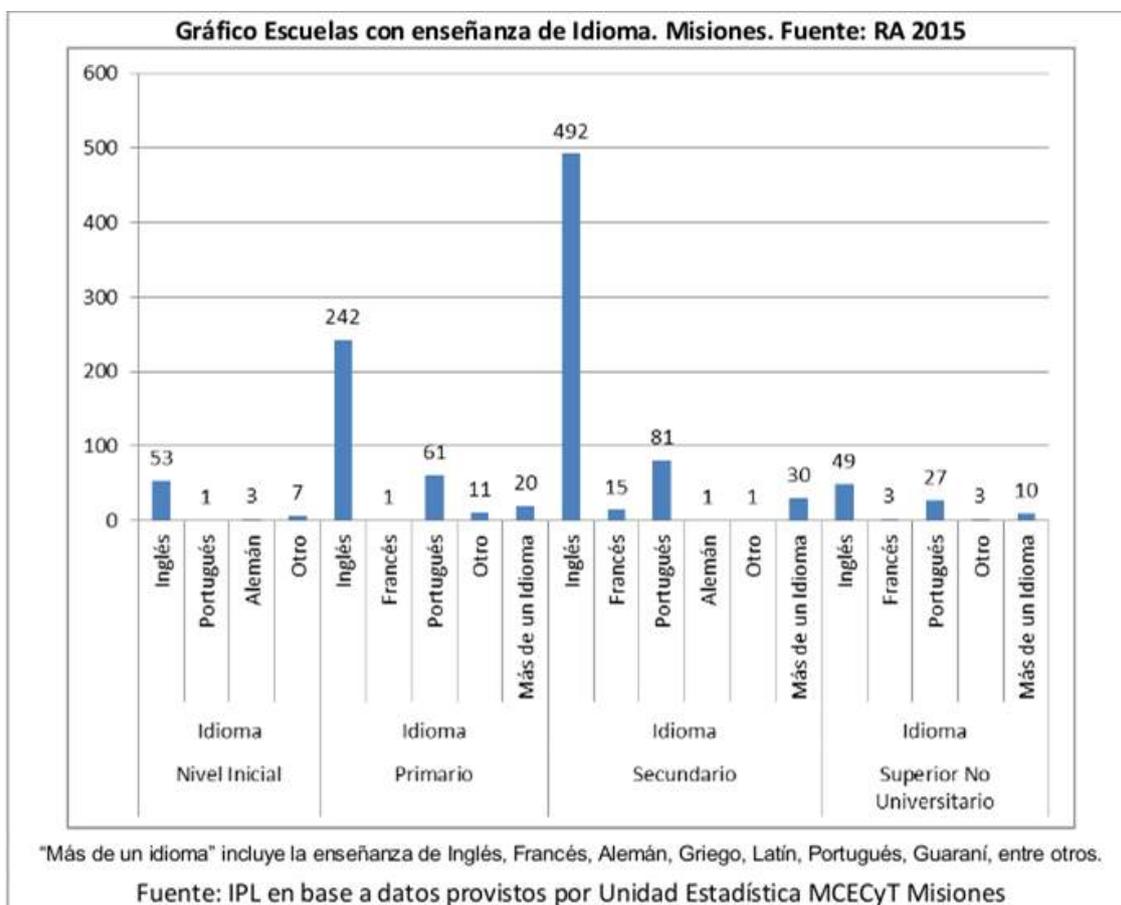
No entanto, um revés nesta relação de reciprocidade se deu com a Medida Provisória 746, de 22/09/2016, convertida na Lei 13.415/2017, a qual revogou a Lei 11.161 e instituiu a língua inglesa como obrigatória no Ensino Fundamental – anos finais e no Ensino Médio, sugerindo que sejam ofertadas outras línguas em caráter facultativo, preferencialmente o espanhol.

Para se observar desdobramentos das políticas do Mercosul e também de políticas específicas da Argentina e do Brasil, analisamos alguns dados de oferta de língua estrangeira na província de Misiones no ano de 2016 e em municípios de fronteira paranaenses abarcados pelo NRE de Francisco Beltrão nos anos de 2016 e 2018. Conforme dados fornecidos pelo Instituto de Política Linguística de Misiones<sup>18</sup>, sistematizados no Gráfico 1, o número de escolas que ofertam o português como língua estrangeira está muito aquém do número de escolas que ofertam o inglês.

---

<sup>18</sup> Os dados foram encaminhados diretamente ao autor deste artigo, não havendo publicação dos mesmos.

Lembrando que, segundo a legislação argentina, por ser província que faz fronteira com o Brasil, Misiones é obrigada pela Ley 26.468 a ofertar a língua portuguesa não só no secundário, como no primário. Porém, de qualquer forma, o inglês predomina, sendo praticamente hegemônico no Nível Inicial (53 escolas, contra 10 de outros idiomas,



equivalendo a cerca de 84% da oferta); o mesmo ocorrendo no Nível Primário (242, contra 73 de outros idiomas, equivalendo a cerca de 76% da oferta<sup>19</sup>) no Nível Secundário (492 escolas ofertam inglês, contra 88 de outros idiomas, perfazendo cerca de 84% da oferta<sup>20</sup>). Já entre as instituições que ofertam nível superior não universitário<sup>21</sup>, 49 ofertam inglês, contra 33 que ofertam outras línguas, das quais 27 ofertam português, sendo, neste caso, a diferença proporcional bem menor (cerca de 60% inglês, ante 33% português).

Gráfico 1 – Oferta de língua estrangeira em escolas de Misiones/ARG

<sup>19</sup> Não consideramos no cálculo as 20 escolas que oferecem mais de um idioma, porque os dados repassados não deixam claras as combinações ofertadas, mas é presumível que o inglês seja uma delas na maioria dos casos.

<sup>20</sup> Aqui também desconsideramos as 30 escolas que ofertam mais de um idioma, pelos mesmos motivos apontados acima.

<sup>21</sup> O ensino superior não universitário abarca formação técnica/tecnológica e também docente.

Fizemos, também, um levantamento de oferta do espanhol em escolas brasileiras, especificamente de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio vinculadas ao NRE de Francisco Beltrão. Os dados foram prospectados diretamente da página oficial da Secretaria de Estado da Educação<sup>22</sup> e revelam, como se pode ver na Tabela 1, a seguir, predominância de oferta do inglês sobre o espanhol, não havendo oferta de nenhuma outra língua na circunscrição do NRE de Francisco Beltrão.

A Tabela 1 sistematiza as línguas por oferta na grade regular da escola ou via Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem). Como se pode observar, das 94 escolas no NRE de Beltrão, em 2016, apenas uma (de Ensino Fundamental) não oferta na matriz curricular regular a língua inglesa, porém os alunos podem optar por cursá-la através do Celem. Já nas cinco escolas em que a língua espanhola é a língua ofertada regularmente, em quatro o espanhol figura ao lado inglês na grade regular do Ensino Fundamental.

<b>Município</b>	<b>Estabelecimentos de Ensino Estadual</b>	<b>Espanhol Grade regular</b>	<b>Espanhol Celem</b>	<b>Inglês Grade regular</b>	<b>Inglês Celem</b>
Ampére	7	0	2	7	0
Barracão	6	0	1	6	0
Bela Vista da Caroba	1	0	1	1	0
Bom Jesus do Sul	2	2	1	2	0
Capanema	10	2	4	9	1
Enéas Marques	3	0	1	3	0
Flor da Serra do Sul	2	0	1	2	0
Francisco Beltrão	16	0	11	16	0
Manfrinópolis	2	0	1	2	0
Marmeleiro	3	0	2	3	0
Pérola do Oeste	3	0	0	3	0
Pinhal de São Bento	1	0	1	1	0
Planalto	6	0	3	6	0
Pranchita	3	0	1	3	0
Realeza	5	0	4	5	0
Renascença	1	0	1	1	0

<sup>22</sup> O site <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> foi Acessado em: 10/09/2016, sendo que os dados tinham sido atualizados pela última vez em 13/08/2016.

Salgado Filho	2	0	1	2	0
Santa Izabel do Oeste	7	0	1	7	0
Santo Antônio do Sudoeste	10	1	2	10	0
Verê	4	0	1	4	0
<b>Totais</b>	<b>94</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>93</b>	<b>1</b>

Tabela 1 – Oferta de língua estrangeira em 2016 no NRE de Francisco Beltrão/PR<sup>23</sup>

Em todas as escolas de Ensino Médio o espanhol é ofertado através do Celem, o que significa que há um número muito inferior de alunos cursando espanhol. Isso pode ser verificado também pelo número de docentes atuando em cada língua, pois, conforme dados do site do NRE de Francisco Beltrão, há 94 professores de inglês lotados nas escolas da regional (85 com 20 horas semanais e 9 com 40 horas semanais), ante 22 professores de espanhol (todos com 20 horas)<sup>24</sup>.

Com a “Reforma do Ensino Médio” instituída pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), revogando a obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio e obrigando o ensino da língua inglesa a partir das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme dados da Tabela 2, a seguir, mostram uma relativa estabilidade na oferta tanto de inglês quanto de espanhol em 2018, se comparado com os dados de 2016, havendo a inclusão do espanhol na matriz curricular regular em mais três escolas.

Município	Estabelecimentos de Ensino Estadual	Espanhol Grade regular	Espanhol Celem	Inglês Grade regular	Inglês Celem
Ampére	7	0	3	7	0
Barracão	6	0	0	6	0
Bela Vista da Caroba	1	0	1	1	0
Bom Jesus do Sul	2	2	0	2	0
Capanema	10	2	4	9	1
Enéas Marques	3	0	1	3	0
Flor da Serra do Sul	2	0	1	2	0
Francisco Beltrão	16	2	10	15	0

<sup>23</sup> Fonte: organizado pelo autor. O site <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> foi Acessado em: 10/09/2016, sendo que os dados tinham sido atualizados pela última vez em 13/08/2016.

<sup>24</sup> Os dados foram prospectados no link <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/nre/profissionais/professoresPedagogosPorDisciplina.xhtml>>. Acessado em: 20/11/2016.

Manfrinópolis	2	0	1	2	0
Marmeleiro	3	0	2	3	0
Pérola do Oeste	3	0	1	3	0
Pinhal de São Bento	1	0	1	1	0
Planalto	6	0	3	6	0
Pranchita	3	0	1	3	0
Realeza	5	0	4	5	0
Renascença	1	0	1	1	0

(continua)

(conclusão)

<b>Município</b>	<b>Estabelecimentos de Ensino Estadual</b>	<b>Espanhol Grade regular</b>	<b>Espanhol Celem</b>	<b>Inglês Grade regular</b>	<b>Inglês Celem</b>
Salgado Filho	2	0	1	2	0
Santa Izabel do Oeste	7	1	1	7	0
Santo Antônio do Sudoeste	10	1	2	10	0
Verê	4	0	1	4	0
<b>Totais</b>	<b>94</b>	<b>8</b>	<b>39</b>	<b>92</b>	<b>1</b>

Tabela 2 – Oferta de língua estrangeira em 2018 no NRE de Francisco Beltrão/PR <sup>25</sup>

Ressalte-se que das 8 escolas que oferecem o espanhol de forma não facultativa, 7 são de Ensino Fundamental ou Médio integral e uma apenas de Ensino Fundamental não integral, por sinal a mesma escola que já oferecia espanhol em 2016 e que ainda oferece inglês via Celem. Olhando para o número de professores de cada uma das línguas que atuam no NRE Beltrão, observa-se uma pequena redução para 88 professores de inglês (81 com 20 h /aula semanais e 7 com 40 h/aula semanais) e 21 de espanhol, todos com carga semana de 20 h/a<sup>26</sup>.

A redução de professores de inglês pode ser explicada pela redução de turmas e pela revisão de política de integralização de hora-atividade do Governo do Paraná, que aumentou proporcionalmente o número de aulas de cada professor, já que a oferta nas escolas praticamente não mudou. Quanto à manutenção de praticamente o mesmo número de docentes de espanhol,

<sup>25</sup> Fonte: organizado pelo autor com base em dados de oferta regular disponíveis no link <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=c1b>> e oferta via Celem no link <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=350>>. Acessados em 15/10/2018.

<sup>26</sup> Os dados foram acessados no link <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/professoresPedagogosLista.jsf?windowId=574>>. Acessado em: 17/10/2018.

pode ser explicada pela inserção na grade regular dessa língua nas escolas integrais, em contraposição à redução de demanda docente em virtude da não obrigatoriedade de oferta aos alunos do Ensino Médio.

A Tabela 3 mostra que, proporcionalmente, a demanda de professores de espanhol é maior nas escolas que oferecem essa língua na grade regular, enquanto a oferta via Celem não atinge todas as escolas, inclusive nem todos os municípios. A discrepância do total de horas-aula demandas entre espanhol (330 h) e inglês (1.970 h) também indica o prestígio da última.

<b>Município</b>	<b>Estabelecimentos de Ensino Estadual</b>	<b>Espanhol Grade regular</b>	<b>Espanhol Celem</b>	<b>Inglês Grade regular</b>	<b>Inglês Celem</b>
Ampére	7	0	12 h	136 h	0
Barracão	6	0	0	116 h	0
Bela Vista da Caroba	1	0	4 h	32 h	0
Bom Jesus do Sul	2	22 h	0	32 h	0
Capanema	10	30 h	16 h	122 h	8 h
Enéas Marques	3	0	8 h	68 h	0
Flor da Serra do Sul	2	0	8 h	32 h	0
Francisco Beltrão	16	16 h	60 h	510 h	0
Manfrinópolis	2	0	8 h	33 h	0
Marmeleiro	3	0	12 h	92 h	0
Pérola do Oeste	3	0	0*	52 h	0
Pinhal de São Bento	1	0	0*	36 h	0
Planalto	6	0	8 h	92 h	0
Pranchita	3	0	8 h	42 h	0
Realeza	5	0	48 h	127 h	0
Renascença	1	0	12 h	58 h	0
Salgado Filho	2	0	0*	64 h	0
Santa Izabel do Oeste	7	10 h	0*	98 h	0
Santo Antônio do Sudoeste	10	24 h	16 h	150 h	0
Verê	4	0	8	70 h	0
<b>Totais</b>	<b>94</b>	<b>102 h</b>	<b>228 h</b>	<b>1.962 h</b>	<b>8 h</b>

\* Municípios em que o site oficial do Celem indica haver oferta de turmas de espanhol, porém em que não há docentes contratados conforme o site do NRE de Francisco Beltrão.

Tabela 3 – Demanda por professores de língua estrangeira em 2018 no NRE de Francisco

Beltrão/PR<sup>27</sup>

A publicação das leis nacionais argentina e brasileira tornando obrigatórias as línguas dos países vizinhos em algum momento do ensino básico, como se viu nos dados acima, não impediram, ao menos no contexto de fronteira estudado, que o inglês perdesse o status de língua estrangeira preferencial, antes, conseguiram garantir um espaço mínimo para o espanhol no Brasil e o português na Argentina. Porém, esses avanços provavelmente tendem a retroagir sensivelmente no Brasil com a Lei 13.415/2017<sup>28</sup> e, quem sabe, influenciar a Argentina a rever a obrigatoriedade de ensino de português, como uma reação à quebra de reciprocidade brasileira, pois, como afirma Lagares (2013, p. 184), “[a] própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar ingênuo para as políticas linguísticas que visam elevar o português e o espanhol a línguas de integração entre os países do Mercosul pode sugerir que se está a passos largos rumando para esse objetivo. Porém, como já sinalizado na introdução, as relações internacionais, especialmente em espaço de fronteira, sempre são conflituosas e políticas linguísticas “top down” nem sempre conseguem seus objetivos (CALVET, 2007).

Trabalhos já realizados sobre ações na fronteira Argentina-Brasil demonstram, por exemplo, que há maior adesão de argentinos ao português que de brasileiros ao espanhol

---

<sup>27</sup> Fonte: organizado pelo autor com base em dados de demanda de professores disponíveis no link <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=c1b>>. Acessado em: 15/10/2018.

<sup>28</sup> No Colóquio Regional Sul “Ensino Médio: reflexões e propostas” promovido pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Regional Sul, em Porto Alegre, no dia 4 de novembro de 2016, foi divulgado um Manifesto que assevera ter sido “cassado o direito de escolha a uma língua estrangeira previsto na LDBEN 9394/96, já que o Inglês seria admitido como componente curricular obrigatório”. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com\\_content&view=article&id=9647:universidades-federais-da-regiao-sul-debatem-propostas-de-mudancas-no-ensino-medio&catid=37:noticiasinstitucional&Itemid=>](http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=9647:universidades-federais-da-regiao-sul-debatem-propostas-de-mudancas-no-ensino-medio&catid=37:noticiasinstitucional&Itemid=>)>. Acessado em: 19/11/2016.

Também na Região Sul eclodiu o movimento “Fica Espanhol”, organizado por professores e estudantes, que conseguiu aprovar em primeira votação uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) no Rio Grande do Sul que obrigue as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio a oferecer a língua espanhola, com matrícula facultativa aos alunos. É possível acompanhar a tramitação da PEC no link <[http://proweb.procergs.com.br/consulta\\_proposicao.asp?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018](http://proweb.procergs.com.br/consulta_proposicao.asp?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018)>. Acessado em: 17/10/2018.

(OLIVEIRA, 2012; SAGAZ, 2013)<sup>29</sup>. Seria essa adesão uma consequência de ordem econômica, haja vista brasileiros frequentemente cruzarem a fronteira em busca de bens de consumo, como bebidas, cosméticos e produtos alimentícios? Por outro lado, muitos argentinos cruzam a fronteira buscando bens de consumo no Brasil, então, por que a recíproca não é verdadeira?

Ou poder-se-ia enveredar por explicações de ordem cultural, como, por exemplo, um conhecido “desapego” do brasileiro por línguas estrangeiras (mesmo o inglês, língua franca internacional, apesar de estar no currículo da maioria das escolas brasileiras, é dominado proporcionalmente por poucos brasileiros)? Ou a histórica rivalidade entre Argentina e Brasil (que não é recente, remontando neste espaço de fronteira, como apresentado na introdução, desde a época colonial, passando pela afirmação dos espaços nacionais) influencia na valorização ou aceitação da língua do outro?

Ou seriam as planificações linguísticas ineficientes, ao eleger o ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras? É sabido que na área de fronteira Argentina-Brasil há uso do “portunhol” como uma “interlíngua” ou mesmo se opta pelo diálogo poliglota (em que cada falante usa sua língua/dialeto), os quais resultam em “semicomunicação” (BORN, 2005, p. 130-131). Seria o ensino do espanhol e do português como língua estrangeira, geralmente pautado na gramática normativa, uma gestão “*in vitro*” das línguas, relegada a segundo plano pelos falantes, que optam pelas soluções “*in vivo*”, como o portunhol e o diálogo poliglota (CALVET, 2007, p. 68-71)? Ainda, considerando-se a histórica relação fronteiriça, sabe-se que muitas famílias são interétnicas, nas quais o português, o espanhol e o portunhol convivem (sem contar outras línguas, como de imigração ou indígenas). Assim, faz sentido ensinar português e espanhol como língua estrangeira para esses moradores de fronteira? Ou, faz sentido para esses moradores estudar/aprender português e espanhol como língua estrangeira?

Essas questões reforçam a importância da Política Linguística enquanto ciência que investiga as políticas linguísticas enquanto “arte” (RAJAGOPALAN, 2013), a fim de que se pense para além das línguas, também os sujeitos envolvidos nesses processos. Não temos a pretensão de fechar essas questões neste artigo, mas é possível afirmar, de antemão, que a integração buscada através do espanhol e do português passam pela integração dos povos que

---

<sup>29</sup> O inverso foi constatado por Sturza e Oliveira (2012) na fronteira Brasil-Venezuela, em que brasileiros aderem à língua espanhola e não o inverso, revelando que as condições sociais dos falantes influenciam em suas opções linguísticas.

as falam, seja como língua materna ou segunda língua.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In.: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 93-116

ARGENTINA. Ley 26.468, de 17 de diciembre de 2008. Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/149451/norma.htm>>. Acessado em: 18/11/2016.

ARGENTINA/BRASIL. Convênio de cooperação educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina. 1997. Disponível em: [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b\\_107\\_2011-09-01-14-10-26/at\\_download/arquivo](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_107_2011-09-01-14-10-26/at_download/arquivo). Acessado em: 19/11/2016.

BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acessado em: 31/08/2016.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acessado em: 17/10/2018.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acessado em: 17/10/2018.

BOLÍVIA. Constitución política del estado plurinacional de Bolivia. 2009. Disponível em: <<http://www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf>>. Acessado em: 19/11/2016.

BORN, Joachim, Plurilinguismo e bilinguismo na Europa e na América do Sul: é a União Europeia um modelo para o Mercosul? In.: ZILLES, A. M. S. (Org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 117-141

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.

FERRARI, Maristela. **Interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Argentina**: o Extremo Oeste de Santa Catarina e Paraná e a Província de Misiones (século XX e XIX). 2011. 445 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

HEINSFELD, Adelar. A fronteira: historicidade e conceitualização. In: RADIN, J. C.; VALENTINI, D. J.; ZARTH, P. A. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2015. p. 25-42

JANSON, Tore. **A história da línguas**: uma introdução. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In.: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 181-198

MERCOSUL. Tratado de Assunção. 1991. Disponível em:  
[http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx). Acessado em:  
25/09/2015.

\_\_\_\_\_. Protocolo de Ouro Preto. 1994. Disponível em:  
[http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx). Acessado em:  
25/09/2015.

\_\_\_\_\_. Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes. 2005. Disponível em: [http://www.mre.gov.py/tratados/public\\_web/ConsultaMercosur.aspx](http://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx). Acessado em: 25/09/2015.

\_\_\_\_\_. DECISÃO Nº 35/06. Incorporação do guarani como idioma do Mercosul. 2006. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/1038/2/innova.front/decisiones-2006>. Acessado em: 19/11/2016.

MISKIW, Antonio Marcos. Uma breve história da formação da fronteira no Sul do Brasil. In: RADIN, J. C.; VALENTINI, D. J.; ZARTH, P. A. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2015. p. 43-72

MURARO, Valmir Francisco. Sobre fronteiras e colonização. In: RADIN, J. C.; VALENTINI, D. J.; ZARTH, P. A. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2015. p. 167-189

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Prefácio. In.: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007. p. 7-10

\_\_\_\_\_. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*. n° spécial 1 – 2010. pp. 21-30. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>>. Acessado em: 19/11/2016.

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012.

RADIN, José Carlos. Um olhar sobre a colonização da Fronteira Sul. In: RADIN, J. C.; VALENTINI, D. J.; ZARTH, P. A. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2015. p. 146-166

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In.: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-42

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação político linguística. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. **Políticas Linguísticas Brasil-África**: por uma perspectiva crítica. Florianópolis: Insular, 2015.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>>. Acessado em: 17/10/2018.

STURZA, Eliana Rosa; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 'La cor de mi perro es vermelho'. Mapeando as situações linguísticas da fronteira. In.: STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. da S. (Orgs.). **Português e Espanhol**: Esboços, Percepções e Entremeios. 1 ed. Santa Maria: PPGLetras Editores, 2012, v. 1, p. 237-262.

## LETRAMENTO DO PROFESSOR INDÍGENA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

**Dayveson Noberto da Costa Pereira**

Mestrando em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) –  
Natal – Rio Grande do Norte – Brasil

**RESUMO:** Os sistemas de ensino brasileiros tornaram legítimos, ao longo dos anos, determinados conhecimentos, os quais passaram a fazer parte de um currículo homogêneo, inflexível e gerador de desigualdades sociais. Por essa razão, nas últimas quatro décadas, os povos indígenas brasileiros, dentro de sua agenda política, vêm empreendo lutas constantes em busca de uma educação escolar específica. Sendo assim, pode-se afirmar que a Educação Escolar Indígena tem como principal característica o ensino situado, o que implica dizer que, independentemente do vínculo que os professores mantêm com a comunidade, suas práticas pedagógicas devem ser norteadas pela realidade local, promovendo o respeito às crenças, aos costumes e à língua de seus alunos. Considerando, então, essa realidade sociocultural, o propósito central deste artigo é analisar os eventos de letramento registrados na cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, produzida por professores indígenas da comunidade Amarelão - João Câmara/RN. Metodologicamente, este estudo documental está concentrado na área de Linguística Aplicada e foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa. Como subsídio teórico, amparamo-nos na Pedagogia Crítica, nos Estudos de Letramento e nos Estudos Pós-Coloniais. Os dados gerados nos permitem afirmar que os professores indígenas, mesmo diante de várias limitações, atuam, em sala de aula, como agentes de letramento mobilizadores de processos próprios de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Cartilha. Identidade profissional docente.

**ABSTRACT:** Through the course of the years, the Brazilian teaching systems legitimated certain knowledges, which became part of an homogenic and inflexible curriculum, which is the source of social inequality. Therefore, the last four decades saw the Brazilian indigenous people, with their political agenda, fighting for an specific school teaching. So, the situated teaching can be claimed as the Indigenous Education School's main characteristic, which implies that, although any bond the teacher sustains with the community, all the pedagogical practices must be guided by the local reality, promoting the respect to believes, the costumes and the students language. Considering that social and cultural reality, the leading purpose of this article is to analyse the literacy events registered by the “Ensinando e aprendendo a partir da história local” booklet, made by Amarelão's community indigenous teachers. Methodologically, this documental study is focused on the Applied Linguistics area and has been develop based on a qualitative bias. As for the theoretical background, we sought support from the Critical Pedagogy, the Literacy Studies and the Postcolonial Studies. The data generated by this research allow us to sustain the indigenous teachers' role as an agent of specific learning processes literacy agents, despite a number of limitations faced by them.

**KEY-WORDS:** Literacy. Booklet. Teacher professional identity.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os índios, na condição de povos tradicionais, possuem características que configuram sua identidade sócio-política, como a racionalidade ambiental, a relação com o território e a territorialidade, a racionalidade econômico-produtiva, as inter-relações com os outros grupos da região e a autoidentificação (CRUZ, 2012). Nesse sentido, dada a sua singularidade frente a outros grupos sociais, a educação escolar indígena mostra-se, ao defender um ensino específico, diferenciado e de qualidade, necessária para manutenção e revitalização da identidade indígena.

Diante dessa questão, aumentou nos últimos anos no Brasil as reivindicações de educadores indígenas que buscam uma proposta curricular dinâmica e adequada às realidades locais, em substituição ao currículo hegemônico, essencialmente monolítico. Inclusive, leis – a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira – a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – fazem constantes referências à qualificação de professores, a fim de que estes tenham condições suficientes para atender às diversas demandas das comunidades tradicionais e, desse modo, consigam desenvolver colaborativamente um novo currículo escolar.

Na busca por uma educação adequada a esse contexto, educadores indígenas têm investido em ações formativas, muitas vezes sem o devido apoio do Estado. A título de exemplo, na comunidade indígena Amarelão (João Câmara/RN), formada por índios da etnia potiguara, foram elaboradas, no ano de 2016, oficinas com professores indígenas e não-indígenas que atuam nas escolas desse lugar. Como produto, organizou-se a cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, objeto de análise deste artigo.

Nessa direção, este texto, produto de nossas reflexões na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), problematizará a escrita de professores-pesquisadores de uma comunidade indígena, na tentativa de investigar, a partir da análise da cartilha, de que forma os educadores se posicionam a respeito do ensino de língua materna, bem como da Educação Escolar Indígena. Para tanto, apoiamo-nos teoricamente nos Estudos de Letramento, na Pedagogia Crítica e na Teoria Pós-Colonial.

No que diz respeito à sua estrutura, o artigo encontra-se assim organizado: inicialmente, teceremos algumas considerações a respeito da Educação Escolar Indígena; serão apresentadas, em seguida, as teorias que subsidiarão a análise de nosso objeto de estudo; posteriormente, faremos a contextualização da pesquisa, situando-a na área de Linguística Aplicada e na

abordagem qualitativa de vertente documental; após a contextualização, analisaremos a cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”; por fim, serão elencadas algumas considerações sobre o trabalho, ressaltando nossa contribuição para a Linguística Aplicada.

## **NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA**

É impossível fornecermos neste artigo a história completa da educação indígena brasileira, mas, para o que estamos propondo aqui, torna-se de fundamental importância destacarmos, pelo menos, alguns momentos significativos na educação indígena os quais justifiquem o nosso arcabouço teórico-metodológico. Ademais, os momentos selecionados nos auxiliarão, ainda que minimamente, a compreender a paisagem contemporânea da educação escolar indígena. Para tanto, nossa breve revisão seguirá uma linha cronológica, iniciando, como já é de se esperar, com a chegada dos portugueses no Brasil.

No período da colonização brasileira, os portugueses depararam-se com grupos de nativos que possuíam uma organização comunitária diferente da sua, pois, não havendo uma sociedade estratificada, os conhecimentos construídos pelos índios eram acessíveis a todos, visto que necessitavam deles para agir dentro da comunidade. Nesse período, a inexistência da pedagogia entre os índios não invalidou a existência da educação indígena. Havia, sim, uma educação específica aos nativos, a qual, aos poucos, foi sofrendo modificações em razão da intervenção dos invasores, incluindo-se também aqui os representantes de ordens religiosas, sobretudo a jesuítica e a beneditina. Estas, para alcançar seu objetivo (atrair os "gentios" para o catolicismo), criaram os primeiros centros pedagógicos e, a partir deles, esboçaram o primeiro projeto de ensino no Brasil, que consistiu no ensino das línguas portuguesa e latina, da doutrina cristã e das atividades agrícolas mais refinadas (SAVIANI, 2013).

Após a expulsão dos missionários pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, foi criado o Diretório dos Índios, cuja proposta era desfazer a educação pública assumida pelos evangelizadores e, conseqüentemente, instaurar uma educação pública gerenciada pelo governo português. Entretanto, segundo Cunha (1992), o Diretório dos Índios foi invalidado algumas décadas depois, uma vez que diretores utilizaram sua autoridade para violentar os nativos. Em razão disso, no século seguinte, retomou-se a "pedagogia brasílica" (SAVIANI, 2013) do Período Colonial, porém, dessa vez, com a interferência do Estado.

No Brasil, os povos tradicionais sempre foram colocados à revelia de outros grupos, mesmo depois de instalada a República. É preciso considerar que, se índios permanecem com seus direitos ameaçados – apesar de viverem hoje em um período que compreende, aparentemente, a distribuição equitativa de direitos –, pode-se pensar, então, que, em períodos nos quais a democracia ainda não existia ou esteve ameaçada, tais grupos foram completamente ignorados. A esse respeito, mostra-se essencial para esta reflexão o estudo empreendido por Valente (2017), o qual apresenta o contexto de opressão a que os índios estavam submetidos no período da ditadura militar brasileira. Nessa pesquisa, de caráter documental, suas constatações apontam, inclusive, para a omissão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – órgão federal instituído em 1910, responsável por proteger e integrar os nativos – em relação aos inúmeros casos de assassinatos e epidemias que atingiram comunidades indígenas em todo o país.

Se o direito à vida lhes foi negado, pode-se afirmar, por extensão, que a educação indígena nesse período foi tratada de modo superficial, até mesmo porque, em razão do forte contexto de extermínio, devia-se pensar, primeiramente, em como preservar suas vidas. Entretanto, até mesmo para cumprir esse objetivo fulcral, o SPI não obteve o êxito esperado. No domínio da educação, conforme consta nos artigos 19, 20 e 26 do Decreto nº 736, de 06 de abril de 1936, era atribuição do SPI oferecer cursos agrícolas e de criação de animais, educação militar e educação cívica. Lendo os artigos, é possível perceber que a pedagogia da doutrinação, abertamente pregada por jesuítas e beneditinos, passou a ser assumida pelo próprio Estado. Se antes a doutrinação servia para converter os índios em novos cristãos, a doutrinação do governo mediante o Decreto nº 736 era utilizada para promover o culto cívico à bandeira e aos outros símbolos de nacionalidade, os quais, nos artigos elencados acima, parecem ser mais relevantes que a valorização das culturas genuinamente locais.

Nos últimos anos, apesar de terem ocorrido alguns avanços, a exemplo do reconhecimento de escolas em aldeias e da formação inicial (Licenciatura Intercultural Indígena - Prolind) e continuada (Saberes Indígenas na Escola) de professores indígenas, muitos desafios são impostos, sobretudo a oferta de materiais pedagógicos próprios e a ampliação dos níveis de ensino, uma vez que muitas das escolas oferecem apenas o ensino infantil e o ensino fundamental. A respeito do primeiro ponto, especificamente, a Resolução Nº 3 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, a qual Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, deixa claro no inciso VII do Art. 3º que é necessário “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de

cada povo indígena”. Por outro lado, o Censo Escolar 2015 mostra que apenas 53,5% das escolas indígenas têm materiais adequados para atender a esse contexto específico.

## **ESTUDOS PÓS-COLONIAIS, PEDAGOGIA VERMELHA E LETRAMENTOS**

O desenvolvimento de estudos em comunidades socialmente marginalizadas é um desafio imposto a todo pesquisador comprometido com mudanças no cenário sócio-político, levando em consideração que, além das convencionais atribuições competidas a ele, o estudioso precisa selecionar um arcabouço teórico que desvele os jogos de poder existentes nas representações culturais formuladas por grupos hegemônicos. Nesse sentido, mais que expor a lógica da discriminação política, sua pesquisa deve promover a análise de diferenças culturais a fim de reformular determinados espaços de significação e, conseqüentemente, suscitar alterações nos arranjos da sociedade.

Nesta pesquisa, estamos adotando uma teoria de caráter agentivo que nasce na divisão geopolítica Norte-Sul, não para reforçar estereótipos, como se pode equivocadamente pensar, mas para questionar irregularidades na distribuição do poder. Utilizar as perspectivas pós-coloniais de estudo é, nas palavras de Bhabha (1998, p. 239), uma forma de intervir “naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos”. Pode-se dizer, então, que, a partir de um discurso científico fundamentado na teoria pós-colonial, o pesquisador e os sujeitos pesquisados poderão, em parceria, “elaborar estratégias legitimadoras de emancipação, de encenar outros antagonismos sociais” (BHABHA, 1998, p. 240), buscando, com isso, reivindicar os espaços de enunciação dos grupos subalternos.

Nessa direção, parece ser consenso entre os teóricos pós-coloniais que a luta por igualdade deve ocorrer, sobremaneira, no campo do conhecimento, tendo em vista que, para garantir a manutenção do poder imperial, foram introduzidas nas antigas colônias europeias formas distorcidas de pensar a cultura autóctone, o que caracterizaria, nas palavras de Spivak (2010), uma violência epistêmica. Aqui, podemos trazer à baila a dicotomia “civilizados *versus* bárbaros”, responsável por legitimar a ideia de que, em oposição aos europeus, os quais constituem o grupo dos civilizados e detentores de poder, todos os sujeitos colonizados devem integrar o grupo dos bárbaros. Sobre essa questão, também são valiosas as contribuições de Santos (2007), para quem o pensamento ocidental moderno caracteriza-se como um pensamento abissal, disposto em uma linha imaginária, que vela determinados conhecimentos

em detrimento de outros. De um lado da linha, estão os conhecimentos científicos eurocêntricos; do outro lado, os “[...] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas [...], que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, p. 72-73).

É possível levar essa discussão para o espaço educacional, principalmente se consideramos que, nas últimas décadas, discursos sobre desigualdades circulam nas instituições de ensino, a fim de que professores, alunos e gestores tentem reconhecer como as diferenças são construídas socialmente, uma vez que estas ainda fazem parte do dia a dia da comunidade escolar, seja reproduzidas nos livros didáticos, nos discursos docente e discente ou, até mesmo, no calendário escolar. Agora, entende-se, ao menos, a necessidade de escutar as narrativas dos sujeitos subalternos, as quais, dentro de uma arena discursiva, questionam a falsa supremacia da cultura dominante e vinculam a cultura a um problema político.

Em relação à desigualdade étnica, precisamente, há uma particularidade que deve ser observada. O discurso a respeito da educação multicultural, tão difundido nas escolas brasileiras, esconde uma falha a qual, muitas vezes, não é levada em consideração por seus adeptos, qual seja: a dissociabilidade do preconceito étnico dos discursos sobre poder e privação de poder (GIROUX, 1999). Ao tratar o preconceito étnico como uma questão que deve ser combatida em favor da inclusão social, obliteram-se, a partir do discurso vazio de “respeitar as diferenças”, as discussões relativas aos discursos de superioridade construídos e moldados historicamente pelo Outro. Nesse sentido, além de pregar a igualdade, é preciso identificar um culpado pela desigualdade – neste caso, o homem branco – e, a partir dessa identificação, desconstruir o seu dizer, gerando, assim, uma pedagogia combativa.

De acordo com Henri Giroux, um dos principais nomes da Pedagogia Crítica e idealizador da pedagogia de fronteira da resistência, tornou-se necessário pensar em uma política da diferença que questione o que antes era inquestionável, inclusive as reflexões essencialistas a respeito das noções de raça e diferença. Isso, evidentemente, a partir da emergência de vozes que, durante séculos, foram silenciadas. A esse respeito, ele diz:

Para a elaboração de uma pedagogia anti-racista escapar de um conceito da diferença que é silenciosa sobre outros antagonismos e formas de luta sociais, ela deve ser desenvolvida como parte de um discurso público mais amplo que ao mesmo tempo diga respeito ao discurso de uma pluralidade engajada e à formação de uma cidadania crítica. Este deve ser um discurso que dê vida ao conceito de democracia, enfatizando um conceito de comunidade viva que não esteja em desacordo com os princípios de justiça, liberdade e igualdade. (GIROUX, 1999, p. 157)

Acrescentamos, ainda, que a proposta de Henry Giroux nos leva a pensar na importância da sensibilidade docente para gerenciar diálogos de múltiplas vozes, sem perder de vista o respeito aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987). A pedagogia de fronteira, nesse sentido, tem o propósito de não só educar os alunos para democracia e cidadania, mas também os professores e gestores educacionais, tendo em vista que estes, em sua prática diária, se deparam com diferentes maneiras de compreender o mundo. Ademais, essa proposta pode igualmente educar os membros da cultura hegemônica, a fim de que estes possam repensar o seu papel dentro da democracia radical. Sendo assim, a pedagogia de fronteira é, ao mesmo tempo, emancipatória, quando consideramos que os oprimidos podem vir a ser agentes de suas próprias vidas; redefinidora do papel docente, quando observamos que estes podem utilizar instrumentos geradores de diálogos; solidária, quando nos damos conta de que os opressores em potencial também se repositionam frente aos discursos subalternos.

Embora a pedagogia crítica ofereça, de modo geral, subsídio para construção de uma *práxis* que reverta os valores capitalistas e crie um projeto de humanização, não podemos desconsiderar que os índios possuem particularidades que os diferenciam de outros grupos étnicos. Por essa razão, os professores indígenas “precisam de uma pedagogia que cultive um senso de agência coletiva, tanto para conter os excessos do poder dominante quanto para revitalizar as comunidades indígenas”<sup>1</sup> (GRANDE, 2004, p 26). Haja vista tais particularidades, bem como a relevância de buscar estratégias que desconstruam a dominação cultural provocada pela imposição do currículo culturalmente imperialista, foi necessário que a própria Pedagogia Crítica delimitasse mais o seu campo de atuação, criando, nesse caso, uma vertente responsável por nortear os trabalhos de professores indígenas e pesquisadores: a Pedagogia Crítica Vermelha ou, simplesmente, Pedagogia Vermelha. Ainda no que concerne às características que a diferenciam de outras abordagens pedagógicas, Grande (2004, p. 28) esclarece:

Finalmente, o que distingue a pedagogia vermelha é sua base na esperança. Não é a esperança centrada no futuro da imaginação ocidental, mas sim uma esperança que vive em contingência com o passado - que confia nas crenças e entendimentos de nossos antepassados, bem como no poder do conhecimento tradicional. Uma pedagogia vermelha é, portanto, tanto quanto à crença e à aquiescência quanto ao questionamento e ao empoderamento, sobre o respeito do espaço da tradição enquanto ele cruza com os cronogramas temporais do mundo pós-moderno. Sobretudo, é uma

---

<sup>1</sup> need a pedagogy that cultivates a sense of collective agency, both to curb the excesses of dominant power and to revitalize indigenous communities.

esperança que acredita na força e na resiliência dos povos e comunidades indígenas, reconhecendo que suas lutas não são sobre inclusão e emancipação à "nova ordem mundial", mas sim são parte do projeto indígena de soberania e indigenização<sup>2</sup>.

Dado o seu caráter político e, conseqüentemente, o anseio de transformar a escola em um espaço de luta, percebemos que, ao propor uma educação para a descolonização, a Pedagogia Crítica Vermelha precisa contemplar diversas questões, as quais oferecerão aos alunos competências necessárias para que estes consigam fazer julgamentos críticos a respeito da desigualdade social. Sendo assim, temáticas como relações de poder, distribuição de renda, emancipação, identidade étnica e cultura estão imbricadas.

Essa vertente da Pedagogia Crítica surge nos Estados Unidos dentro de um projeto de educação que visa garantir a justiça social. É válido destacar que, ao trazermos para o contexto brasileiro uma teoria desenvolvida por norte-americanos para problematizar a educação escolar indígena naquele país, não estamos sugerindo uma transposição sem questionamentos e adequações. No entanto, sabemos que sua proposta emancipatória pode auxiliar a equidade de índios e não-índios no Brasil, inclusive se considerarmos a influência freiriana nos estudos empreendidos por esses pesquisadores (no estudos de Sandy Grande, em especial). Ou seja, o trânsito da teoria crítica entre os dois países já foi proposto há algumas décadas.

Um projeto emancipatório em educação não pode se eximir de pensar a respeito das práticas sociais de leitura e escrita dos indivíduos, tanto daqueles pertencentes a grupos hegemônicos quanto daqueles historicamente silenciados, pois, sendo a ideologia nelas materializada, as práticas de letramento contribuem para manutenção ou transformação das relações de poder. No espaço escolar, isso pode ser constatado quando observadas as escolhas dos gêneros discursivos pelos professores de Língua Portuguesa. Em um estudo de caso desenvolvido por Pereira, Mendonça & Souza (2012), foram problematizadas as escolhas dos gêneros pela professora-colaboradora da pesquisa, os quais não condiziam com aqueles aos quais os alunos têm acesso em outros contextos comunicativos. Em muitos casos, os professores

---

<sup>2</sup> Finally, what distinguishes Red pedagogy is its basis in hope. Not the future-centered hope of the Western imagination, but rather, a hope that lives in contingency with the past—one that trusts the beliefs and understandings of our ancestors as well as the power of traditional knowledge. A Red pedagogy is, thus, as much about belief and acquiescence as it is about questioning and empowerment, about respecting the space of tradition as it intersects with the linear time frames of the (post)modern world. Most of all, it is a hope that believes in the strength and resiliency of indigenous peoples and communities, recognizing that their struggles are not about inclusion and enfranchisement to the "new world order" but, rather, are part of the indigenous project of sovereignty and indigenization.

são orientados pelos livros didáticos, que, geralmente, trazem gêneros pertencentes a esferas comunicativas específicas. No livro adotado pela professora-colaboradora do estudo, apareceram com recorrência gêneros dos domínios literário, jornalístico, lazer e publicitário.

Além da seleção dos gêneros discursivos, outra questão relevante que também está relacionada ao caráter ideológico das práticas de letramento no domínio escolar diz respeito à concepção de linguagem adotada pelo professor. Em outras palavras: o que fazem os professores com os gêneros discursivos por eles selecionados? Os gêneros são utilizados para alguma finalidade discursiva ou são empregados exclusivamente como pretexto para o trabalho gramatical? Quais os papéis destinados a professores e alunos nas atividades escolares? Respostas a esses três questionamentos podem determinar a concepção de língua que subjaz a prática docente, as quais são assim distribuídas: língua como expressão do pensamento, língua como estrutura e língua como processo de interação (KOCK & ELIAS, 2006).

De acordo com Kock e Elias (2006), quando a língua é compreendida como representação do pensamento, o texto é um produto lógico do pensamento, uma representação mental do autor, entendido, por sua vez, como individual e dono de suas vontades e ações. Nesse viés, a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A língua como estrutura, por outro lado, encara o texto como produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, caracterizado pelo assujeitamento. Nessa segunda perspectiva, a leitura exige do leitor o foco na linearidade do texto. Por fim, a língua como interação vê o texto como lugar do diálogo entre os sujeitos ativos, os quais, a partir dele, se constroem e são construídos. Nessa última perspectiva, a leitura é uma atividade complexa responsável pela produção de sentidos.

Nasce daí a necessidade de os agentes governamentais, responsáveis pelas políticas públicas, criarem mecanismos para que os contextos culturais – e, portanto, as práticas de letramento – de grupos marginalizados possam ser valorizados nos programas do governo. Estes também precisam considerar uma perspectiva de linguagem que dê conta da complexidade das comunidades segregadas, a fim de que o subalterno, por sua própria iniciativa, mas em parceria com outros sujeitos, saiam dos espaços de obliteração e reivindicuem seus direitos, subvertendo a ordem imposta.

No que diz respeito às campanhas de alfabetização/letramento, Street (2014) é claro ao afirmar que, ao difundir o letramento dominante, os formuladores das políticas públicas, na lógica da “dominação interna”, estão igualmente transmitindo os ideais de uma cultura soberana

para as comunidades dominadas. O autor sugere, portanto, que “para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais” (STREET, 2014, p. 53). Acreditamos que uma proposta etnográfica em educação, preocupada em compreender as culturas locais, seja capaz de romper com a dominação cultural.

## **METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA**

Este estudo está alinhado à perspectiva do grupo de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN), que tem como proposta investigar os impactos dos letramentos para sociedade contemporânea. Ademais, este estudo compreende um recorte da pesquisa “Letramento indígena: mapeamento das práticas sociais de leitura e escrita na comunidade indígena Mendonça do Amarelão, João Câmara/ RN”, viabilizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante Edital 08/2016 - PIBIC-EM/CNPq. A respeito desse estudo, os pesquisadores envolvidos tinham como objetivo principal fazer o levantamento das práticas de letramento – materializadas em gêneros discursivos – em seis esferas comunicativas (digital, religiosa, da saúde, política, cotidiana e escolar), a fim de observar as diferentes manifestações da identidade étnica. Entretanto, dada a natureza concisa deste texto, tivemos de realizar um recorte, de modo a contemplar apenas a última esfera.

O estudo foi desenvolvido na área de Linguística Aplicada, compreendida como campo “indisciplinar”, “antidisciplinar” e “transgressivo”, uma vez que ultrapassa as barreiras disciplinares, oferecendo aos pesquisadores meios para compreensão dos “problemas de uso da linguagem situados na *práxis* humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3). Por ser uma pesquisa social, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995), apresenta como principais características o contato direto e prolongado com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, a descrição pormenorizada dos dados, a valorização da perspectiva dos participantes para o fenômeno pesquisado e a utilização de método indutivo para a análise dos dados. Quanto aos procedimentos, este estudo é classificado como documental, uma vez que nosso objeto de pesquisa é um material elaborado por nossos colaboradores, a “Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local”, a qual será analisada na próxima seção deste artigo.

Quando considerado o objetivo principal deste trabalho acadêmico, mostra-se de extrema relevância a nossa abordagem metodológica, uma vez que ela assinala as perspectivas de todos os participantes envolvidos, tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, também devemos afirmar que ela se aproxima das teorias selecionadas (Estudos Pós-Coloniais, Pedagogia Vermelha e Letramentos Críticos), tendo em vista que, ao invés de concentrar as avaliações na figura do pesquisador, dá espaço para que os colaboradores também deixem explicitados os seus posicionamentos, ainda que as vozes sejam dissonantes.

Para o seu desenvolvimento, contamos com o apoio das lideranças<sup>3</sup> da comunidade indígena Amarelão, que nos cederam os documentos para o estudo, dentre eles a cartilha. Além desse documento, resgataremos algumas notas de campo que foram elaboradas durante as visitas à comunidade, iniciadas em setembro de 2016. Ainda que a cartilha constitua o nosso principal objeto de análise, as notas de campo entrarão como dados auxiliares para melhor compreensão do fenômeno observado: as práticas de letramento desenvolvidas por professores indígenas e não-indígenas e alunos da comunidade, mas registradas na cartilha pelos primeiros.

### **A CARTILHA DO AMARELÃO: UMA AÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Nesta seção, analisaremos a cartilha “Ensinando e Aprendendo a partir da História Local”, desenvolvida por professores indígenas e não-indígenas das escolas do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha, espaços pertencentes à zona rural do município de João Câmara/RN, onde hoje vivem a maior parte dos Mendonça, grupo familiar integrado à etnia Potiguara. Há, nessas localidades, cinco escolas de ensino infantil e fundamental menor, a saber: Escola Municipal Professora Alice Soares, Escola Municipal Vereador Francisco Zábulon, Escola Municipal Saramandaia, CMEI Maria Rosa do Nascimento e CMEI Izabel Antônio Ferreira, estas duas centros de educação infantil.

O documento foi construído após quatro oficinas realizadas na Associação Comunitária do Amarelão (ACA) e apresenta uma divisão constituída por cinco partes, sendo a primeira destinada a agradecimentos aos professores envolvidos na ação. A segunda parte, por sua vez,

---

<sup>3</sup> Na comunidade indígena Amarelão, as lideranças organizam-se em quatro frentes, quais sejam: o departamento de educação e lazer, o departamento de etnodesenvolvimento e cultura, o departamento de gênero e geração e o departamento administrativo. Aproveitamos este espaço para agradecer às lideranças com quem mantivemos maior contato: Ivoneide Campos, Thayse Campos, Liziane Campos, Rafael Souza e Ismael Souza.

expõe as temáticas exploradas em cada momento – Educação Escolar Indígena, Gestão Democrática, Cultura Local (língua Tupi e artesanato indígena) e cartilha “Ensinando a Aprendendo a partir da História Local” – e a descrição das atividades realizadas – discussão sobre a Educação Escolar Indígena e leitura das leis nacionais que sustentam a educação diferenciada; discussão sobre Gestão Democrática; participação em aula de Tupi, exposição fotográfica sobre os Mendonça e exposição do artesanato indígena local; socialização de atividades desenvolvidas em sala de aula e estruturação da cartilha. Na terceira parte do documento, são apresentadas quatro perguntas de um questionário sobre ensino de História aplicado aos professores. Na quarta parte, estão reunidos planos de aula executados pelos professores. Na quinta parte, por fim, são expostos comentários aos participantes da oficina a respeito do que estes entenderam por Educação Escolar Indígena.

Na área de educação, as cartilhas são um gênero textual cujo objetivo é oferecer, de modo objetivo, informações conteudísticas, recomendações e modelos didáticos que possam ser aplicados após sua construção. Faz-se interessante observar que as cartilhas começam a ser formuladas no Brasil no século XIX, mas serão mais bem exploradas no século XX, momento de sua institucionalização e de transformação do professor em escritor didático profissional (MORTATI, 2000). Outra característica recorrente nas cartilhas tradicionais é a formação de sujeitos pouco críticos, os quais, na lógica da educação normativa, devem tão somente assimilar a cultura transmitida em suas páginas e repassá-la aos alunos.

No entanto, diferentemente das cartilhas mais convencionais, cujas propostas são alinhadas a um mesmo método de ensino, a cartilha aqui analisada<sup>4</sup> mostra-se heterogênea, conforme observaremos a seguir, mediante descrição analítica de alguns excertos.

Quadro 1 – Fragmento 1 de plano de aula 1

Educação Infantil, nível II, turma A

Atividade multidisciplinar (geografia, história, língua portuguesa e ensino da arte.)

**Objetivos:**

- Reconhecer os diferentes tipos de moradia dos Mendonça do Amarelão.
- Identificar como eram as moradias antigamente.
- Identificar os tipos de moradia nos dias de hoje.
- Identificar a importância de conhecer suas origens indígenas.

---

<sup>4</sup> Em razão do recorte temático e do objetivo deste artigo, analisaremos, dentre os dez planos de aula que existem no documento, os três que contemplam a disciplina de Língua Portuguesa.

- Identificar e reescrever o nome dos tipos de moradia.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 2 – Fragmento 1 de plano de aula 2

3º ano do Ensino Fundamental

**Tema:** gênero textual, convite com tema Festa da Castanha.

**Objetivos:** estimular o hábito da leitura;

compreender e produzir um texto a partir de um tema

(Festa da Castanha na comunidade indígena Amarelão)

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 3 – Fragmento 1 de plano de aula 3

1º ano do Ensino Fundamental

**Objetivo geral:** levar o conhecimento do aluno do ponto de vista lógico ajudando ampliar e valorizar as atividades e os causos contados na literatura, sob forma de cordel, ditados populares, e superstições indígena da comunidade. Incentivar a compreender a sabedoria popular local e sua influência na vida social.

**Objetivos específicos:**

- Conhecer e resgatar algumas histórias vivenciadas, o dialeto e lendas locais, estabelecer relações entre o falado e o escrito, trocar ideias e respeitar a percepção do outro.

- Conhecer e valorizar a cultura local.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Nos três excertos acima, são notórias algumas diferenças entre as propostas formuladas para a disciplina de Língua Portuguesa, a começar com o diálogo com outros campos de conhecimento, característica do primeiro plano de aula. Certamente, há uma proposta para a multidisciplinaridade sugerida no documento, a qual, como podemos perceber, aproxima-se das palavras geradoras da alfabetização freireana (FREIRE, 2007). Para Paulo Freire, as palavras geradoras teriam de pertencer ao universo vocabular dos educandos, a fim de auxiliá-los no processo de aquisição do código escrito. Dessa forma, os vocábulos teriam outra significação para os alunos, pois, além de estudadas as letras e as sílabas, deles também era retirado um significado político, facilitando, assim, a apreensão crítica dos mecanismos de combinação silábica. Não é à toa, portanto, a integração das demais disciplinas – todas pertencentes à área humanística! – para essa mesma atividade.

Sobre esse procedimento didático, Freire (2007, p. 111) é taxativo ao dizer: “Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização”. Lendo o plano da professora, ainda que não tenha sido determinado o número previsto de vocábulos, percebemos não haver uma busca desenfreada por quaisquer palavras. Na verdade, há o objetivo de se procurar vocábulos que suscitem uma mesma reflexão: as moradias dos Mendonça.

Entretanto, quando observados os verbos que iniciam cada objetivo, é possível constatar uma limitação que evidencia o peso da tradição escolar sobre alguns procedimentos empregados pela autora do primeiro plano de aula. Verbos como “reconhecer” e “identificar”, embora não inviabilizem completamente a flexibilidade dos alunos para o recorte temático definido pela professora, implicam em uma possível redução dos objetivos atitudinais a uma simples atividade de identificação. Nesse sentido, fica comprometida a agência dos estudantes, sendo este um elemento indispensável para encorajá-los ao processo de emancipação.

Por sua vez, os planos de aula dois e três, elaborados para turmas de níveis mais avançados, trazem propostas baseadas em gêneros textuais de circulação local, quais sejam: o convite, o cordel, a lenda e o ditado popular. Apesar de não termos acompanhado a execução das práticas de letramento, podemos afirmar, ao menos, que as professoras tiveram sensibilidade para planejar atividades que, ao invés de reproduzir modelos hegemônicos, contemplassem conhecimentos fortalecedores da identidade étnica das crianças do Amarelão.

Ainda a respeito dos dois últimos planos, podemos observar também que a concepção de linguagem como interação é reforçada em ambas as propostas, na medida em que os gêneros são explorados em sala de aula. Em meio à dinamicidade das atividades neles encontradas, a fronteira que separa professores e alunos é rompida e, graças ao seu desaparecimento, novos papéis são atribuídos a esses sujeitos, uma vez que estes, agora imersos em um contexto dialógico, passam a ser agentes de letramento. O professor, especificamente, torna-se um mobilizador de recursos para seus alunos, a fim de que, em suas redes comunicativas, estes possam agir socialmente por meio da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2006).

Por essa razão, não podemos dizer que essas professoras-pesquisadoras são apenas mediadoras do conhecimento, tal como sistematizado por Vygotsky. Os temas selecionados pelas professoras (todos voltados à realidade dos alunos) e a forma de trabalho com os gêneros textuais (engajamento de professores e alunos em um ensino-aprendizagem horizontalizado)

nos levam a crer que, muito mais que mediadoras, as professoras têm seu papel redimensionado, isso porque sujeitos, objetos, comunidade, artefatos culturais, regras e divisão do trabalho – todos os elementos atrelados entre si – passam a integrar sua prática (OLIVEIRA, 2010).

Nas partes seguintes dos planos de aula, são apresentados os procedimentos para cada proposta, os quais, em momentos futuros, poderão ser adaptados por professores das três comunidades. Inclusive, em conversa informal com a educadora aposentada Ivoneide Santos, quem atualmente está à frente do Departamento de Educação e Lazer da Associação Comunitária do Amarelão (ACA), foi-nos explicitada a intenção da cartilha: socializar experiências educativas desenvolvidas nas escolas do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha, a fim de que o documento subsidiasse o trabalho dos professores para construção de uma educação diferenciada.

Quadro 4 – Fragmento 2 de plano de aula 1

**Metodologia:**

- Contação da história dos Mendonça do Amarelão.
- Atividade em grupo.
- Colagem.

**Recursos:** Papel ofício, cola, lápis, coleção, palha, areia e palito de picolé.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 5 – Fragmento 2 de plano de aula 2

**Metodologia:**

- Leitura compartilhada do livro BRUXA, BRUXA VENHA A MINHA FESTA;
- Listagem de nomes de amigos que desejam convidar para uma festa;
- Produção de texto: convite, tema festa da castanha;
- Enumeração dos elementos que não pode faltar no convite: (data, local e hora).

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 6 – Fragmento 2 de plano de aula 3

**Etapas:**

*Português: 1ª aula*

- Contação do cordel para a turma, depois fazer questionamentos sobre o entendimento de cada aluno e a troca de ideias.

*Matemática: 2ª aula*

- Quantidades com a castanha de caju (estimativa).

*Ciências: 3ª aula*

- Hábitos alimentares locais: Formiga (tanajura) - Quais são as vitaminas e seus nutrientes, em que época do ano podemos encontrar a tanajura?

*Geografia 4ª aula*

- Paisagens do Amarelão.  
- A importância do Amarelão e as contribuições para nossa comunidade e meio ambiente.

*Ensino da arte: 5ª aula*

- Tipos de moradia; mapeamento de Amarelão e Santa Terezinha.  
- Trabalhando com recorte e colagem.

**Recursos:** Tesoura, lápis de cor, folha de ofício, cola, livros e revistas.

**Avaliação:** O aluno será avaliado de forma contínua através das atividades desenvolvidas em sala de aula e pelo seu desempenho.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

No primeiro plano de aula, a professora sugere na metodologia que a atividade seja realidade em grupo, o que parece ser coerente com a proposta geral, uma vez que se busca fortalecer a identidade étnica dos alunos. Historicamente, índios espalhados por todo o Brasil tiveram de lutar em grupos com a intenção de buscar seu reconhecimento como povos originários. Na escola, não poderia ser diferente, até mesmo porque, sendo ela a mais importante agência de letramento, tem-se na colaboração um instrumento para dar continuidade à luta indígena, mas agora com a escrita a seu favor.

Faz-se interessante observar, também a respeito do primeiro plano, que a oralidade recebeu um espaço de destaque na atividade. Para comunidades tradicionais, as quais conseguiram se desenvolver com o apoio exclusivo da oralidade, ter essa modalidade da língua nas práticas escolares torna-se importante, pois, por meio dela, são acessados conhecimentos guardados “a sete chaves” pelos mais antigos (a origem do Amarelão, por exemplo). Além disso, descontrói-se a ideia de que, sendo a oralidade utilizada desde a tenra idade, não haveria necessidade de a escola se preocupar em “ensiná-la”. Como pode ser percebido acima, a proposta da educadora abole o modelo dicotômico oralidade *versus* letramento – pouco produtivo nos estudos de línguas e ainda muito difundido nas escolas brasileiras – e, em seu lugar, é formulado um modelo baseado na visão interacionista da língua, segundo a qual apre(e)nde-se formas textuais dentro de um *continuum* entre a fala e a escrita.

Em relação ao segundo plano de aula, é exibida, pela primeira vez, uma proposta com foco em um gênero específico, o convite. Nos estágios do evento de letramento elencados no

plano, percebemos que a professora optou pela abordagem explícita da pedagogia de gênero, iniciando com a exploração do contexto a partir da leitura compartilhada do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Bruce. Aqui, também chamamos a atenção para o caráter situado dessa prática em um tempo-espaço específico, visto que o convite é elaborado em razão da Festa da Castanha, evento organizado anualmente no Amarelão. Em seguida, é evidenciada a relação entre o contexto e o gênero “convite”, por meio da qual são destacadas as características composicionais do gênero (data, local e hora).

No que concerne ao terceiro plano, é mencionado um outro gênero textual para a aula de Língua Portuguesa, o cordel. A escolha da professora parece ser orientada, ainda que intuitivamente, pela proposta descolonizadora da Pedagogia Vermelha, a qual, como discutimos anteriormente, objetiva descentralizar os conhecimentos, de modo a oferecer também espaço aos saberes locais. Apesar de não ter referenciado o cordel a ser utilizado, está claro, sobretudo quando feita a leitura dos objetivos da educadora, que o gênero selecionado por ela contemplará as narrativas do Amarelão. Inclusive, há cordéis sobre o lugar produzidos por alguns Mendonça, a exemplo do cordel “Amarelão, terra boa e abençoada”, de autoria de Francisca Batista de Melo Silva (Dona Chiquinha) e publicado em 2014 pela editora Manimbu.

Curiosamente, mediante a aplicação desse último plano, surgirão diferentes vozes na sala de aula, mas todas com o propósito único de fortalecer os saberes tradicionais do povo Potiguara: percebemos, ao mesmo tempo, o diálogo suscitado pela palavra daqueles indivíduos mais experientes – o escritor do cordel e a professora, por exemplo – com a palavra dos alunos, sujeitos responsáveis por aprender e perpetuar aqueles conhecimentos. Conforme podemos observar no plano, a educadora utiliza-se de questionamentos nas aulas de Língua Portuguesa e Ciências para que as palavras não sejam meramente sons esvaziados de sentido, e sim instrumentos transformadores de realidades (FREIRE, 1987).

A propósito da variedade de disciplinas que compõe o plano (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Artes), ele afasta-se da natureza precisa do documento, uma vez que planos de aula devem planificar ações de um único momento, em consonância com a proposta firmada anteriormente no plano de ensino. Na verdade, dado o sentido amplo atribuído às atividades, o texto da professora mais se assemelha ao próprio plano de ensino ou a um projeto didático, no qual se encontra a organização de ações voltadas para o mesmo problema: o apagamento da tradição Potiguara nas instituições de ensino.

Embora existam algumas dissonâncias entre as propostas das três educadoras, todas estão ancoradas em temas que não aparecem no currículo dominante: moradias, festas e lendas específicas dos Potiguara. Conforme podemos observar nos três planos de aula aqui analisados, as propostas partem, na verdade, de uma perspectiva local, sem perder de vista a cultura global. Elas sabem que, na medida em que a história dos Mendonça é resgatada, seus alunos ganham propriedade para, em outras esperas, se posicionar como representantes daquele grupo étnico.

Ao fim do documento, são acrescentados depoimentos sobre os significados da Educação Escolar Indígena atribuídos por alguns dos professores que contribuíram para a construção da cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, bem como a relevância das oficinas promovidas pela Associação Comunitária do Amarelão (ACA). Gostaríamos de encerrar esta sessão reproduzindo abaixo a voz da autora do segundo plano de aula aqui analisado, uma voz capaz de sintetizar a proposta da cartilha e traduzir a relevância de ações formativas para professores de comunidades tradicionais, sendo eles indígenas ou não. Para a autora, a Educação Escolar Indígena:

Quadro 7 – Fragmento da parte final da cartilha

É uma educação vista com outro olhar, um olhar voltado para a comunidade e seu dialeto. Um momento de aprendizado, a socialização dos trabalhos dos colegas com relação a escola indígena, uma visão melhor sobre a educação indígena e sua cultura local.
--

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Conforme discutido neste artigo, o Estado brasileiro possui alguns dispositivos legais que apontam para o investimento de políticas em Educação Escolar Indígena, de maneira que sejam oferecidas condições básicas para que professores e alunos valorizem, nas práticas educativas, as singularidades de seu povo. Entretanto, o que está no papel nem sempre é o que podemos encontrar nas comunidades indígenas, pelas mais diversas razões as quais não nos cabia problematizar neste artigo. Ainda assim, as limitações não os impedem de tomar o autorreconhecimento como bandeira a ser hasteada também nos espaços internos às instituições de ensino, porém com esforços redobrados, como já é de se esperar em situações que envolvem a carência de recursos simbólicos e materiais.

Na esteira dessas ideias, os planos de aula aqui analisados evidenciam o compromisso das educadoras com as comunidades das quais fazem parte e, conseqüentemente, o sentido político que reveste suas práticas de letramento no domínio escolar. As três professoras, na condição de também pesquisadoras, demonstraram a autonomia necessária para juntas romperem com a condição de destinatárias passivas dos conhecimentos hegemônicos e ressignificarem a Educação Escolar Indígena em suas comunidades, de modo a idealizarem, colaborativamente, por meio da construção da cartilha, um ensino que tornasse visíveis as identidades do povo Potiguara, tanto para os índios quanto para os não índios.

Evidentemente, o trabalho autônomo dos educadores não retira do Estado a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas e políticas públicas de formação inicial e continuada de professores indígenas. Inclusive, no plano das ações formativas, também deve ser assegurada a capacitação do quadro de professores não-indígenas, visto que, muitas vezes, tais educadores saem da universidade sem ter acesso a um conhecimento mais sistemático do exercício da docência em terras indígenas. Dessa maneira, a partir de uma assessoria pedagógica, os professores terão melhores condições para agir em função de uma educação que respeite as singularidades das diversas etnias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936**. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 abril 1936. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 25 set. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 594-600.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GRANDE, Sandy. **Red Pedagogy**: native american social and political thought. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In.: CÔRREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 9-37.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Campinas: **Cadernos Cedes**, Ano XX, nº 52, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente**: uma homenagem a Angela Kleiman. 1ed. Vinhedo: Horizonte, 2010, v. 1, p. 40-55

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa; MENDONÇA, Fernanda Nayara da Silva; FREITAS, Alessandra Cardozo. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa: uma professora e suas escolhas. In: I Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação (1º ENAPPE), 2012, Natal. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisas em Educação**, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/753>> Acesso em 29 maio 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

## **GÊNEROS TEXTUAIS MEDIADOS POR RECURSOS DIGITAIS: MULTILETRAMENTOS NA *OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO*<sup>1</sup>**

**Táisa Biagioli Zambon<sup>2</sup>**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP FCLAr) e bolsista CAPES Araraquara, São Paulo, Brasil

**RESUMO:** Este artigo visa promover reflexões sobre o uso de recursos digitais para práticas de ensino de Língua Portuguesa. Para isso, é apresentada uma análise do jogo digital “Jogo de Crônica Crogodó”, disponível no site da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Ressaltamos, com a discussão que propomos, como esse recurso digital estimula práticas de multiletramentos que contribuem para o aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Gêneros textuais. Recursos digitais.

**ABSTRACT:** This article aims to promote reflections about the use of digital resources for Portuguese Language teaching practices. For this objective, an analysis is presented of the digital game “Jogo de Crônica Crogodó”, available on the site of the “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. Due to this discussion, we intended to highlight the extent to which this digital resource encourages multiliteracies practices.

**KEYWORDS:** Teaching. Textual genres. Teaching digital resources.

### **INTRODUÇÃO**

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) apresentam-se hoje como uma realidade inserida em nossa sociedade que proporciona o rompimento de barreiras físicas de tempo e de espaço (LEVY, 1999). Além desse fato, elas possuem um grande potencial para serem incluídas em práticas escolares e para o ensino e aprendizagem de diversos conteúdos e áreas.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> taisabiagioli@gmail.com

No Brasil, desde 1998, o ensino em instituições públicas delineia-se conforme as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que visam a um desejo de uma padronização para o que deve ser trabalhado nas salas de aulas distribuídas pelo território nacional. No conjunto desses documentos, aquele que se refere a uma introdução aos parâmetros, destinados aos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, apresenta uma seção intitulada “Tecnologias de informação e comunicação – 5ª parte”, em que o uso das tecnologias é discutido (BRASIL, 1998a, p.133-158).

Neste documento, postula-se que a grande quantidade de informações disponibilizadas com as TIC por si só não são sinônimos diretos de conhecimento (BRASIL, 1998a, p.134-136) e que se faz necessário, por parte da escola, formar cidadãos críticos quanto ao uso da tecnologia. Essas orientações oficiais também trazem um destaque para o fato de que as tecnologias “[...] podem ser ferramentas importantes para desenvolver trabalhos cooperativos que permitam a atualização de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem permanente” (BRASIL, 1998a, p.140). Corrobora-se, com isso, a necessidade e a utilidade da tecnologia para o ensino e a aprendizagem.

Para o ensino de Língua Portuguesa (LP), um volume específico dos PCN foi elaborado e divulgado também no ano de 1998. Nessa área de conhecimento, são os gêneros textuais (orais e escritos) que assumiram um papel de destaque, entendendo-se que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. [...] A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998b, p. 23-24)

Diante desse fato, materiais didáticos e programas de extensão de ensino voltados para alunos e professores de LP lançaram os gêneros como centros irradiadores para o trabalho em sala de aula, permeados por diversos temas e conteúdos a serem ministrados.

Inserido nesse contexto, inicialmente como um programa da iniciativa privada, o *Programa Escrevendo o Futuro* foi criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Contudo, esse programa teve sua maior difusão a partir de 2008, com o estabelecimento de uma parceria com

o Ministério da Educação - MEC e a realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* para as escolas públicas brasileiras. Também uma página na internet – [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br) – é mantida, sendo nela que informações oficiais sobre o programa e materiais didáticos são disponibilizadas para livre acesso. Para sua realização e manutenção, ainda há uma parceria com outras entidades, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e o Canal Futura.

Com o objetivo de incentivar e colaborar com as práticas de leitura e escrita de alunos do ensino fundamental e ensino médio, o programa realiza, a cada dois anos, um concurso nacional de redações com a temática “O lugar onde eu vivo” desenvolvida em gêneros textuais determinados para cada seriação de estudantes, segundo informações disponibilizadas em seu próprio site. Para os alunos cursistas dos quintos e sextos anos do ensino fundamental, o gênero em que a temática local deve ser desenvolvida é o “poema”; para os estudantes dos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental, “memórias literárias”; para os nonos anos do ensino fundamental e primeiros anos do ensino médio, o gênero definido pelo programa para a escrita das redações é a “crônica”; para os segundos e terceiros anos do ensino médio, por fim, o gênero é o “artigo de opinião”.

Formações para professores também são oferecidas na modalidade de cursos online a distância, bem como seminários locais, além de uma coleção de textos, vídeos, entrevistas, a fim de proporcionar uma maior reflexão para o trabalho docente. Juntamente com esses materiais, recursos digitais estão disponibilizados para colaborarem com atividades que podem ser desenvolvidas pelos alunos em sala de aula ou não. Na última edição do concurso de redações, realizada em 2016, 4.876 municípios brasileiros participaram, com cerca de 40 mil escolas envolvidas ([www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br), acesso em 19/07/2017).

Nesse artigo, pretende-se realizar uma análise e uma reflexão sobre um dos recursos digitais que estão disponibilizados gratuitamente na plataforma da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*: o “Jogo de Crônica Crogodó”. Alinhando o uso das TIC, já destacada pelos PCN, juntamente com o ensino de LP permeado pelos gêneros textuais, o jogo atua como uma ferramenta para aprimorar o estudo do gênero crônica, podendo ser utilizada tanto em salas de aula quando fora dela pelos estudantes.

Também acredita-se que o diálogo constituído nesse texto faz-se relevante à medida que procura contribuir para a reflexão sobre práticas de ensino de LP mediadas por tecnologias e

inseridas no contexto dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2015) envoltos na atual realidade de nossa sociedade.

Assim, nosso artigo, que se constitui como uma pesquisa interpretativista de uma análise do recurso digital citado, apresentará uma contextualização das orientações dos PCN específicas para o trabalho com gêneros em aulas de LP, seguida de uma definição das práticas de multiletramentos e suas configurações em sala de aula (ROJO, 2012, 2015). Posteriormente, descreveremos o “Jogo de Crônica Crogodó” e analisaremos como ele apresenta-se para alunos e professores, guiando-nos também pelas características que definem os objetos de aprendizagem digitais, elencadas por Maciel e Backes (2013).

Esperamos, assim, promover uma discussão e reflexão sobre o uso de recursos digitais disponibilizados gratuitamente para práticas de ensino de LP, bem como destacar a importância de práticas de multiletramentos para uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e interativa.

## **APORTES TEÓRICOS: GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS**

Nesta seção serão apresentadas exposições teóricas relativas ao ensino de gêneros, segundo as orientações dos PCN (1998) para as aulas de LP, além de uma definição sobre os conceitos dos multiletramentos trabalhada por ROJO (2012, 2015), a fim de contribuir para nossa reflexão de como tais princípios estão postos no “Jogo de Crônica Crogodó”, criado e disponibilizado pelas equipes da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

### **Ensino de gêneros e as orientações dos PCN**

Com a publicação dos PCN de LP para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental em 1998, os gêneros textuais assumiram uma posição de destaque, sendo colocados nesse documento como centralizadores para o trabalho docente em sala de aula. A fragmentação do ensino de práticas de linguagem deve, segundo esse documento, ser substituída por uma articulação que vise a atender os diferentes propósitos comunicativos e expressivos de uma língua:

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998b, p.36)

O trabalho com gêneros conforme exposto e orientado pelos PCN possui relações teóricas com a noção de gênero discursivo dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2010). Ocorre, assim, uma tentativa de aproximação das teorias linguísticas desenvolvidas e estudadas durante o século XX para o campo da educação e da sala de aula.

Mikhail Bakhtin (2010) apresenta em seu texto “Os gêneros do discurso”, uma possível definição para gêneros discursivos, escrevendo que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p.262, grifos do autor). Diante dessa passagem, interpretamos que os gêneros funcionam no cotidiano de nossas vidas, envoltos na esfera social e comunicativa.

Luiz Antônio Marcuschi (2010), por sua vez, apresenta uma definição para gênero textual caracterizando-o como a materialização de textos que encontramos em nossa vida diária e que possuem características sociocomunicativas definidas por conteúdos, por propriedades funcionais, estilo e pela composição (MARCUSCHI, 2010, p. 22-24).

Assim, é a ideia de funções comunicativas que permeiam a escolha de um ou outro gênero a que se apresenta como uma orientação para os docentes a partir da leitura dos PCN:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. [...] A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998b, p. 20-21)

Diante da significativa quantidade de gêneros apresentados em nosso cotidiano, esse documento selecionou alguns gêneros como privilegiados para práticas de leitura, escuta e escrita (BRASIL, 1998b, p.53), justificando-se que os gêneros elencados foram “[...] aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados [...] em

gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (BRASIL, 1998b, p.53).

O gênero trabalhado em nosso objeto de estudo – o “Jogo de Crônica Crogodó”- como o próprio nome explicita, é a crônica. Esse tipo de texto, segundo o apresentado pelos PCN estaria inserido no campo dos gêneros relacionados às práticas de leitura e escuta e seria relativo à linguagem escrita (e não oral) e ao campo literário (e não de imprensa, divulgação científica ou de publicidade) (BRASIL, 1998b: 54). A crônica também é encontrada dentro das mesmas classificações para às práticas de produção de textos escritos (BRASIL, 1998b, p.57).

Contudo, atualmente sabemos que cada vez mais os gêneros mesclam-se e unem-se em novos formatos também mediados pelas tecnologias digitais. De acordo com Marcuschi (2009, p.198-199), a interação online, marcada pela grande participação dos indivíduos nesse processo, culminou por ocasionar uma evolução nos gêneros textuais, sobretudo pelo fato de que os gêneros estão sempre servindo a propósitos comunicativos.

Faz –se necessário, assim, um novo pensamento docente acerca do ensino de gêneros e de LP, não se pautando somente em característica e categorias definidas e historicamente descritas. Deve-se considerar as novas funções dos gêneros e a novas ocorrências (midiáticas ou não) deles na sociedade. Para isso, novas leituras e maneiras de compreensão de textos são requeridas e desejadas.

### **Ensino e os multiletramentos**

Com as mudanças trazidas com o uso das TIC, o processo de leitura e escrita de textos sofreu uma grande alteração em relação ao que se convencionou tradicionalmente: leitores não são simples apreciadores de textos, meros destinatários e receptores; são, agora, produtores, autores, distribuidores de textos e opiniões (ROJO, 2012, p.22-28).

Os multiletramentos corroboram para essas mudanças e, por isso, fazem-se necessários para a escola na atualidade e para as novas relações de uma sociedade globalizada.

Esses multiletramentos são apresentados por Roxane Rojo, em seu texto “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural de linguagens na escola” (2012), como práticas de letramentos que valorizam concomitantemente à multiplicidade de culturas e à multiplicidade de linguagens presentes em nossa sociedade e refletidas em textos orais e escritos que se tornam híbridos, interativos e colaborativos.

Assim, essa autora, que também possui entrevistas publicadas na plataforma online da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, aponta para a necessidade de que práticas relativas aos multiletramentos sejam incluídas no cotidiano escolar. Diante desse fato, o trabalho com os alunos deveria partir de gêneros que eles mesmos conhecem para caminhar aos novos gêneros, sempre estimulando a criticidade e a reflexão.

Citando os trabalhos de García Canclini (2008 *apud* ROJO, 2012, p. 13), Rojo descreve o conceito de multiplicidade de culturas e afirma que na atualidade não ocorre mais uma diferenciação entre uma cultura de elites e uma cultura de massas: ambas caminham juntas e misturam-se na produção de textos e sentidos. Há, assim, uma grande possibilidade de experimentação e comunicação por parte de alunos e de produtores de textos. O uso das tecnologias, por sua vez, acarreta que esse acesso a textos seja realizado de maneira facilitada e democrática, sendo também papel da escola trabalhar em prol de questões éticas que norteiam o diálogo e a reprodução desses textos.

Já a multiplicidade de linguagens está amplamente presente e sendo divulgada por meio da internet, televisão, revistas e outras formas de comunicação. O uso de imagens, gráficos, textos escritos em diversas fontes e mesclados em uma única página de revista, por exemplo, exigem do estudante a capacidade de compreensão de diversas linguagens. Requer também um entendimento de que, separadas, as linguagens podem servir a uma significação e, unidas, essas linguagens estabelecem novos sentidos (ROJO, 2012, p. 18-22).

A defesa de uma pedagogia dos multiletramentos está na necessidade de trabalho com esses letramentos, aliados às tecnologias. Acreditamos, também, que essas novas práticas de letramentos corroboram com o que é exposto no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI* (UNESCO, 2010).

Nesse relatório, são apresentados quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares são perpassados por um ideal de aprender durante toda a vida e refletem a necessidade de conceber a educação como um todo, e não somente como o mero acesso ao conhecimento (DELORS, 2010, p. 5-23).

A efetividade de práticas ligadas a esses pilares encontraria na tecnologia uma aliada à medida que ela possibilita novas leituras e novas relações entre informações, conhecimentos e pessoas. Em consequência, vê-se a necessidade dos multiletramentos em ambientes educacionais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, conforme o já citado, configura-se como um artigo de uma pesquisa interpretativista do recurso digital “Jogo de Crônica Crogodó”. Procuramos descrevê-lo e analisá-lo a fim de promover reflexões sobre o seu uso para o ensino em escolas regulares, destacando as mediações realizadas pelos multiletramentos nele.

Maciel e Backes (2013) no texto “Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para sua avaliação”, postulam que “com o avanço da tecnologia, os documentos impressos e os materiais de vídeo, áudio e imagem vêm sendo gradualmente transformados em documentos digitais” (MACIEL e BACKES, 2013, p.163).

Esses arquivos, aliados a outros conteúdos no formato multimídia tornam-se objetos de aprendizagem, necessitando tanto de uma maior divulgação quanto de um maior estudo para práticas que efetivem e fomentem seus usos. Buscamos, dessa maneira, reforçar esses estudos, dedicando-nos à esfera do ensino básico.

Assim, seguiremos apresentando e descrevendo o jogo da maneira como ele está no site da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Para isso, inicialmente analisaremos tanto as características didático e pedagógicas desse recurso, bem como o seu layout, à esteira de alguns dos critérios de avaliação de objetos de aprendizagem de Maciel e Backes (2013).

Em seguida, trataremos de estabelecer relações entre as práticas de multiletramentos e esse jogo, à luz dos trabalhos de Roxane Rojo (2012, 2015) que versam sobre essa temática.

### O “JOGO DE CRÔNICA CROGODÓ”

O “Jogo de Crônica Crogodó”, objeto de nosso estudo nesse artigo, apresenta-se como um recurso digital para um melhor estudo das características de estilo e linguagem do gênero crônica. Ele é destinado, prioritariamente, aos alunos que, para participarem do concurso de redações da *Olimpíada*, devem produzir uma crônica na temática “O lugar onde eu vivo”, compreendendo assim o público de estudantes que cursam o nono ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio.

#### “Jogo de Crônica Crogodó”: objetivos e características didático e pedagógicas

Na plataforma da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, dentro da seção denominada por biblioteca, são apresentadas na categoria dos recursos didáticos três tipos de materiais. Essas matérias são descritas como os “passatempos” (sendo 24 passatempos diferentes), os “jogos de aprendizagem” (em um total de 4 jogos, um para cada tipo de gênero proposto para o concurso da olimpíada – poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião) e os “versos de diversos lugares” (que compõem 5 arquivos desdobrados em vídeos e áudios de textos de alunos vencedores e de textos consagrados pela literatura brasileira comentados e lidos por atores e atrizes).

Nosso objeto de estudo exposto nesse artigo está inserido na categoria dos jogos de aprendizagem e destina-se ao estudo do gênero crônica. A descrição desse jogo apresentada no site assim é colocada:

Era uma vez uma cidade e suas peculiaridades. Os jogadores são convidados a explorar alguns dos diversos ambientes que compõem Crodogó, o município das crônicas. O que está em jogo é uma vaga para o blog Cronicanto, oferecida ao vencedor das disputas que acontecem no campo de futebol, mercearia e lan-house. Apure o seu olhar, cronista, porque o desafio está posto! Clique aqui para acessar o jogo de Crônica. ([escrevendoofuturo.org.br](http://escrevendoofuturo.org.br), 19/07/2017)

Como é possível perceber, o que ocorre não é uma apresentação técnica de regras de “como se jogar”, mas sim uma apresentação no formato de uma pequena narrativa que já insere o jogador-cronista nos desafios que serão colocados em sequência. Acreditamos que esse fato atua já como um estímulo ao estudante que poderá exercitar práticas de leitura de maneira lúdica e dinâmica.

O recurso somente funciona de maneira online, com acesso à internet e não pode ser feito o seu download. Clicando-se para iniciar o jogo, uma nova tela é aberta, com uma nova apresentação para o estudante:

Você e seu colega estão disputando uma vaga para o Cronicanto. E essa não é uma disputa qualquer, pois o Cronicanto é um blog em que estudantes de todo o Brasil revelam a sua percepção do lugar onde vivem por meio de crônicas publicadas diariamente.  
Para conseguir fazer parte desse time, você também deverá exercitar seu olhar observador. Convidamos vocês a conhecerem a cidade de Crodogó, com tarefas a serem executadas no campo de futebol, no armazém e na lan house. Quem se sair melhor nas etapas fica com a vaga!

([https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/jogo.html](https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html),  
19/07/2017)

Por esse texto-apresentação, uma metáfora ao concurso de redações já é feita inicialmente, seguida de um convite ao jogo. Na mesma tela, existe um ícone para iniciar o jogo, bem como um menu de “ajuda” para uma melhor e maior explicação das tarefas que deverão ser realizadas.

Iniciando o jogo, os estudantes podem escolher entre três localidades da cidade de Crogodó – o campo de futebol, o armazém e a lan house – que os conduzirão a três atividades diferentes (Figura 1). A ordem de escolha não irá interferir no resultado final, pois as atividades não são continuação umas das outras e podem ser realizadas de maneira independente. Nessas três etapas, são sempre duas as personagens apresentadas na tela: Artur e Mimi; por isso, o ideal é que dois alunos participem das atividades, mas em um mesmo computador, alternando-se as jogadas.

Escolhendo o campo de futebol (Figura 2), a atividade que será realizada é denominada de “Jargões da Peleja”, e possui como objetivo que os alunos identifiquem expressões típicas do futebol com o que elas significam.

Esse exercício caracteriza-se por abordar o uso de expressões ligadas ao campo semântico dos jogos de futebol que popularmente aparecem em conversas cotidianas. A tarefa de encontrar significados, escritos por meio de uma linguagem considerada pela gramática normativa com um maior grau de formalidade, faz com que os estudantes necessitem refletir sobre as possíveis ligações dessas definições com os termos utilizados em gírias. Embora o gênero crônica, no âmbito de uma produção escrita, não esteja diretamente abordado nessa atividade, indiretamente o exercício estimula discussões sobre o entendimento do uso cotidiano da linguagem, partindo-se, assim, da realidade dos alunos e propiciando conseqüentemente reflexões sobre textos escritos.



**Figura 1:** Início do jogo  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)



**Figura 2:** Jargões da Peleja  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)

No “Jargões da Peleja”, um aluno, de cada vez, deve clicar com o cursor do mouse no desenho da bola que aparecerá na tela, a fim de marcar um gol e ter o direito a uma tentativa de resposta, unindo um jargão futebolístico com o seu significado. O vencedor dessa etapa será o que maior pontuação obtiver ao final.

O jogo organiza-se de maneira didática e clara, com regras que podem ser acessadas a qualquer momento caso os estudantes tenham necessidade.

Optando-se pelo armazém, a etapa do jogo que aparecerá será a que é chamada de “Secos e molhados” (Figura 3). Nessa tarefa, apresenta-se a seguinte descrição:

Nas suas andanças pela cidade, você e seu colega intuíram que o armazém de secos e molhados pode ser um lugar propício para inspirar boas crônicas. Convidamos vocês a explorar os diversos objetos à venda e a conhecer as histórias inusitadas ligadas a sete deles. Será que elas renderam crônicas ou textos de outros gêneros?  
([https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html), 19/07/2017)

Iniciando-se a atividade, os objetos disponíveis para escolha são: um conjunto de escovas de dentes; um conjunto de chapéus; um paletó; um conjunto de pacotes de velas; enxadas e serrotes; sacos de farinha; um conjunto de boné. Clicando-se em cada um deles, aparece um texto escrito relacionado a esses objetos, juntamente com uma gravação da leitura desse texto. Na mesma tela, uma questão de alternativas é apresentada, geralmente sobre as características do texto e a relação ou não desse texto com o tradicional gênero crônica. A exemplo, selecionamos a questão relativa ao objeto conjunto de escovas de dente:

João Tarcísio era meio desmiolado, mas companheiro do seu Mário pelas andanças por sertões afora, vendendo tecido, linha, agulha. Malas cheias de amostras e um rolo de chita barata, que saía rápido. Em geral viajavam de trem, parando nos vilarejos, dormindo em pequenas pensões, sem banheiro no quarto, só pia para lavar o rosto. Foi numa dessas que seu Mário saiu para se aliviar. Voltou e deu de cara com João Tarcísio escovando a dentadura. “Ô Tarcísio! Essa escova é minha!”. “Tenho nojo não, seu Mário”.

*Questão:*

Em escova de dente,

- o narrador se caracteriza como um observador bem humorado, articula bem as descrições no desenrolar da crônica;
- o narrador do conto é um personagem sóbrio e enigmático;
- o narrador da crônica transmite diversos ensinamentos aos leitores do texto;
- o narrador da crônica faz uso de recursos poéticos ao escrever sobre flagrantos do dia a dia.

([https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html), 19/07/2017)

Novamente, a proposta é para que dois alunos participem do jogo, alternando as rodadas. Sairá vencedor o que mais pontuar.

Para nós, esse recurso didático possibilita que o aluno execute um exercício de múltipla escolha, comum em diversas salas de aula, de maneira interativa e envolvente. As questões possuem relação com os textos que surgem e esses textos possuem relações com as imagens, sendo de gêneros diversos, não somente crônicas. Esse fato possibilita ao estudante uma maior reflexão em um duplo sentido: a interpretação do texto em si e a compreensão de características que podem inferir que um texto possui mais relação com um gênero textual ou com outro.

Na última opção de escolha, a “Lan house do Tom”, a descrição do objetivo da atividade é a seguinte:

Uma pequena parada na Lan house... Afinal, você e seu colega não conseguem ficar #desconectados por muito tempo!

A má notícia é que quatro das cinco máquinas disponíveis não receberam manutenção : (

Assim que conseguirem descobrir em qual computador o jogo está instalado, vocês vão se deparar com uma missão desafiadora: montar quatro crônicas contando a mesma história em diferentes tons (humorístico, irônico, crítico e lírico).

Cumprido essa etapa, não se esqueça de compartilhar a conquista nas redes sociais! ;- )

([https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html), 19/07/2017)

Quando os alunos entram nessa etapa do jogo, a tela aparece com a imagem de cinco desenhos de computadores e os estudantes devem, intercalando as chances, escolher um computador. Quando o computador sem o jogo instalado, conforme o orientado na descrição, é elegido, um som que se remete a uma negação é emitido. Quando se escolhe o computador com o jogo certo, uma roleta surge na tela e o aluno deve clicar para sortear um tom para a crônica que irá produzir, dentre os quatro apresentados também nas orientações.

Em sequência, quatro parágrafos iniciais de uma mesma história – a crônica “Tião e o bom ladrão” - surgem na tela e o aluno deve escolher qual é o parágrafo que melhor contará a crônica dentro do tom que foi sorteado (Figura 4). Essa atividade será realizada por quatro vezes, montando-se uma crônica com quatro parágrafos. Por fim, o estudante recebe a resposta se conseguiu ou não eleger todos os parágrafos dentro do tom sorteado.

Acreditamos que esse jogo é uma interessante atividade para o exercício de mecanismos de coesão de textos e coerência relativa ao tom que um texto pode assumir. Com ele, os estudantes podem perceber que uma mesma informação – uma mesma crônica – pode ser descrita de diferentes maneiras para atingir distintos objetivos.



**Figura 3:** Armazém “Secos e molhados”  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)



**Figura 4:** “Lan house do Tom” – parágrafos de uma crônica  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)

### “Jogo de Crônica Crogodó”: o layout

Analisaremos também como o “Jogo de Crônica Crogodó” apresenta-se ao público no que se refere a seu layout. Para isso, iremos nos basear nos trabalhos de Maciel e Backes (2013) que elencaram critérios para avaliar os objetos de aprendizagem. Esses autores consideram que objetos de aprendizagem são recursos educacionais e situações de ensino em conteúdos digitais no formato de multimídia e desenvolvidos com padrões que permitem que eles sejam reutilizados em diversas disciplinas, por diversos docentes e alunos. Eles também devem ter interoperabilidade, sendo possíveis de adaptar-se a hardwares e sistemas operacionais distintos, bem como serem fáceis de se atualizar e utilizar/acessar por diversas pessoas e em diversos contextos.

Com base nessa definição, acreditamos que o “Jogo de Crônica Crogodó” possa ser considerado como um objeto de aprendizagem, uma vez que possui um objetivo específico – contribuir para o estudo da linguagem e da produção de textos do gênero crônica – mas que pode ser utilizado em outras disciplinas além de LP, em projetos interdisciplinares, por exemplo. Também é um jogo que pode ser operado em diversos sistemas e navegadores, desde que com acesso à internet.

Dentre as categorias relacionadas a um layout de um objeto de aprendizagem tratadas pelos autores, iremos focalizar as referidas à apresentação de textos (escritos), às imagens utilizadas e ao uso de animações, vídeos e sons. Ressaltamos que todo o jogo é de fácil navegabilidade pela internet e fácil compreensão de orientações e fases.

Nas três etapas encontradas no jogo, os textos escritos possuem a mesma fonte, variando-se os tamanhos de títulos, subtítulos, textos explicativos, textos com tarefas. Cores diferenciadas e negritos são utilizados quando há a necessidade de algum destaque e não encontramos nenhum erro ortográfico nesses textos. Os parágrafos de textos de apresentação e regras são curtos e organizados de maneira clara, o que também ocorre com os blocos de textos que caracterizam as tarefas.

As imagens utilizadas ao longo de todo o jogo são gravuras e desenhos, não existindo a ocorrência de fotos reais. Essas imagens são coloridas, mas não ocasionam uma poluição visual na tela; ao contrário, atraem a atenção para o que é necessário aos estudantes e professores. Muitos desses desenhos ilustram textos escritos ou textos que surgirão na sequência do jogo, não sendo supérfluas, mas sim presentes de forma adequada para despertar a atenção e a ludicidade desse recurso digital.

Não existem animações ou vídeos inseridos em quaisquer etapas do jogo, mas existem sons que são reproduzidos quando há um acerto ou um erro, sendo que eles são diferentes para cada uma dessas situações.

No quesito sonoro, destacamos a etapa da mercearia, em que os textos que surgem a cada objeto selecionado possuem uma gravação com uma leitura dramática, que auxilia na compreensão desse texto. Essa leitura, realizada por homens e mulheres que aparentam possuir distintas faixas etárias, também contribui para uma aproximação dos alunos com os textos apresentados.

## **OS MULTILETRAMENTOS E O “JOGO DE CRÔNICA CROGODÓ”**

Interpretar textos oriundos de múltiplas linguagens e múltiplas culturas configura-se como uma necessidade para a sociedade atual e, por esse fato, deve também ser uma das preocupações de escolas e institutos. *A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, na esteira desse pensamento, elaborou diversos materiais voltados para alunos e professores no que se refere à leitura e produção textual, a exemplo do recurso digital que é nosso objeto nesse trabalho. Como colocado pela organização desse programa, os jogos de aprendizagem da plataforma “[...] buscam tornar o aperfeiçoamento da escrita em gêneros textuais colaborativo, interativo e divertido” (CADERNOS DO PROFESSOR, 2016).

O “Jogo de Crônica Crogodó” possibilita uma reflexão sobre o gênero crônica de maneira interativa, utilizando assim uma linguagem imagética, que se movimenta e ganha vida por meio da ação “por trás da tela” do aluno e une-se a textos escritos que também são comandados e elegidos pelos estudantes.

Junta-se a esse fato, imagens, sons e áudios de textos que auxiliam na compreensão de ideias e de tarefas a serem executadas, além de entreterem. As múltiplas linguagens unem-se para apresentarem novos significados aos textos que podem transmitir ainda novas mensagens aos estudantes de uma forma diferente do habitual das salas de aula.

Como uma proposta voltada à temática do programa – “O lugar onde vivo” – a ambientação do jogo ocorre em localidades comuns de muitas cidades brasileiras, sejam metrópoles ou cidades do interior: um campo de futebol, um armazém, uma lan house. Acreditamos que esse fato possibilite uma aproximação da cultura vivida pelo aluno com um

novo mundo que se abre para ele por meio do jogo: como essas localidades podem ser planos de fundo para textos e histórias que futuramente podem ser escritas imersas no gênero crônica.

Muitas vezes também o que se mostra no jogo, por mais que se relacione com localidades conhecidas pelos alunos, é diferente do vivenciado por eles no sentido de novas percepções e sensações geradas no meio virtual. Emergem, assim, descobertas culturais que podem ser novas para estudantes das mais diversas realidades – jargões que são utilizados na esfera de jogos de futebol, caracterização de armazéns simples que vendem produtos referentes ao trabalho na roça, o ambiente de uma lan house representando a tecnologia no nosso dia-a-dia (comuns em muitas cidades, não tão presentes em outras).

A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres, em 1996 questionava-se sobre o que seria uma educação apropriada para todos os indivíduos tendo-se em vista fatores relativos à diversidade cultural das populações (ROJO, 2012: 11-12). É essa busca de um único ideal de educação comum e efetivamente funcional para todos que pode ser rompida com a valorização de culturas e linguagens presentes no cotidiano de cada cidadão para uma posterior pesquisa e exploração de novas culturas e novas linguagens.

Ainda Roxane Rojo (2015) aponta considerações importantes sobre os multiletramentos:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais [...] (ROJO, 2015, p.135)

Com isso, o recurso digital disponibilizado pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, o qual trouxemos para esse artigo, é uma oportunidade para trabalhar com estudantes práticas de leitura e organização textual de maneira significativa e incluindo-os em ambientes digitais, propiciando novas maneiras de aprender. Estimula-se, também, a autonomia do aluno frente à construção do conhecimento e estabelecendo, ainda, novas relações entre leituras e visões de mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda com base nas orientações dos PCN,

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações. (BRASIL, 1998<sup>a</sup>, p. 140)

O uso das TIC é, assim, uma grande ferramenta que pode vir a acrescentar práticas que fomentem novas maneiras para se aprender e relacionar-se com a sociedade. O uso de jogos digitais em salas de aulas, além de atraírem a atenção de muitos alunos, são uma alternativa para dinamizarem as aulas

O “Jogo de Crônica Crogodó”, neste artigo exposto, adequa-se, em nosso julgamento, à faixa etária para a qual destina-se prioritariamente (alunos do nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, em média de 13 a 15 anos) e também é passível de ser utilizado com outras seriações, sobretudo no ensino fundamental ciclo II.

Esse recurso também é eficiente ao que se propõe: o trabalho com o gênero crônica envolto na temática de cidades espalhadas pelo Brasil, uma vez que traz para seu plano de fundo ambientes conhecidos aos estudantes – campo de futebol, armazém e lan house. Também por esse fato, os multiletramentos efetivam-se no jogo, à medida que mesclam culturas de cidades com linguagens múltiplas – textos, imagens e sons interativos.

A questão do trabalho com o gênero crônica adquire, ademais, novos desenhos e não nega as mudanças de linguagem e estilo pelas quais esse gênero tem passado, também oriundas das novas tecnologias. A crônica é passível de retratar acontecimentos cotidianos que hoje se inserem em quaisquer lugares e vivenciados por quaisquer pessoas, em uma linguagem mais próxima da informalidade ou não de acordo com o público ao qual se destina, o tom que é pretendido e o suporte em que é publicada.

Com isso, a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* apresenta a docentes e alunos uma alternativa para a construção do conhecimento com recursos digitais, de maneira a contribuir para uma formação cidadã, crítica e dinâmica.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p.261-306.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998b.

**CADERNOS DO PROFESSOR - Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.** 5ª edição, 2016.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. **Educação – um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Editora Cortez/UNESCO no Brasil, 1998, p.5-23.

**JOGO DE CRÔNICA CROGODÓ - Olimpíada de língua portuguesa Escrevendo o Futuro.**

Disponível

em:

[https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html)

Acesso em 10/07/2017.

LÉVY, Pierre. Dilúvios. In: \_\_\_\_\_. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 11 – 18.

MACIEL, C.; BACKES, E.M. Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para sua avaliação. In: MACIEL, C. **Educação a Distância: ambientes virtuais de Aprendizagem.** Cuiabá: Edufmt, 2013, p.160-196.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

UNESCO. **Educação – um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Editora Cortez/UNESCO no Brasil, 1998.

## ANÁLISE DE OCORRÊNCIAS DO ITEM LEXICAL *AINDA* EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

**Leticia Lemos Gritti**

Doutora – Professora de Linguística da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Pato Branco, Paraná, Brasil

**Anselmo Pereira Lima**

Doutor – Professor de Linguística da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Pato Branco, Paraná, Brasil

**RESUMO:** Este trabalho visa analisar algumas ocorrências do item lexical *ainda* em diálogos produzidos em situação de autocronfrontação (cf, FAITA, 1997, 2007), que seguiram princípios da Clínica da Atividade (cf, CLOT, 2010, 2005) com a participação de dois professores e um pesquisador, em um programa de formação docente idealizado por Lima em 2009. Partindo do pressuposto de que a linguagem e as ações dos sujeitos estão intimamente ligadas, esta pesquisa ancora-se nas formulações de Vigotski (1979, 2001) e de Bakhtin (1992, 1981) e em Chierchia (2003) e Grice (1975) para tratar da semântica e pragmática. Para isso, analisamos dados reais de comunicação, por meio de diálogos e argumentamos que a presença de *ainda* nesses diálogos introduz a pressuposição de um evento que está relacionado ao evento veiculado pela sentença e dispara também uma implicatura de contraexpectativa (GRITTI, 2013). Assim, a conclusão é que com a utilização do *ainda*, por meio da implicatura, há uma quebra de expectativa gerada por seu contexto de trabalho e, assim, o professor - sujeito do diálogo em autoconfrontação - busca ter uma postura contrária àquela esperada pelos alunos para melhorar a interação em sala de aula. Também, pela pressuposição ativada pelo *ainda*, mostramos que o professor tem interesse em demonstrar que acompanha e continua acompanhando os alunos, com a intenção de aproximação do público, o alunado. Isso demonstrará que a linguagem utilizada no diálogo incide diretamente sobre a ação de trabalho do sujeito, o que permite que ele a repense por meio da linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem e ação. Análise linguística. Semântica e pragmática.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze some occurrences of the lexical item “ainda” in dialogues produced in a self-confrontation situation (cf. FAITA, 1997, 2007), which followed the principles of the Clinic of Activity (cf. CLOT, 2010, 2005) with the participation of two teachers and a researcher, in a program of teacher training designed by Lima in 2009. Assuming that the language and the actions of the subjects are closely linked, this research is anchored in the formulations of Vygotsky (1979, 2001) and Bakhtin (1992, 1981) and in Chierchia (2003) and Grice (1975) to deal with semantics and pragmatics. For this, we analyze real communication data through dialogues and we argue that the presence of “ainda” in these dialogues introduces the presupposition of an event that is related to the event conveyed by the sentence and triggers a counterexpectative implicature (GRITTI, 2013). Thus, the conclusion is that with the use of “ainda”, through implicature, there is a drop in expectation generated by its work context and, thus, the teacher - subject of dialogue in self-confrontation - seeks to have an attitude contrary to that expected by the students to improve classroom interaction. Also, by the presupposition activated by “ainda”, we show that the teacher has interest in demonstrating that he accompanies and continues to accompany the students, with the intention of getting closer to the public, his students. This

will demonstrate that the language used in the dialogue focuses directly on the subject's work action, which allows him to rethink it by means of language.

**KEYWORDS:** Language and society. Linguistic analysis. Semantics and pragmatics.

## INTRODUÇÃO

A Linguística, tal como grande parte das ciências, abarca muitas subdivisões dentro dela mesma e cada uma dessas ramificações, muitas vezes, fecha-se em si e perde um pouco do diálogo com as demais. Não é o caso deste trabalho que visa justamente o contrário. Pretende-se aqui fazer um diálogo entre a Linguística Aplicada e a Teoria e Análise Linguística.

Assim, este artigo objetiva apresentar a análise de algumas ocorrências do item lexical *ainda* com o arcabouço teórico da área da Semântica e da Pragmática (Teoria e Análise Linguística) em diálogos produzidos em situação de autocronfrontação, argumentando que a linguagem e as ações dos sujeitos estão intimamente ligadas (Linguística Aplicada). Por isso, traz dados dos diálogos que utilizaram o procedimento metodológico da autoconfrontação em sua origem que servem como corpus para este trabalho. Esses diálogos foram produzidos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com a participação de dois professores da Instituição que foram filmados, separadamente quando estavam em suas situações de trabalho, ou seja, ministrando aulas.

Em outro momento, eles foram autoconfrontados para analisar essas situações de trabalho e novamente filmados. É esse momento que foi utilizado para coletar ocorrências do item lexical *ainda*. Esse material foi produzido por Althaus (2013) e, posteriormente, transcrito por ela. Assim, pôde-se utilizar e selecionar só os trechos em que o *ainda* apareceu.

O método utilizado para a gravação dos entrevistados, como já dito, é o da autoconfrontação, utilizado pela Clínica da Atividade, que conta com uma equipe de pesquisa em psicologia do trabalho do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios e mais à frente serão melhor detalhados.

Também partimos do pressuposto de que a linguagem e os sujeitos estão intimamente ligados, uma vez que é em função do interlocutor que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos para construção do seu enunciado (BAKHTIN, 1992). Além disso, acreditamos que é por meio da linguagem que o sujeito organiza e/ou transforma seu pensamento e suas ações (VIGOTSKI (1979, [1967])).

## LINGUAGEM, AÇÃO E INTERLOCUÇÃO

Partindo da concepção de que a língua é produto da interação social e histórica (VIGOTSKI, 2001), este artigo visa relacionar a linguagem com a sociedade. Assim, corroborando a ideia de Vigotski (1979), mostraremos, por meio da análise linguística, com dados reais de comunicação, que a linguagem e as ações dos sujeitos estão intimamente ligadas e influenciam diretamente tanto as escolhas de determinadas palavras pelo falante, quanto a reação que essas palavras podem causar nos interlocutores.

É nele, no interlocutor, que o discurso é pensado, elaborado, reelaborado, etc, etc, (BAHKTIN, 1992). Nessa perspectiva, o sujeito, no momento da enunciação, lançará mão de seu conhecimento linguístico que perpassa a semântica e a pragmática tudo em vista de seu interlocutor.

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. (BAKHTIN, 1981, p. 113)

Dessa forma, dado que a palavra está intimamente relacionada aos sujeitos da enunciação, ela também gera ações interiores e exteriores tanto no locutor, quanto no (s) interlocutor (es). Isso porque, segundo Vigotski (2001, p.478-479), “o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza”. Nessa perspectiva, o locutor, ao enunciar-se, ao mesmo tempo em que se comunica, realiza e constata ações, também muda seu pensamento e reflete sobre suas ações por meio da linguagem. Mas, para que isso possa acontecer, é preciso ter em mente a significação das palavras:

(...) a significação é uma parte inseparável da palavra enquanto tal, pertence à esfera da linguagem tanto quanto à do pensamento. A palavra sem significação não é uma palavra, é um som vazio. A palavra privada de significação não mais se relaciona ao mundo da linguagem. É por isso que a significação pode ser considerada tanto como um fenômeno verbal quanto como um fenômeno de pensamento. Não podemos falar de significação da palavra tão à vontade quanto inicialmente falávamos dos elementos da palavra tomados isoladamente. O que ela representa? Linguagem ou pensamento? Ela é linguagem e pensamento ao mesmo tempo, pois ela é a unidade básica do pensamento verbal. Se isto é assim, o método de pesquisa só pode ser a análise semântica, a análise do aspecto semântico da linguagem, o estudo da significação da palavra (VIGOTSKI, 1997, p. 56, *apud* LIMA, 2008, p. 93)

Assim, como pensamento, palavra, significação e ação são indissociáveis, este artigo tenta considerar todos esses âmbitos e, para isso, na perspectiva da ação, trouxe a teoria da Clínica da Atividade e o método da autoconfrontação.

## **CLÍNICA DA ATIVIDADE E O MÉTODO DA AUTOCONFRONTAÇÃO**

Para fazer a análise linguística e verificar essa relação entre linguagem, pensamento e atividade, utilizamos dados de diálogos produzidos em situação de autocronfrontação com a participação de dois professores e um pesquisador. Esses diálogos foram retirados de gravações feitas para o programa de formação docente continuada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná<sup>1</sup>.

A situação de autoconfrontação é um “[...] método de conhecimento e análise da atividade de trabalho que consiste em associar à pesquisa os próprios trabalhadores, confrontando-os a sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando” (LIMA, 2008, p. 6). Esse método foi desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta (1997; 2007) e amplamente utilizado pelo psicólogo francês Yves Clot em sua Clínica da Atividade (CLOT, 2010; 2005). Nesse método, o trabalhador é filmado em sua situação de trabalho e depois ele assiste a essas imagens, juntamente com um pesquisador que será o mediador, o que permite ao trabalhador fazer uma análise desse seu trabalho. Esse procedimento é chamado de autoconfrontação simples e é o que foi utilizado nesse trabalho.

Mas, existe também a autoconfrontação cruzada na qual uma dupla de profissionais são igualmente gravados para posterior discussão entre eles sobre imagens selecionadas. Em um primeiro momento um profissional analisa a atividade do trabalho do outro e pode com isso ter a chance de refletir sobre sua própria atividade e vice-versa.

Como foi dito, esse método da autoconfrontação é largamente utilizado pelo pesquisador Clot em sua Clínica da Atividade, nome esse dado à “[...] equipe de pesquisa em psicologia do trabalho dirigida por Clot no CNAM de Paris (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios)” (LIMA, 2008, p.110). Essa clínica fundamenta-se em trabalhos de Vigotski,

---

<sup>1</sup> Esse programa será melhor detalhado na seção da metodologia.

Leontiev e Luria e foca suas atenções nos trabalhadores, em suas atividades e modos de agir e de fazer, concebendo o trabalho como um campo de desenvolvimento humano (CLOT, 2005).

## **A UTILIZAÇÃO DO *AINDA* NA FALA DOS SUJEITOS ANALISADOS INFLUENCIA NAS SUAS PRÁTICAS?**

Como visto, partimos da ideia de que a linguagem e as ações dos sujeitos estão intimamente ligadas. Por isso, vamos apresentar a significação (tanto semântica, quanto pragmática) do *ainda* e verificar se a escolha feita desse item, em momento de enunciação, com a significação que será apresentada, confirma essa hipótese da implicação na ação dos sujeitos analisados e em suas práticas pedagógicas.

### **PRAGMÁTICA E A IMPLICATURA LIGADA AO *AINDA***

O conceito de Pragmática é bem amplo e por isso, antigamente, muitas vezes, se confundiu com os de outras áreas. Há quem o coloque em relação com a Análise do Discurso, outros com a Semântica, outros ainda com a Sociolinguística e a Psicolinguística, a notar pelo histórico dos conceitos atribuídos à Pragmática, feito por Rajagopalan (1999) e Pires de Oliveira & Basso (2007).

Como não é objetivo aqui relatar esse histórico, deteremo-nos nas considerações de Pires de Oliveira & Basso (2007, p. 6), baseadas em Morris (1946), que defende que, em linhas gerais, a pragmática “é o estudo da relação entre signos e seus intérpretes [...] diz respeito aos aspectos bióticos da semiose, isto é, a todos os fenômenos psicológicos, biológicos, sociológicos que ocorrem no funcionamento do signo”. Ainda, segundo Chomsky (1997), a Pragmática tem relação com a maneira pela qual o linguístico é usado. Para mais definições sobre Pragmática, ver Silveira (2007).

Assim, o significado pragmático pode variar, mas também pode não variar, como é o caso de algumas implicaturas (comumente entendidas como inferências). As implicaturas são um fenômeno tratado dentro da Pragmática. Trata-se de proposições baseadas tanto no conteúdo do que foi dito quanto em algumas suposições, deduções de natureza cooperativa em um determinado contexto (GRICE, 1975 [1967]).

Essas implicaturas nascem da violação de alguma máxima da conversação. As máximas da conversação, por sua vez, fazem parte do Princípio Cooperativo<sup>2</sup>, que é uma teoria criada por Grice (1975 [1967]) para tentar explicar como se dá a conversação e como que os participantes atingem os propósitos e objetivos de comunicação dessa conversação com eficiência, sem mesmo conhecer teoria sobre isso. Dentro dessa perspectiva, o falante obedece a uma regra geral desse Princípio: “Faça sua contribuição conversacional tal como requerida, no momento em que ela ocorre, pela finalidade ou direção da situação comunicativa em que você está envolvido<sup>3</sup>”.

Essa regra geral está subdividida em quatro máximas:

1- Máxima da Qualidade: relacionada inicialmente à Supermáxima “Procure afirmar coisas verdadeiras” e duas Máximas mais específicas:

- (i) Não afirme o que você acredita ser falso;
- (ii) Não afirme algo para o qual você não possa oferecer evidência adequada.

2- Máxima de Quantidade: relacionada à quantidade de informação que deve ser fornecida em uma mensagem. A ela correspondem duas máximas:

- (i) Faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária, conforme os propósitos da conversação;
- (ii) Não dê mais informações do que o necessário (ou não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido).

3- Máxima da Relação: ligada à Máxima “Seja relevante”.

4- Máxima de Modo: ligada à Supermáxima “Seja claro” e às Máximas:

- (i) Evite obscuridade de expressão;
- (ii) Evite ambiguidade;

---

<sup>2</sup> Para entender melhor o que é o Princípio Cooperativo e as máximas da conversação, criados por Grice, ver seu texto *Logic and conversation* (GRICE, 1975).

<sup>3</sup> “Make your conversational contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (GRICE, 1975, p. 45).

(iii) Seja breve (evite prolixidade desnecessária);

(iv) Seja ordenado.

Assim, a idéia de Grice (1975, [1967]) é que todos os participantes da conversação estão seguindo essa regra geral e suas máximas e quando isso não acontece é porque o participante tem uma segunda intenção com seu enunciado, quer dizer algo a mais. É nesse momento que é gerada a implicatura. Por exemplo:

Contexto - Mãe e filha já desceram do quarto andar até o térreo (fundo conversacional compartilhado)

Mãe: - Ai, esqueci meu óculos.

Filha: - Tá bom, mãe, já vou buscar.

**Implicaturas:** A mãe não quer ir buscar o óculos.

A filha tem que ir buscar.

A mãe quer que a filha vá buscar.

Nesse caso, o sujeito (a mãe) disse que esqueceu o óculos, mas a ouvinte (a filha) acredita que a mãe está pensando e querendo que ela (a filha) volte lá no quarto andar buscar. A filha acredita que tanto ela como a mãe podem concluir que para preservar o Princípio Cooperativo faz-se necessário chegar a essa conclusão de que é para a filha ir buscar o óculos.

Ou seja, se a mãe quisesse ser cooperativa e cumprir as máximas, ela poderia dar mais informação (sem violar as máximas da qualidade e da quantidade), como, por exemplo, - filha, vá lá no quarto andar buscar o óculos que esqueci. Assim, ela estaria dando informações (nem a mais, nem a menos) relevantes e de qualidade para sua interlocutora. Porém, não é isso que acontece, a mãe está violando as máximas da qualidade e da quantidade para dizer mais a sua filha. Foi dessa forma que nasceram as implicaturas acima descritas.

Reportando-nos ao caso do *ainda*, conforme afirma Gritti (2013), ele sempre gera uma implicatura aquela relacionada à **contraexpectativa**. Por exemplo:

(01) João ainda está namorando Maria

Era esperado que o João não estivesse mais namorando a Maria. Essa expectativa de “término de namoro” advém do fundo conversacional compartilhado.

Nessa sentença, a intuição dos falantes é a de que a sentença quer dizer que já não era para João estar namorando mais Maria, essa é uma expectativa, é o que se espera para essa situação de estar namorando. O *ainda* contraria essa expectativa: João ainda está. Em seguida, na sequência em (a) serão mostrados outros usos de *ainda* elencados por Gritti (2013) e que também apresentam essa mesma implicatura. Na sequência em (b) a comparação com sentenças sem a presença do item em questão.

(02) a. João ainda perdoa Maria. (continuativo)

expectativa: João já não perdoasse mais Maria.

b. João perdoa Maria.

(03) a. Eu ainda vou me casar. (aditivo no futuro)

expectativa: não fosse também se casar.

b. Eu vou me casar.

contexto: Maria tem prova amanhã, estudou a tarde inteira, fez bolo para vender e além disso vai se casar.

(04) a. Maria ainda foi ao cinema. (aditivo)

expectativa: dado tudo o que tinha para fazer, ela não faria mais nada.

b. Maria foi ao cinema.

(05) a. João ainda está no trabalho. (continuativo)

expectativa: João já não estivesse mais no trabalho.

b. João está no trabalho.

(06) João ainda fumou um cigarro antes de morrer. (repetitivo)

expectativa: João já não fumasse mais um cigarro antes de morrer.

b. João fumou um cigarro antes de morrer.

(07) Ainda que João se esforce, ele não conseguirá o perdão de Maria. (conjuntivo)  
expectativa: João vai conseguir o perdão.

b. João se esforça e ele não conseguirá o perdão de Maria.

(08) Vale ressaltar, ainda, a importância do leite materno. (discursivo-textual)  
expectativa: já tinham dito ou escrito tudo sobre o assunto.

b. Vale ressaltar, a importância do leite materno.

Diante dessa pequena amostra de exemplos retirados de Gritti (2013), que representam muitos outros analisados, podemos perceber na sequência acima, nos exemplos em (a), que em todos eles as sentenças contêm uma expectativa à qual a sentença com o *ainda* se contrapõe, o que não acontece com os exemplos em (b), sem o item.

O que ocorre é que o *ainda* contraria a expectativa do fundo conversacional compartilhado (contexto), por isso foi dito que ele gera uma implicatura de contraexpectativa, pois contraria a expectativa.

Assim, este trabalho visa demonstrar em situações reais de comunicação, por meio dos diálogos gravados, na seção 4 que essa implicatura acontece e que a utilização das sentenças com o *ainda* faz parte das atitudes dos docentes. Além desse componente pragmático, o item *ainda* carrega o semântico.

## **SEMÂNTICA**

O significado semântico, sem muito aprofundamento, em linhas gerais, é o significado do item, da expressão, da sentença, sem a intenção do falante. Dentro da Semântica, há vários fenômenos que são desencadeados pelos elementos linguísticos e a pressuposição é um deles.

## **PRESSUPOSIÇÃO**

A pressuposição é uma relação que pode ser analisada sob diversos enfoques teóricos. Alguns autores tratam-na dentro da abordagem referencial, como será aqui concebida

(CHIERCHIA & MCCONNELL-GINET, 1990; CHIERCHIA, 2003; LYONS, 1977; entre outros). Há ainda quem subdivide as pressuposições em semânticas e pragmáticas. Neste artigo, porém, não vamos entrar no mérito dessa questão e a pressuposição será assumida como semântica.

A pressuposição, em uma asserção, constitui aquilo que é assumido pelo locutor como sendo informação compartilhada por ele e pelo seu interlocutor. Esse fundo conversacional compartilhado, segundo Ducrot (1987) é um elemento contextual que é aceito tanto pelo falante quanto pelo ouvinte<sup>4</sup>. Por isso a discussão se a pressuposição é algo semântico ou pragmático, ou ainda semântico-pragmático.

Dessa forma, na pressuposição há a existência de algo ou verdade (evento, ser, sentimento) anterior e essa existência de algo é a informação compartilhada (mesmo que em vezes considerada pragmática), gerada por meio do material linguístico das sentenças, isto é, do significado das palavras, sintagmas ou sentenças. Assim, há um certo consenso na literatura de que existem itens, expressões, construções, entre outros que são geradores de pressuposição, exemplo clássico:

(09)

(a) Posto: João parou de fumar.

(b) Pressuposição: João fumava.

Dizer que *João parou de fumar* é pressupor que anteriormente João fumava. O verbo *fumar* ativa um conhecimento compartilhado de que antes do momento de proferimento da sentença João fumava, uma vez que quem enunciou a sentença posta conhecia João e sabia que antes ele fumava. Assim, o interlocutor que ouviu ou leu essa sentença posta aceitou como verdadeira a informação de que João fumava, se não, o enunciador não a teria dito dessa forma e isso foi chamado de pressuposição por Frege. Para verificar se há, verdadeiramente, essa relação de pressuposição é preciso analisar a família dessas sentenças uma vez que Frege (1960) observou que existia um tipo de conteúdo nessas sentenças que não era afetado quando essas sentenças são negadas, ou transformadas para a forma interrogativa ou em condicional, por exemplo:

---

<sup>4</sup> Há ainda casos em que a pressuposição pode ser cancelada justamente pelo conteúdo pressuposicional ser falso, disso também deriva a dificuldade em identificar a pressuposição como sendo do campo semântico ou pragmático. Porém, aqui isso não será discutido.

(10)

- a. João não parou de fumar.
- b. João parou de fumar?
- c. Se João parou de fumar, ele caiu em si.

Nas sentenças em (10), a informação de (09b) “João fumava” permaneceu inalterada. Assim, essa família em (10) compartilha o mesmo conteúdo que (09a) na afirmativa.

Nessa perspectiva, pressuposição pode ser definida da seguinte forma para Cançado (2008, p. 34):

“A sentença (a) pressupõe a sentença (b), se, e somente se, a sentença (a), assim como também os outros membros da família da sentença (a) tomarem a sentença (b) como verdade”

Além do verbo *parar*, há outros verbos que também são considerados ativadores de pressuposição, tais como, *conhecer, saber, retornar, deixar, começar, terminar, acabar, ficar, tonar-se, criar, lamentar, lembrar, descobrir*, advérbios como *de novo, mais, novamente, antes de*, descrições definidas como os artigos, estruturas clivadas como *não foi X que*, expressões que quantificam *novo, segundo, terceiro*. E, finalmente, o item lexical *ainda*, que por muitos é considerado um advérbio.

Como mostramos em Gritti (2013), a utilização do *ainda* nas sentenças dispara uma pressuposição da existência de um evento anterior ao momento do proferimento da sentença, como se segue no exemplo:

(11) João ainda está dormindo. (continuativo)

(12) João está dormindo.

As sentenças (11) e (12) são diferentes. É evidente que (11) tem “algo a mais” e o que foi proposto foi que ela é desmembrada em duas partes: uma pressuposição de um evento

causalmente vinculado ao evento denotado pela matriz (contribuição semântica) e uma implicatura, relacionada à expectativa (contribuição pragmática).

(13) João ainda está comendo. (continuativo)

pode ser desmembrado em duas informações: o conteúdo veiculado e o conteúdo pressuposto.

A sentença “João está dormindo” é verdadeira no Português Brasileiro se e somente se João está dormindo no momento em que a sentença é proferida. Ela veicula a informação sobre o evento de João estar dormindo e elimina os mundos em que João não está dormindo naquele momento. O *ainda* veicula, na forma de uma pressuposição, que há um evento relacionado causalmente com o evento da sentença e esse evento já está no fundo conversacional compartilhado. Nesse caso, o evento causal é o mesmo veiculado pela sentença João está comendo, por isso podemos pensá-lo como um subevento de estar comendo. Obtemos, então, a leitura de continuação do evento episódico que se prolongou. A partir disso, iremos analisar linguisticamente ocorrências do termo *ainda* em situações reais de comunicação e verificar se essas pressuposições e/ou implicaturas têm alguma relação com a atividade dos profissionais envolvidos nos diálogos analisados.

## **METODOLOGIA**

Para fazer essa análise, como mencionado, utilizamos o banco de dados coletado por Dalvane Althaus (2013), em ocasião de seu trabalho de mestrado, orientada pelo professor doutor Anselmo Pereira de Lima. Os sujeitos da pesquisa os quais compuseram esse banco de dados são docentes do ensino superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco e, na ocasião, faziam parte de um Programa de Formação Docente Continuada na Educação Superior chamado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, implementado em 2009<sup>5</sup>. Esse Programa era liderado pelo professor doutor Anselmo Pereira de Lima, também responsável pela Chefia do Departamento de Educação (DEPED) da instituição na época, fazia parte de sua equipe a pedagoga Dalvane Althaus e algumas alunas de iniciação científica.

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre esse Programa, ler Lima (*et al*, 2011).

O objetivo deste Programa era o de, primeiramente, filmar as aulas dos docentes que disponibilizaram as suas gravações, para depois, esses mesmos docentes (cada qual com sua aula) observarem as suas próprias aulas em um procedimento metodológico de autoconfrontação simples em que havia a oportunidade de esse profissional pensar a sua aula em um espaço diferente do da sala de aula.

Em seguida, em uma sessão de autoconfrontação cruzada, um outro docente foi convidado a também assistir a aula do colega e a fazer comentários sobre. Havendo, assim, o dialogismo nessas situações de autoconfrontação em que ambos os sujeitos dialogam a respeito do mesmo objeto.

Os trechos deste trabalho que contêm as ocorrências do item lexical *ainda* foram retirados e analisados da filmagem, da seção de autoconfrontação simples, em que o professor, analisa sua prática. Os trechos foram transcritos na dissertação de Althaus (2013) e dali foram analisados.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Para início da análise, reportemo-nos a um exemplo em diálogos produzidos em situação de autocronfrontação com a participação de um professor e um pesquisador, exemplo retirado da p. 66, da dissertação de Althaus (2013):

“Um Professor que, para garantir a melhor qualidade possível de sua aula, compromete sua saúde física”

Para esse professor, o bem-estar está relacionado com o mental, com o sentimento de que fez o melhor, mesmo que para isso comprometa seu físico. No AA (anexo A), L (linha) 145-150, o PA (professor A) observa uma parte do trecho de aula em que está digitando inclinado para demonstrar como o “servidor” recebe mensagens. “Embora opte por digitar inclinado, reconhece que seria melhor se pudesse ficar em pé” (ALTHAUS, 2013, p. 66 – 67):

(14) “eu acho assim ó eu me sentiria melhor... se eu pudesse ficar de pé... eu posso/ me:: me daria maior/ sei lá dá impressão que eu **ainda** estou... a::: acompanhando todo mundo...” (AA, L. 191-193).

Analisando o trecho, pragmaticamente, podemos dizer que conhecido o fundo conversacional compartilhado da sala de aula específica, com os alunos específicos, seria esperado que o professor PA já não estivesse mais acompanhando todo mundo. Porém, não é o que o professor PA faz. Ele fala que se pudesse ficar de pé ele daria a impressão que continuaria a acompanhar os alunos: “impressão que eu ainda estou... a::: acompanhando todo mundo...” Ou seja, o professor PA quer quebrar a expectativa dos alunos que é a de que o professor já não estaria mais acompanhando todo mundo. Assim, ele opta por utilizar a sentença com o *ainda*, pois é intuitivo o conhecimento linguístico de que o *ainda* carrega uma implicatura (inferência) de contraexpectativa. Dessa forma, com sua sentença “ainda estou acompanhando todo mundo” ele quebra a expectativa negativa dos alunos.

Portanto, pode-se perceber por meio da linguagem (da fala) que o professor quer romper com a barreira que há entre ele e os alunos. Quer se aproximar mais dos alunos, sua linguagem expressa isso. Se não, ele utilizaria uma sentença sem o *ainda*:

– “sei lá dá impressão que eu [...] estou... a::: acompanhando todo mundo”.

Assim, por que o professor utilizou a sentença com o *ainda*?

Na tentativa de resposta à essa pergunta, podemos reportar-nos à discussão entre o significado da palavra e a **intenção** do falante em usá-la ou não. Na sentença sem a presença do *ainda* não há expectativa por parte dos alunos, tampouco, uma contraexpectativa. E qual a diferença que isso faz?

A diferença é que ao proferir a sentença com o *ainda*, o prof. está informando que sabe (está ciente) da expectativa negativa dos alunos e com a utilização de *ainda* ele quer quebrar essa sensação ou a ideia negativa de que o professor não esteja mais acompanhando.

Pragmaticamente, podemos inferir que o professor quer ter uma postura contrária ao esperado pelos alunos, quer ser melhor visto pelos alunos. Com a quebra da expectativa, por meio da linguagem, certamente, o professor expressa que quer ganhar pontos positivos com os alunos. Isso comprova que é em função do interlocutor que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos para construção do seu enunciado.

Semanticamente, a sentença “sei lá dá impressão que eu ainda estou... a::: acompanhando todo mundo” contém uma pressuposição da existência de evento anterior ao proferido no momento da fala e ele seria o de que, supostamente, o professor já estaria acompanhando os alunos antes. O que é diferente de dizer “sei lá dá impressão que eu [...] estou... a::: acompanhando todo mundo” em que não há nenhum evento de acompanhamento antes, o que já não acontece com a sentença em que o *ainda* está presente e pressupõe a existência de um evento de acompanhamento anterior.

Essa interpretação de continuidade que é acionada com a presença do item em questão analisado é a tentativa de mostrar por meio das suas escolhas linguísticas que o professor se esforçou e tentou fazer a sua parte. Ora, se ele estivesse de pé, ainda estaria acompanhando seus alunos. Ou seja, a ação do professor de estar de pé e sua continuidade (denotada pela linguagem, na figura do *ainda*) estão intimamente ligadas. Logo, ação e linguagem não podem ser dissociadas.

Isso também pode ser percebido em outro exemplo com o uso do *ainda*:

Althaus (2013, p. 80): PB: “Um Professor que enfrenta problemas de indisciplina dos alunos”

O PB observa pela segunda vez uma parte do trecho de aula em que traz o exemplo para uma situação hipotética, uma brincadeira segundo o que explicou anteriormente, em que envolve dois alunos: uma menina que teria acessado sites pornográficos, mas que não seria ela e, sim, um menino que teria invadido o computador dela e estaria se passando por ela. Pausa aproximadamente na metade da parte do trecho de aula em que faz a brincadeira e comenta:

(15) “e agora tentando ainda chegar mais próximo dos alunos né”

Esse *ainda* na fala do professor PB, semanticamente, nos diz que ele já havia tentado chegar mais próximo outras vezes antes e essa é uma das diferenças da sentença com o *ainda* e sem ele, observe:

(16) “e agora tentando [...] chegar mais próximo dos alunos né”.

Perceba que a sentença sem o *ainda* deixa em aberto se o professor tentou antes chegar mais próximo dos alunos, ao contrário da anterior com a presença do *ainda*, que pressupõe o

professor já tê-lo feito. Isso sem contar que há a ocorrência do *mais* que também dispara uma pressuposição, nesse caso, de que o professor já era próximo e queria ficar mais próximo, mas esse item não entra na análise em questão.

Assim, por meio da linguagem, com a fala desse outro professor que utiliza os termos em função do seu interlocutor, observamos que ele tem boa intenção, pois já tentou outras vezes chegar mais próximo dos alunos.

Além do significado semântico, que é essa pressuposição de existência de um evento anterior ao momento de fala, que nesse caso é o evento de tentar chegar mais próximo dos alunos, há também **o significado pragmático**, aquele relacionado à implicatura de contraexpectativa (GRITTI, 2013).

Nesse caso, o conhecimento compartilhado seria o de que não era esperado que o professor ainda estivesse tentando chegar mais próximo dos alunos, mas, ele, o professor PB, utiliza da sentença com o *ainda* para contrariar essa expectativa dos demais e afirmar que ele estava tentando chegar mais próximo dos alunos por meio de sua prática.

Ou seja, neste momento há um esforço a mais por parte do professor para tentar chegar mais próximo dos alunos. Assim, por meio da linguagem (de sua fala), podemos perceber a atitude que o professor tem em relação aos alunos, a da tentativa de conquista dos alunos.

Portanto, com uma quebra de expectativa gerada por seu contexto de trabalho, um professor - sujeito do diálogo em autoconfrontação que estamos analisando - busca ter uma postura contrária àquela esperada pelos alunos para melhorar a interação em sala de aula e isso se dá em uma parceria da linguagem com seus gestos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados de fala em situação de autoconfrontação, pudemos perceber que nas ocorrências com o *ainda* pragmaticamente é gerada uma implicatura de contraexpectativa, contrariando a expectativa dos interlocutores. Por exemplo, ao afirmar “ ‘sei lá dá impressão que eu **ainda** estou... a::: acompanhando todo mundo...’ (AA, L. 191-193)” o falante quebra a expectativa negativa dos alunos de que ele não estivesse mais acompanhando todo mundo.

Analisando esse mesmo trecho, semanticamente pudemos dizer que há uma pressuposição da existência de evento anterior ao proferido no momento da fala e ele seria o de

que, o professor já estaria acompanhando os alunos antes. Essas duas relações presentes nas sentenças com o *ainda* não estão presentes nas sentenças sem o item. O que isso faz de diferença na prática docente do professor que as enunciou?

Mostramos, com alguns exemplos, que ao utilizar sentenças com o *ainda* o falante demonstrou interesse por seus alunos, o que não ocorreria se ele não tivesse utilizado sentenças com o *ainda*. Ou seja, é a linguagem interferindo nas ações e nos pensamentos do professor.

Com o método de autoconfrontação, trazendo conceitos da teoria e análise linguística, foi possível perceber, mesmo com uma amostra limitada de itens analisados (só o *ainda*), que a escolha do sujeito na utilização ou não de determinadas palavras pode fazer diferença na resignificação de sua prática no trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco. 2013.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2 ed. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2008.

CHIERCHIA, Gennaro. (2003). **Semântica**. Tradução de L. Paganini, L. Negri e R. Ilari. Campinas: Editora da Unicamp Londrina: EDUEL, 2003.

\_\_\_\_\_; S. McCONNELL-GINET (1990) **Meaning and grammar: an introduction to semantics**. Cambridge: MIT Press.

CHOMSKY, Noam. Chomsky no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 13. n.º Especial, 1997.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. **L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue**. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (eds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-neuve, 2005.

- \_\_\_\_\_. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Puf, 2008.
- DUCROT, Oswald. \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas : Pontes, 1987
- FAÏTA, Daniel. **L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité**. Revue électronique @ctivités, n. 2, v. 4. p.3-15, 2007. Disponível em: <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf> . Acesso em: 02 fev de 2018.
- FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV: exercices de styles**. **Champs Visuels**, n. 6. p.123-129, 1997.
- FREGE, Gottlob. **Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege**. Oxford: Blackwell, 1960.
- GRICE, Paul. **Logic and conversation**. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Eds). **Syntax and semantics 3: Speech acts**, p. 41-58. New York: Seminar Press, 1975 [1967].
- GRITTI, Leticia Lemos. **'Ainda' há o que fazer, mas 'já não mais' aqui: Uma análise semântico-pragmática de 'ainda' e 'já não mais'**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.
- LIMA, Anselmo Pereira. **Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa**. 2008. 336f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: Acesso em: 03 set. 2018.
- \_\_\_\_\_.; *et al.* C. L. S. III Seminário Educação e Desenvolvimento. **Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda**. 2011. (Seminário).
- LYONS, John. **Semanties**. Cambridge: Cambridge University Press, 2 v, 1977.
- MORRIS, Charles. **Signs, Language and Behavior**. New York: Prentice Hall, 1946.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta.; BASSO, Renato Miguel. **A Semântica, a pragmática e os seus mistérios**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem , v. 8, p. 1-30, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Os caminhos da pragmática no Brasil**. DELTA 15, nº especial, p. 323-338, 1999.
- SILVEIRA, Silvana Souza. **Teoria das interferências pragmáticas do tipo implicatura: por uma potencial aplicação para o ensino/aprendizagem do português como L2**. Tese. (Doutorado emLinguística). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra.  
São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

## TRAJETOS DE SENTIDOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS CONTRA AIDS

**Claudinei Marques dos Santos**

Mestre em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, (UEMS), Campo Grande,  
Mato Grosso do Sul, Brasil.

**RESUMO:** Objetivo desse trabalho é fazer, à luz da Análise de Discurso de Linha Francesa, uma análise discursiva das propagandas governamentais e não governamentais contra vírus da aids no Brasil, em que o verbal e o não verbal presentificada no corpo do discurso, produz alguns efeitos de sentido. Uma multiplicidade de práticas históricas, ideológicas que irrompem das redes de significações, que sob um gesto de leitura de um sujeito no contexto social, cria um efeito de legitimação, de verdade no dizer, de modo a mostrar a importância do preservativo nas relações sexuais, bem como a criar formas de interpelação no que se refere aos testes de aids nas unidade de saúde do Brasil.

**Palavras-chave:** Discurso.Aids.Propaganda.

**ABSTRACT:**The objective of this work is to make, in the light of the French Line Discourse Analysis, a discursive analysis of governmental and non - governmental propaganda against AIDS virus in Brazil, in which verbal and nonverbal presentificada in the body of discourse produces some effects of sense. A multiplicity of historical, ideological practices that emerge from the networks of meanings, under a gesture of reading a subject that, to create an effect of legitimation, truth in the saying, is inscribed in the medical discourse in order to show the importance of the condom in sexual relations, as well as to create interpellation forms with regard to testing in health networks.

**Keywords:** Discourse.AIDS.*Advertisement.*

### INTRODUÇÃO

Para que venhamos compreender o processo de inscrição de um discurso (PÊCHEUX, 1999), bem como seus efeitos, é importante analisarmos seus processos de significação, (ORLANDI, 2013), isto é, os sentidos que se formam e que se constituem no

jogo da memória discursiva, em seu processo de ativação de materialidades significantes, em dadas condições de produção.

Nesse processo, o imagético e o verbal, (SOUZA, 2001) enquanto materialidades significantes, atravessados por redes de memórias, cujos itens atualizam e reconfiguram práticas, bem como se submetem ao jogo da língua e da história que, em muitos casos, silenciam o dizer, de forma que não houvesse uma origem, um processo discursivo ali, semiotizado.

Dessa forma, nesse artigo, pretendemos analisar os efeitos de sentidos (ORLANDI, 2008) instaurados em algumas campanhas publicitárias governamentais e não governamentais contra a aids no Brasil, em que o verbal e o não verbal promovem um conjunto de significações, de práticas historicamente produzidas, que sob o comando das formações ideológicas, presente no dizer, rompem fronteiras e naturalizam sentidos.

Por outro lado, o vírus do está bastante disseminado na contemporaneidade, tanto no Brasil, quanto ao longo do globo, com milhões de portadores, e outros que nem sabem que o possuem em seu organismo.

O processo de infecção pelo vírus continua de maneira exorbitante em todo o mundo, sem distinção de classe sexo, cor ou condição social, porém, os casos mais extremos e, com certa frequência se dá entre em homossexuais masculinos, em que as formas de transmissão e contaminação se efetuam através de sexos anais e de compartilhamento de agulhas para injeção de drogas ilícitas.

Nessa perspectiva, escolhemos esse tipo de discursividade, porque, ao longo dos anos, diante dos múltiplos casos de infecção pelo vírus HIV, na sociedade brasileira, bem como sua constante propagação, surgem inúmeras campanhas publicitárias difundidas por instituições governamentais e não governamentais, de forma a conscientizar a população inerente às formas de prevenção e de contaminação da doença.

Isso, evidentemente, produz certas tensões, alguns efeitos no discurso instaurado pelas agências de combate ao vírus HIV no país, já que, atualizam um conjunto de práticas históricas, ao mesmo tempo, silenciam outras semiotizadas ali, no espaço do corpo do dizer, a produzir uma um efeito de fechamento, de naturalização dos sentidos (ORLANDI, 2008).

Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os efeitos de sentido em discursos verbais e não verbais de campanhas publicitárias contra aids no Brasil. Tendo em vista que, esse tipo discursividade é atravessado pela ideologia, que silencia as pegadas da história, bem como os sujeitos produtores do dizer, o que significa essas materialidades carregam no seu arcabouço discursivo, formas de enunciações, cujas bases filiam-se em rede de significações historicamente constituída, que dão aos sujeitos condições de dizer o querem dizer, ou seja, dão formas de sustentação ao discurso, criando, assim, os efeitos de verdade.

Como proposta metodológica para esta pesquisa, isto é, para analisar a materialidade discursiva verbal e não verbal, (SOUZA, 2001), utilizamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa, em que articula o linguístico e sociais inscritos em práticas históricas (ORLANDI, 1999).

Por outro lado, o corpus desse trabalho é composto por imagens de propagandas verbais e não verbais, enquanto materialidades discursivas, contra o HIV, que começam a surgir no Brasil, a partir da década de 80, com os primeiros casos da doença. Essas imagens são organizadas e selecionadas na pesquisa e, conseqüentemente, feito um recorte dos sentidos, dentro dos parâmetros dos objetivos do trabalho.

## **VERBAL E NÃO VERBAL: ENCONTRO DE MATERIALIDADES DISCURSIVAS**

A Escola Francesa de Análise do Discurso propaga um dispositivo de leitura que, em essência, rompe com as concepções interpretativista conteudista nas ciências sociais e propõe um modelo, uma forma de olhar o texto verbal e não verbal não como conjunto de formas que possui um significado, ou mesmo uma interpretação, mas mostrar como que o texto (material verbal e não verbal) produz sentido.

Salienta-se ainda que AD, não só trabalha com as formas semióticas abstratas, mas com formas materiais de linguagem”, em outras palavras, o objeto do AD é o discurso e sendo tal, ele está articulado explicitamente/implicitamente em várias materialidades, seja

esta uma fotografia, um vídeo, até mesmo uma seqüência lingüística de texto verbal. (ORLANDI, 1995,p.35).

Nesse sentido, a investigação do imagético no Brasil é relativamente nova, já que no âmbito da Análise do Discurso de Linha Francesa, o não verbal tem sido renegado a um espaço marginalizado como objeto empírico de análise (LAMPOGLIA, MOREIRA & SILVA, 2011, p. 120).

Por outro lado, Souza (1998) enfatiza que os estudos convencionais inerente aos processos de significação estão particularmente restritos a duas vertentes majoritárias: a primeira toma a imagem tal como o signo lingüístico, do qual a base se dá sobre questões referentes à arbitrariedade e da referencialidade; a segunda limitam-se aos traços que caracterizam o imagético, como sombras, cores, texturas, produzindo, assim, uma descrição visual da imagem.

Assim, na teoria discursiva de análise do imagético para se compreendê-la, cuja metodologia, vai além da visibilidade e da transparência, o que é necessário, portanto:

Analisar a imagem como discurso permite ainda entender como funcionam os discursos sobre a imagem; discursos que vêm corroborando o mito da informação (evidência de sentido) aliado a um outro mito- o da visibilidade (a transparência da imagem), os quais são fundados nos aparelhos midiático que produzem a aspepsia da comunicação, e do próprio acontecimento discursivo, no caso, à mercê dos esforços que procuraram despi-lo ao máximo da sua complexidade. (SOUZA, 2001, p.23)

Desse modo, esse trabalho não prioriza, de fato, a uma mera descrição visual do imagístico, mas ao que, Pêchuex (1999, p.55) enfoca em AD, que, segundo ele, a imagem não é aquela legível na transparência da linguagem, e atravessada por um discurso, de forma que este a constitui, mas a que é opaca, muda em que memória perdeu seu trajeto de leitura, e não sua inscrição. Em outras palavras, o discurso não verbal, embora pareça mudo, opaco na linguagem imagética é, na verdade, silenciado, impedido de significar, mas isso não quer dizer que a memória não o inscreveu. Remete-se sempre a um já lá formulado historicamente e que continua significar diante do peso outro acontecimento.

Por outro lado, o conceito de discurso em AD Francesa, refere-se, de acordo com Orlandi (2008, p. 69), a uma “prática, ou melhor, “uma efeito de sentido entre

interlocutores”, produzido pela inscrição da língua na história, regida pelos mecanismos ideológicos, já que ele, como prática traz em si, as marcas da articulação da língua com a história para significar. “Partindo da ideia de que a materialidade específica da “ideologia” é o “discurso” e a materialidade do discurso é a língua; trabalha-se com a relação entre língua, discurso e ideologia” (ORLANDI, 1999, p.17). O discurso é um espaço de lutas e conflitos, o que quer dizer que, ele tem uma relação histórica e ideológica que se manifesta através da linguagem, marcando sua relação de poder e de sentido.

Michel Pêcheux, ao conceber a memória como um espaço de deslocamento, de disputas, de polêmicas, põe em evidência, que o mesmo da palavra abra-se então o jogo da metáfora, com outras possibilidades de articulação discursiva, de forma que o já-dito, do já significado, possa brotar o novo, acontecimento, cujo movimento determinado pelas formações discursivas.

Uma espécie de repetição vertical, em que a memória esburaca-se perfura-se antes mesmo de se desdobrar-se em paráfrase. São uns buracos provocados pelo acontecimento, uma outra série sob a primeira desmascarando o aparecimento de um série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento.

Dessa forma, no espaço de formulação circulação de sentidos em materialidades verbais e não verbais, diante de um acontecimento novo, a memória esburaca-se em paráfrase. Isso, evidentemente, sob ação das formações ideológicas que, por meio de "formações discursivas" que, segundo Pêcheux (1997, p.15) é “aquilo que pode e deve ser dito, numa conjuntura, numa posição dada,” que naturalizam um conjunto de representações saberes e dizeres possíveis, para um sujeito em uma conjuntura dada fazendo parecer óbvio que se de diga de um modo e, não de outro.

Pêcheux (2002) denomina de “trajetos de sentidos” os discursos inscritos em redes de memória, que se deslocam de filiações sócias históricas, para se inscreverem em uma determinada conjuntura social. Esses dizeres, em muitas circunstâncias, são silenciados e impedidos de significar, mas, por outro lado, deixam marcas na linguagem pelos efeitos que produzem. De acordo com Orlandi (2008) o silêncio na linguagem significa que todo dizer apaga necessariamente outros, produzindo uma exclusão de outros sentidos que poderiam ser ditos estar circulando ali.

Desse modo, o verbal e não verbal encontram-se no espaço da linguagem das propagandas contra aids, um lugar construção de sentidos que se movem, através de posições sujeitos que instauram significações e efeitos de sentido, a partir das condições de produção. Em se tratando dos discursos que envolvem a saúde pública, vale salientar que esses dizeres legitimam-se nos espaços sociais pelo discurso médico, que dissemina formas de prevenção e tratamento do HIV e, conseqüentemente, as agências de combate ao vírus da aids no Brasil, por meio de propagandas de massa, instauram e promovem um conjunto de dizeres, de práticas sob as quais circulam, pois, formas de enunciações e posições sujeitos.

### **BREVE HISTÓRIA DA AIDS NO BRASIL**

Como qualquer outra doença, o vírus HIV surgiu em um contexto social historicamente organizado e amplamente propagado no discurso da medicina, o que quer dizer que essa epidemia, quando apareceu no mundo não escolheu pessoas, nem os valores histórico-culturais e econômicos que carregavam, simplesmente, por relações afetivas entre parceiros homossexuais ou heterossexuais infectados, ela espalhou-se ao longo do globo, provocando um colapso na medicina, no discurso científico da época, já que, quando surgiu não havia tratamento e nem cura, os pacientes, logo morriam.

Essa situação na contemporaneidade sofreu algumas evoluções, sobretudo, inerente à questão do tratamento que passou contar com medicamentos mais eficazes, como coquetéis entre outros inibidores do HIV, por outro lado, a cura ainda intriga pesquisadores, na busca por algo que elimine completamente o vírus do organismo humano.

O ano de 1982 refere-se ao período que o vírus HIV, começou a espalhar-se pelo território norte americano, época a qual alguns médicos do Brasil, já interessados pelo assunto e pela temática, procuravam casos entre seus pacientes. Entretanto, no país o vírus só foi descoberto a partir de 1983, data esta, que se identificaram os primeiros casos da epidemia. Um mal que atingia principalmente homens homossexuais jovens, em suas relações íntimas com parceiros do mesmo sexo (UNESCO, 2015, p. 28).

No contexto norte americano, a primeiras formas de comunicação oficial sobre a doença, imunodeficiência em homens homossexuais, data dos 5 de junho de 1981, no boletim “Morbidity and Mortality Weekly Report ( MMWR) dos Centros de Controle de Doença (CDC) norte americano, com sede em atlanta, Geórgia.

É importante enfatizar ainda que nessa pesquisa, a homossexualidade de todos os doentes foi sublinhada, como a origem do vírus, mas nenhuma explicação causal foi identificada. Esse alerta foi dado em forma de comunicação pelo médico Michael Gottlieb, que, junto com Joel Weisman e Wayne Shandera, investigaram cinco pacientes, entre outubro de 1980 e maio de 1981, em três hospitais de Los Angeles (UNESCO, 2015, p.28).

Por outro lado, o governo brasileiro com o agravamento e com o alastramento do vírus no país, estabeleceu, por meio do Ministério da Saúde, o Programa de DST/ AIDS (PNDSTAIDS), bem como recomendou a criação de comissões interinstitucionais estaduais. O Estado de Minas Gerais foi um dos primeiros a fazer isso, em 1985 (GRECO, 2016, p.02).

Como também,

Em 1992, o Programa Global de AIDS da OMS propõe a criação de centros de vacinas em quatro países em desenvolvimento (Uganda, Ruanda, Tailândia e Brasil) como parte do esforço global contra a Aids. O PNDSTAIDS estabeleceu competição nacional e definiu três centros: um em São Paulo, outro no Rio de Janeiro e a UFMG foi escolhida por comissão externa ao PNDSTAIDS como o terceiro. (GRECO, 2016, p.02).

O objetivo desse projeto era obter dados confiáveis acerca do HIV e de sua incidência. Para isso, priorizou-se a criação de cortes para avaliar o impacto de intervenções educativas para que venha reduzir a vulnerabilidade da infecção. Com as informações recebidas, poderia decidir sobre participação em futuros ensaios com vacinas.

Na década de 90 tiveram alguns acontecimentos que marcaram a história da aids em nosso país e no mundo.

- Em 1990 Cerca de 307.000 novos casos de Aids são reportadas à OMS, estimativas porém, falam em quase 1 milhão de pessoas; Morre Cazuzá;— No 1º de Dezembro o tema escolhido foi: Aids e Mulheres.

- Em 1991 Autorização pelo FDA o terceiro antiretroviral – ddc indicado para pacientes com intolerância ao AZT, ficando desta forma evidente a limitação desta droga. Realização do I Encontro Nacional de Pessoas Vivendo com Aids, pelo Grupo Pela Vidda e ABIA. Neste encontro que reuniu mais de 160 pessoas, discutiu-se a Terceira Epidemia, ou seja, as repercussões sociais, jurídicas e éticas provocadas pela epidemia de Aids; ONGs brasileiras protestam contra a política do então presidente: Fernando Collor de Melo. “Se você não se cuidar a Aids vai te pegar”.
- Em 1992 Inicia-se o combate à epidemia de Aids utilizando-se a combinação de dois antiretrovirais, o ddc + AZT, proposta terapêutica precursora do Coquetel; O Conselho Federal de Medicina aprova uma resolução que proíbe a realização compulsória de exames anti-HIV e, impediu o médico de revelar a sorologia sem autorização prévia do paciente.
- Em 1993 Pesquisa Européia – Pesquisa Concorde, aponta que AZT não é 100% eficiente para portadores de HIV que ainda não desenvolveram os sintomas de infecção; 3.700.00 novas infecções, sendo mais de 10.000 por dia – OMS; Morre Rudolf Nureyev. Produção Nacional ARVS
- 1994 Tom Hanks ganha um Oscar por sua atuação em Philadelphia; Novos medicamentos surgem para atuar em novas frentes, os inibidores da protease; ONGs disputam liberação de verbas para os projetos a serem financiados pelo governo federal, conhecido como Aids I.
- Em 1995 Aprovado pelo FDA, o Saquinavir antiretroviral inibidor da protease; Organização Mundial do Comércio – Trips – Acordo Propriedades: Direitos Propriedade Intelectual no Comércio. Decreto 3201- Define casos Nacionais para Licenças Compulsórias. A Coordenação Nacional de DST/Aids, já possui registro de mais de 80.000 casos de Aids no Brasil; Nascimento do Plano Nacional de Cooperação Técnica Horizontal entre países da América Latina.

- Em 1996 Transformação do Programa Global de Aids – OMS, pelo Programa Conjunto das Nações Unidas em HIV/Aids – UNAids; Nasce oficialmente a terapêutica conhecida como coquetel, usando o tríplice-esquema de antiretrovirais, dois inibidores de transcriptase reversa e um de protease. Crescendo desta forma o otimismo de que o HIV poderia ser controlado através do coquetel; Editada a Resolução 196, pelo Conselho Nacional de Saúde, que estabelece regras para experimentos com seres humanos, dificultando assim a realização de experimentos antiéticos com pessoas soropositivas; Aprovada a Lei 9.313, obrigando o SUS a distribuir gratuitamente remédios para HIV/Aids para todos os brasileiros infectados pelo HIV; O movimento de Luta contra a Aids consegue uma vaga no Conselho Nacional de Saúde.
- Em 1997 Descoberta de santuários para o HIV, locais onde se esconde, jogando por terra a possibilidade de eliminação do organismo através do uso continuado de coquetéis; A UNAids alarmeia o Mundo ao prever 30.000.000 pessoas infectadas e 16.000 novos casos de Aids por dia; Realização do VII Encontro Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/Aids – Rio de Janeiro, com mais de 1.000 pessoas, contando com a presença do Dr. Luc Montaigner.
- Em 1998 Morre Jonhnatan Mann, idealizador e diretor da UNAids; Começa nos EUA o primeiro teste de um produto candidato a vacina anti-HIV/Aids (em 1984 o governo americano previu que em 2 anos, no ano de 1986, já haveria uma vacina Anti-HIV/Aids, há, portanto 12 anos de atraso deste cronograma); Assinatura de dezembro do Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial para o Segundo Projeto de Controle de Aids e DST, conhecido como Aids II.
- Em 1999 O Governo Federal divulga nota afirmando que houve redução em 50% nas mortes, e a redução em 80% nas infecções oportunistas em função do uso do coquetel; Início da produção nacional de 3TC e da AZT+ 3TC; 350 projetos financiados pelo governo em 1 ano; O Ministério da

Saúde gasta 336 milhões de dólares com a compra e distribuição de antiretrovirais (GUÉRCIO, 2005?).

Nessa perspectiva, a partir do ano 2000, os casos de aids no Brasil têm aumento, bem como os de mortandades. Estima-se que cerca de 35 mil casos de aids são registrados por ano no país. Nesse mesmo período, o governo brasileiro contabilizava 31 mil portadores/porém, em 2009, esse número tem aumentado, de forma exorbitante chegando aproximadamente a 38 mil casos no país (BRASIL, 2010, p. 01). O que significa que existem cerca de 630 mil pessoas, que vivem com o vírus HIV na sociedade brasileira. E Destas, pelo menos, 255 mil não sabem disso ou nunca fizeram o teste.

20,9 milhões de pessoas tiveram acesso à terapia antirretroviral até junho de 2017. 36,7 milhões [30,8 milhões–42,9 milhões] de pessoas em todo o mundo viviam com HIV em 2016. 1,8 milhão [1,6 milhão–2,1 milhões] de novas infecções pelo HIV em 2016. 1 milhão [830.000–1,2 milhões] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS em 2016. 76,1 milhões [65,2 milhões–88,0 milhões] de pessoas foram infectadas pelo HIV desde o início da epidemia. 35 milhões [28,9 milhões–41,5 milhões] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS desde o início da epidemia. (UNAIDS, 2007, p.)

Dessa forma, sob esses dados entre outros, o governo do Brasil, sob o discurso das propagandas, tem implementado campanhas publicitárias em rádio, televisão, de modo a prevenir, conscientizar os cidadãos referentes ao vírus da aids no país.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados dessa pesquisa proveem de campanhas publicitárias verbais e não verbais, difundidas por instituições governamentais e não governamentais cujo slogan propõe combater e prevenir o vírus HIV no Brasil. Nessas propagandas as unidades discursivas sintagmatizadas e semiotizadas nesses espaços sociais, promovem uma gama de sentidos que se cruzam e encontram no corpo do dizer, movimentado as fronteiras e a instaurar um conjunto de significações inerente ao vírus da aids na sociedade brasileira.

Dessa forma, os discursos imagéticos aos quais propomos analisar, semiotizados em instituições privadas e governamentais contra o HIV, mostram trajetos de sentido (PÊCHEUX, 2002) que são agenciados nesses espaços sociais no Brasil. Um dizer marcado por oposições: vida/morte; doente/saudável; uso/desuso que emergem de redes de sentidos nas quais exibem os efeitos do HIV no organismo, assim como, o não uso de preservativos nas relações sexuais. Além disso, constatam-se também, a emergência de cores, imagens fotográficas nas textualizações do dizer, que visam criar alguns efeitos de sentidos, ou mesmo formas de silenciamento no discurso. Questões estas que trataremos ao longo dessas análises.

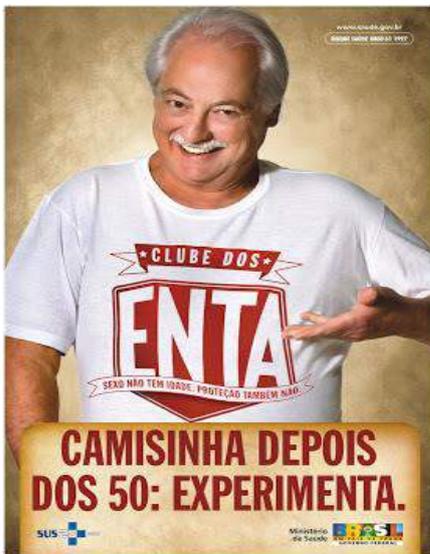


Figura 01

Nessa imagem acima do ano de 2008, em que o verbal e o não verbal se encontram no corpo do dizer, a posição sujeito governo federal, em campanha publicitária sobre o dia Mundial de Combate aids no Brasil, agencia alguns discursos para produzir um efeito de legitimação e de validação, isto é, um efeito de sentido que se agrega ao enunciado, de modo a fazer o dizer circular com mais facilidade no país. Uma formação discursiva que reatualiza, por meio redes de memória um discurso com sentido cômico, propagado por vendedores de cervejas. Inicialmente, vê-se a representação imagética de um idoso, cuja propaganda defende o sexo depois dos 50 anos, mas não de qualquer forma, mas com uso de preservativo.

Nesse ínterim, o plano não verbal da imagem, bem como o uso da unidade “experimental”, parafraseia os discursos das propagandas de cerveja que usa essa representação para criar um efeito de “desejo”, em seus degustadores. Além disso, a unidade “experimental”, foi tecida no dizer com verbo no imperativo, produzindo um efeito de ordenança, isto é, de obrigação. Nesse sentido, o funcionamento dessa imagem, no discurso contra a aids, busca seduzir os cidadãos sobre a importância de prevenir nas relações sexuais.

Enfatiza-se ainda que, o uso da unidade “experimental”, produz um efeito de sentido de “dever”, ou seja, em que o discurso do Estado, da instituição, do Ministério da Saúde e do SUS, ecoa na linguagem da posição sujeito, de forma instruir a população que o verdadeiro problema, na realidade, não é fazer sexo, mas prevenir-se, o que significa que a unidade “experimental”, nessa propaganda, afirma a obrigatoriedade do uso de preservativo nas relações sexuais, mesmo depois de certas idades.

Vê-se também nesse discurso que o homem idoso, como ator dessa representação propagandista, faz alguns gestos com as mãos, convidando os cidadãos a participar do “Clube dos Enta”, que na imagem, a posição sujeito assume a função de gramático, preescrevendo o processo de sufixação em Língua Portuguesa, em que a palavra “experim+enta”, segmentada em duas unidades menores, cria um efeito de sentido de convite, mas também, por outro lado, no fio do dizer, silencia os discursos de obrigação e de “dever”, historicamente, formulado no âmbito institucional e instaura um discurso cômico, de forma a pagar as formas de repressão e coerção provocada pela unidade “experimental” no verbo imperativo, que traz consigo valores ilocucionários (AUSTIN, 1999), de ordem, “dever”, entre outro.

O humor [...] é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas “crônicas” e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de textos [...], “comédias em pé”, programas de rádio e televisão... Além de os gêneros humorísticos serem muito numerosos, pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto [...] (POSSENTI, 2010, p.175)

Nesse sentido, o discurso de humor que a posição sujeito evoca no seu dizer, apaga a negatividade institucional que existe no que refere ao uso de preservativo. “Em outros termos, a posição sujeito tenta minimizar os efeitos negativos de “ordem”, “obrigação”, criado pelas instituições governamentais, parafraseando o discurso de humor, disseminado pela campanha publicitária da cervejaria Nova Schin”, produzida em 2003, com objetivo criar um efeito de “desejo” em seus produtos, o que nos slogans do Governo Federal Contra Aids, esse dizer funciona como uma forma de incentivar a população a usar preservativo nas relações sexuais, mesmo a após certas idades.

É importante salientar que historicamente existem certos tabus no contexto social, que se sustentam em discursos sobre sexualidade de vários grupos, sobretudo os dos idosos. De acordo Foucault, (1980), a sexualidade é, por natureza, um domínio penetrável por processos patológicos, um campo de significações a decifrar, um lugar de processos ocultos por mecanismo específico.

Nesse sentido, a sexualidade dos idosos, dos adolescentes e jovens possuem uma uma historicidade, uma conjunto de práticas discursivas que se fundamentam em métodos, particularmente, específico de cada grupo, o que em se tratando de doenças sexualmente transmissíveis, não quer dizer que esses grupos deixem de realizar, de ter relações sexuais, mas usam um conjunto formas de prevenção, objetos específicos, mesmo após certas idades ou certos tipos de parceiros, já que vírus HIV, não escolhe idade, muito menos, parceiros.



Figura 02

Nessa outra propaganda, o não verbal emerge no discurso produzindo um efeito de “união”, de igualdade dos povos contra o vírus da aids. Além disso, nesse dizer circula sentidos, alicerçado pelo operador universal “todos”, presente na imagem, que retoma o art.

5ª Constituição Federal (BRASIL, 1988), segundo qual ° “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, a posição sujeito inscreve no dizer da Constituição Federal, para afirmar o sentido de “união,” isto é, se todos fizerem o teste de HIV, isso possibilitará que tenham uma vida com mais qualidade, mesmo sendo aidéticos. Em outras palavras, a posição sujeito, por meio de um discurso médico que legitima o dizer, valida os procedimentos científicos propagados pela medicina e usados para o tratamento de portadores do vírus da aids.

Por outro lado, na unidade “João vive com HIV”, a posição sujeito tenta suavizar o seu discurso, neutralizar os feitos da negatividade, das formas de preconceitos que existem na sociedade, em ser um aidético, ou seja, tenta mostrar ao povo brasileiro que ser um aidético hoje, não é o fim de tudo, porque, se a doença for descoberta no início, existe possibilidade de eficácia do tratamento e, com isso uma vida normal, sem complicações.

Veja que nesse dizer há outras formações discursivas que o atravessam, enfatizado as formas oposicionais morte versus vida, isto é, se o HIV for descoberto início, o tratamento é mais eficaz, o que aumenta o tempo de vida do portador, porém, se não o for existe a possibilidade de complicações e findar na morte do aidético. No entanto, a posição sujeito neutraliza essa questão vida/morte no dizer para evitar pânico e medo criando uma situação fictícia, uma narrativa baseada na realidade social, trazendo à tona uma exemplificação que poderia existir no contexto social.

Enfatiza-se ainda que a unidade “João vive com HIV”, tecida na cor amarela, que, evidentemente, não está ali corpo do discurso apenas para colorir as letras ou enunciado, mas para dar uma ênfase, uma forma de identificação ideológica ao portador do vírus da aids, já que as cores carregam em si significações ideológicas, tal como os símbolos e as cores nas bandeiras nacionais, que promovem sentidos e defendem um conjunto de princípios e valores históricos (BAKTHIN, 2009, p,12).

Além disso, a cor branca que colore a unidade “leva uma vida com qualidade porque descobriu a tempo de se cuidar”, uma formação discursiva de cunho médico, atravessa esse discurso, criando um efeito de “tranquilidade”, o que diminuía as tensões, os medos da população de se submeter aos testes de HIV. Enfatiza-se ainda que a posição sujeito apaga

a negatividade do dizer, impondo um discurso em que minimiza os efeitos de sentido de “morte”, de “doença incurável”, de modo a incentivar a população a fazer os testes nas unidades de saúde.

Por outro lado, numa análise do material verbal, a unidade “qualidade de vida”, sobre a qual esse dizer se valida, constituindo, desse modo, uma coerência, uma “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2010), de modo que funcione no imaginário social e produza determinados efeitos de sentido, o que significa que, evidentemente, nessas propagandas contra o vírus HIV, a posição sujeito, com intuito de enfatizar a importância dos testes, apropria-se, pois, do discurso médico e de suas redes de significações, historicamente, constituída, para criar os efeitos de sentidos de imprescindibilidade dos testes” de aids no contexto social brasileiro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo das análises pudemos perceber trajetórias de sentidos que percorrem os discursos das propagandas de combate à aids no Brasil. Uma multiplicidade de práticas e dizeres que circulam e que se propagam na sociedade brasileira inerente ao vírus HIV, produzindo determinados efeitos de sentido. Esses discursos circulam no país instaurando posições sujeitos, isto é, através do dispositivo da propaganda cria-se no leitor uma conscientização, uma forma motivacional, bem como o desejo de querer submeter ao tratamento, aos exames, assim como aos testes nas unidades de saúde.

Por outro lado, nessas propagandas governamentais e não governamentais referentes à erradicação da aids no contexto brasileiro, os dizeres presentes aí, isto é, no imagístico produzem alguns efeitos de sentido, um dos quais se refere à unidade experimental corporificada no dizer por um gesto de leitura de um sujeito, a partir das condições de produção.

Nesse discurso, a posição sujeito com intuito de criar um efeito de desejo, vontade no cidadão brasileiro de fazer os testes de HIV, reatualiza o dizer da cerveja Nova schin do ano de 2003, configurando-o a produzir efeitos de incentivo, para que o brasileiro use

preservativo nas relações sexuais, mesmo após os 50 anos. Mas para isso ainda, introduz na propaganda um efeito cômico, de modo a apagar o sentido de “obrigação” e “dever” institucionalmente criado.

Dessa forma, os efeitos de sentidos existentes no imagístico das propagandas de combate à aids no Brasil, buscam produzir formas de subjetivação, posições sujeitos que, a partir de um conjunto de dizeres formulados no/pelo discurso médico que, em suma, legitima o dito, de forma que lhe dá uma coerência, uma estrutura, para que circule e produza os efeitos de verdade e se inscreve na ordem do discurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhtin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. São Paulo, Hucitec, 2009.

BRASIL. Constituição da **República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

GUÉRCIO, Patrícia. **A história da aids no Brasil**. Disponível em: [www.pjf.mg.gov.br/secretarias/ss/aids\\_dst/arquivos/história\\_brasil.pdf](http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/ss/aids_dst/arquivos/história_brasil.pdf). acessa do 05 de junho de 2018 às 12:40.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. In MAGALHÃES, M. Izabel S. (org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da UnB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**, Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 3ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2010.

SOUZA, Tania C. Clemente de. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. Ciberlegenda Número 6, 2001. Disponível em: [www.uff.br/mestcii/tania1.htm](http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm). Acessado 22/maio de 2018 às 23:50.

SOUZA, Tânia Clemente. **Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal**. (1998). **2º Colóquio de Analista del Discurso**, Universidad Del Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997b (Publicado em Ciberlegenda 1, Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação, Niterói, UFF, 1998).

UNAIDS. **Homens são menos propensos a buscar tratamento para HIV e têm mais chances de morrer por causas relacionadas à AIDS, diz**. UNAIDS. [https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2017\\_11\\_30\\_PR\\_Ponto-cego.pdf](https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2017_11_30_PR_Ponto-cego.pdf). Acessado 01 junho de 2018 às 16:40.

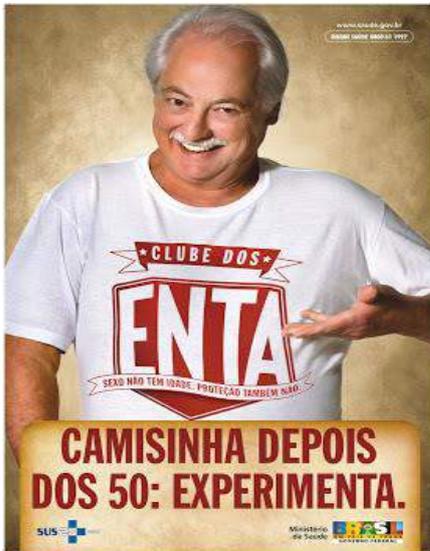


Figura 01



Figura 02

## CONFLITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO DE SUJEITO INDETERMINADO EM LIVROS DIDÁTICOS<sup>1</sup>

**Cristina Lopomo Defendi**

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo (IFSP)– São Paulo – SP – Brasil.

**Wesley Cintra Lima**

Licenciando em Letras - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo (IFSP) – São Paulo – SP – Brasil.

**RESUMO:** Esta pesquisa busca descrever como livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa voltados para o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) abordam o que a tradição gramatical de língua portuguesa nomeia como sujeito indeterminado, com intuito de verificar se o fazem baseando-se unicamente na gramática normativa ou buscando outras abordagens (utilizando conceitos mais descritivistas ou problematizando conceitos tradicionais), bem como analisar os exercícios propostos. Os resultados indicam que o discurso científico-educacional presente nos LDs vem tentando lidar, no que diz respeito ao ensino gramatical, com o que Charlot (2008) chamou de “contradição inerente”: a necessidade, de um lado, de construir saberes novos, atendendo às solicitações de novas abordagens pedagógicas e linguísticas e, por outro lado, transmitir um patrimônio de saberes acumulados pela humanidade, neste caso, a tradição gramatical do português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Sintaxe. Indeterminação do sujeito.

**ABSTRACT:** This research aims to describe how Portuguese textbooks (LDs), adopted at Ensino Médio education in Brazil, address what the Portuguese language grammar tradition names as an indeterminate subject, in order to verify, not only if they do it based solely in normative grammar or by seeking other approaches (using more descriptive concepts or problematizing traditional concepts), as well as analyzing proposed exercises. The results indicate that the scientific-educational discourse present in LDs has been trying to deal with grammatical teaching based on what Charlot (2008) called "inherent contradiction": on one hand, the need to build new knowledge, taking into account the demands of new pedagogical and linguistic approaches and, on the other hand, transmitting a heritage of knowledge accumulated by humanity, in this case, the grammatical tradition of the Portuguese language.

**KEY-WORDS:** Learning. Syntax. Indeterminate Subject.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos como livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa têm lidado com o ensino de gramática tradicional, considerando as críticas que se têm realizado a esta nos

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de pesquisa realizada de Iniciação Científica e liga-se ao grupo de pesquisa “Descrição do Português do Brasil”, certificado pelo CNPq e vinculado ao IFSP.

últimos anos e a necessidade de novas abordagens pedagógicas em seu ensino. O conflito principal que move a discussão é a existência, por um lado, da crítica às “consequências maléficas de um ensino gramaticalista” (LUFT, 1997, p. 47), “cujas premissas básicas do modelo de ensino de língua reproduzido se pautam pela demarcação de um território linguístico elitista, homogêneo e excludente” (MOURA & CAMBRUSSI, 2018, p. 103) e, por outro, a necessidade de alternativas viáveis a este ensino e o peso da própria tradição gramatical, que, “nesse caso, refere-se a mais de 2000 anos de reflexões que envolvem a linguagem” (MOURA & CAMBRUSSI, 2018, p. 93). Para este estudo, analisamos o que a tradição gramatical tem chamado de sujeito indeterminado, isto é, sua descrição nos LDs e as propostas de exercícios, uma vez que neste tópico esses conflitos são bem visíveis.

Na primeira seção, apresentamos as discussões que se têm realizado acerca do ensino de gramática nos livros didáticos e como se relacionam conflituosamente com as propostas em que a unidade central de estudo é o texto. Em seguida, descrevemos como o sujeito indeterminado tem sido abordado em gramáticas normativas, em gramáticas descritivas e em pesquisadas acadêmicas, para que se tenha desta maneira um panorama de diferentes abordagens do fenômeno. Posterior a isso, é dada especial atenção à abordagem utilizada pelos livros didáticos, cotejando-a com as anteriormente vistas. Por último, analisamos três dos exercícios sobre sujeito indeterminado propostos nas obras, observando quais os tipos de conhecimento que estes exercícios exigem do discente, bem como o modo que articulam o conhecimento da gramática ao estudo do texto. A partir da análise da abordagem de ensino e o cotejo com as gramáticas normativas ou descritivas foi delineado se os livros didáticos ainda se atentam à tradição gramatical e de que forma têm buscado novas abordagens. A pesquisa visa com isto contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua materna e a prática discente, considerando a necessidade de estudos que considerem os avanços da Linguística, mas que também observem o ensino-aprendizado de língua materna no cenário brasileiro.

## **O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA**

O ensino de Língua Portuguesa, como se tem tradicionalmente concebido, vem sendo marcado por conflitos e dissonâncias teórico-pedagógicas. O centro das discussões, pode-se afirmar, vem sendo principalmente o ensino de gramática no ambiente escolar. Apesar da

antiguidade dessa discussão, segundo Faraco (2017, p. 15) circulamos ainda entre três postulações:

Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. (...) Há também quem pratique um ensino centrado na gramática, embora não haja quem defenda abertamente essa centralidade, salvo, talvez, a mídia e o senso comum. Por último, os documentos oficiais mais recentes se referem sempre à gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto (...).

Seguindo mais de perto essa última orientação, o PNLD buscou reorientar o ensino de língua nos livros didáticos com base nos documentos oficiais de ensino (OCEM, PCN, PCN+), colocando entre seus critérios de avaliação propostas de ensino-aprendizagem específicas à oralidade, ao trabalho com a variação linguística e “à sistematização com base na observação do uso (...) um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro” (Guia PNLD 2018, p. 38). Afetando diretamente o ensino de gramática, o PNLD passou a postular que a descrição gramatical “deve justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.” (Guia PNLD 2018, p. 37)

Esta abordagem, direta ou indiretamente, está em oposição a um ensino de língua portuguesa que se formou ao longo dos anos, muitas vezes criticado por sua falta de funcionalidade, em que o estudo de língua era principalmente descontextualizado. Aparentemente, “é essa prática de descontextualização da análise linguística que perdurou (ou perdura) na maioria das escolas, com foco em elementos estruturais de composição de frases” (ANTUNES, 2014, p. 41) e, consolidando-se em cultura escolar, torna-se visível também nos livros didáticos. Segundo Neves (2002, p. 238), os livros, por sua vez, “oferecem, em geral, uma taxonomia das formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica”. Além disso, muitas vezes “a matéria apresentada é considerada incompleta, resumida, superficial ou com insuficiente exercitação (...) **a parte gramatical do livro não leva à reflexão.** (NEVES, 2011 [1990], p. 27, grifo nosso.)

Para Antunes, (2014, p. 41) foi o avanço das teorias sobre o texto e os avanços da Pragmática que, repercutindo fortemente nos estudos da linguagem, fizeram que o uso da língua e os estudos de textos, orais e escritos, fossem o eixo do ensino de língua, o que se fez sentir

nos PCNs (1998, 2000). Tal situação gerou um duplo movimento: enquanto, por um lado, houve grande repercussão da novidade acadêmica, por outro, surgiu o impasse de o que fazer com os programas de gramática. Com a dificuldade de conciliação entre “os programas de gramática, secularmente instituídos” e “as solicitações de programas que priorizassem os usos da linguagem” com o texto como centro, acabou por haver a manutenção das práticas tradicionais sob o estudo textual, conforme alertado pela autora (2014, p. 42):

O texto – que incluía gêneros multimodais como tiras, cartuns, publicidades etc., em demonstração da modernidade admitida – servia apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfosintáticas de antes. Quer dizer: o texto não era o objeto de estudo, (...) o texto era apenas o “pretexto” para garantir a sequência das lições de gramática.

A prática de ensino está sujeita, portanto, a novidades que podem tornar-se pouco produtivas no ensino de língua, a depender de como são implantadas e a depender também da realidade pedagógica que encontrem. As mudanças teóricas, políticas e didático-pedagógicas, que se relacionam com os estudos específicos da área, com as políticas sociais e de ensino e com a prática discente, respectivamente, causam impacto direto nos instrumentos de letramento. Em linhas gerais, o que se percebe são fortes críticas, principalmente, ao estudo meramente classificatório, o excesso de metalinguagem, o estudo restrito ao nível frasal e falta de identidade da norma estudada com a norma realmente praticada pelos falantes. Em outras palavras, o estudo gramatical apresenta forte atraso em relação às demais áreas de estudo (literatura e redação), que têm mudado suas abordagens (cf. Guia PNLD 2008).

Com os documentos oficiais e, também, com as recentes produções desenvolvidas em Linguística acerca do português brasileiro, acreditamos que o livro didático esteja em processo de mudança tanto de método quanto de seu aporte teórico, saindo da tradição e tendendo a abordagens mais contemporâneas. Para tanto, é necessário delimitar aquilo que neste trabalho caracteriza esses conceitos, especificamente dentro do estudo do sujeito indeterminado. É o que realizamos a seguir.

## **TRADIÇÃO E MODERNIDADE: O SUJEITO INDETERMINADO**

Inicialmente, a fim de verificar se as concepções de sujeito indeterminado dos LDs tendem mais à tradição ou a abordagens mais contemporâneas, analisamos como o tópico é apresentado em gramáticas pedagógicas, normativas e de divulgação científica. Para este artigo, utilizamos seis exemplares, considerando-se o viés normativo ou descritivo das gramáticas:

Cunha e Cintra (1985), Almeida (2005) e Rocha Lima (2011) como mais vinculadas à tradição e, em posição oposta, as gramáticas de Neves (2000), Bagno (2012) e Perini (2016), de orientação descritiva. Nos livros didáticos, no que se refere ao conteúdo sintático propriamente dito, isto é, à descrição do sujeito indeterminado, denominamos abordagem “canônica” aquela mantida pela tradição gramatical do português e encontrada principalmente nas gramáticas normativas. A abordagem puramente expositiva dos conceitos seguida de exercícios de fixação, em que os conhecimentos mobilizados sejam apenas de classificação e/ou identificação, denominamos tradicional, em consonância com Charlot (2008, p. 25) e Faraco (2017, p. 18). Outras abordagens que destas se distanciem, denominamos em geral inovadoras ou descritivas, quando mais próximas das gramáticas de tal orientação.<sup>2</sup>

As gramáticas pedagógicas e normativas, em geral, pouco variam sua posição sobre o tema. A definição de sujeito indeterminado como “de impossível identificação” (ALMEIDA, 2005, p. 414), “que não se quer ou não se pode especificar” (LIMA, 2011, p. 289-90), em geral se repete nas demais gramáticas vinculadas à tradição gramatical. A configuração morfossintática da indeterminação também pouco varia: Cunha e Cintra (2008, p. 142-3) e Rocha Lima (2011, p. 289-90) consideram o verbo na terceira pessoa do plural, “sem referência anterior ao pronome eles ou elas, e a substantivo no plural” (LIMA, *ibid*) – forma a que nos referiremos aqui como construção  $\emptyset + 3pp$  – e o verbo na terceira pessoa do singular acompanhado de “se” – a que nos referiremos como construção  $\emptyset + 3ps + se$ . Isso demonstra uma das características da tradição gramatical: a visão uniforme da língua, decorrente de sua própria normatização, e a apresentação, no que se refere ao conteúdo – muito geralmente – não dissonante entre seus exemplares, tendo como referência o molde greco-latino tradicional.

Entre as principais críticas feitas ao tratamento do sujeito indeterminado (e ao tratamento do sujeito, em geral) na gramática tradicional, podemos considerar i) se por um lado, no sujeito indeterminado, as gramáticas indicam em tais construções a existência de um sujeito, o que as diferenciariam das construções de sujeito inexistente (cf. CUNHA E CINTRA, 2008, p 126), por outro, ambas as construções têm ausência de sujeito formal exposto, havendo conflito, portanto, entre critérios formal e semântico; ii) definir sujeito indeterminado como o “desconhecimento de quem executa a ação” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 142) implica uma

---

<sup>2</sup> Claramente, não se exclui aqui a possibilidade de abordagens que ensinam a tradição, não se distanciando no que se refere ao conteúdo, mas que mostram suas contradições e fazem sua crítica.

definição de sujeito como aquele que executa a ação (verbal); a definição de sujeito encontrada, no entanto, é a de “ser de quem se diz algo”, (cf. ROCHA LIMA, 2011; ALMEIDA, 2005; CUNHA E CINTRA, 2008) sem referência alguma à sua agentividade, havendo portanto duas definições de sujeito; iii) a mistura de critérios usados para defini-lo e classificá-lo, ora se utilizando de critérios sintáticos, ora se utilizando de critérios semânticos.

As gramáticas de Neves (2000), Bagno (2012) e Perini (2016), por sua vez, possuem mais clareza nos critérios usados para o tratamento do fenômeno. Neves (2000, p. 463) trata da “referenciação genérica dos pronomes”. Para Bagno (2012, p. 749), “a indeterminação é um traço semântico, que recorre a elementos morfossintáticos para obter efeitos pragmáticos de não explicitação do agente”. Para Perini (2016, p. 112), “indeterminação é o fenômeno que consiste em entender mais ou menos esquematicamente a referência de um sintagma.”. Porém, para o autor, “o sujeito, sendo uma função sintática, não pode ser ele próprio indeterminado”. (idem.) E ressalta: “(...) estamos falando da indeterminação (esquemática) do referente do sujeito. Assim, indeterminação do sujeito se entende como uma forma reduzida de “indeterminação do referente que leva o papel temático codificado pelo sujeito”. (ibidem.) Desta forma, para os três autores aqui apontados, a indeterminação é um fenômeno que se relaciona à morfossintaxe, mas que ocorre no campo da semântica.

A configuração morfossintática da indeterminação, no entanto, é o que mais chama a atenção nestas gramáticas. Ao lado das duas construções anteriormente mencionadas ( $\emptyset + 3pp$  e  $\emptyset + 3ps + se^3$ ) é consenso dos autores a possibilidade de ocorrer a indeterminação com a posição do sujeito ocupada, principalmente – mas não somente – por pronomes. São consensuais, entre eles, o uso indeterminado dos pronomes “eles”, “você” e do verbo na terceira pessoa do singular ( $\emptyset + 3ps$ ). Outras formas, entretanto, por vezes figuram em um, mas não em outro. Bagno (2012) e Neves (2000) consideram também o uso do pronome “nós” como indeterminado, não considerado por Perini (2016). Neves (2000) não considera o uso do pronome “a gente” e de termos genéricos como “o sujeito, o cara, a pessoa”, considerados pelos

---

<sup>3</sup> Para Bagno, na verdade, nesta construção o pronome “se” exerceria a função de sujeito da oração, havendo, portanto, a estrutura se + 3pp. Para o autor, trata-se de um processo de gramaticalização da voz média, que ele chama de pseudorreflexiva. Em casos como “a porta se abriu”, cujo verdadeiro agente de abrir a porta está fora da sentença (já que a porta é incapaz de exercer a ação) e cuja estrutura é sujeito-complemento-verbo, o caráter semântico-pragmático da voz média se cristaliza na própria sentença e causa uma reanálise, em que a estrutura passa a ser complemento-sujeito-verbo, e em que “se” passa a exercer a função de sujeito. (BAGNO, 2012, p. 804-805).

outros dois como indeterminado, mas considera o uso do pronome de primeira pessoa (eu). Por fim, Perini (2016) acrescenta ainda o uso do pronome “tu”, o uso de sintagmas nominais sem determinante e o uso do infinitivo sem sujeito. Totalizam-se doze formas de indeterminação, em oposição a apenas duas das gramáticas normativas. Opõem-se também à uniformidade: a pluralidade é uma das características das gramáticas descritivas, isto é, a possibilidade de discordarem entre si, o que decorre dos diferentes métodos científicos utilizados na descrição; e a visão heterogênea da língua pautadas pelo princípio da variação.<sup>4</sup>

Essa abordagem, cuja orientação descritiva deixa de usar majoritariamente a literatura como exemplário e apoia-se principalmente em textos que revelam o real uso da língua, o que inclui textos orais, aproxima-se muito mais das pesquisas acadêmicas que têm se desenvolvido sobre o tema, principalmente sob a ótica sociolinguística. Nas pesquisas acadêmicas, chama-se a atenção para quatro fatores: i) a inadequação do termo “sujeito indeterminado” já que o que se indetermina é a referência do termo, e não sua função sintática<sup>5</sup>, propondo termos alternativos como indeterminação da referência (TEIXEIRA, 2014) ou referência arbitrária (PONTE, 2008); ii) a existência de contextos linguísticos que podem afetar a escolha da estratégia para expressar a indeterminação do sujeito (PONTE, 2008, p. 71), entre elas o arranjo textual e interacional (TEIXEIRA, 2014, 109); iii) a visão da indeterminação como “um processo notadamente pragmático de diferentes formas de codificação morfosintática”, que depende das intenções do falante (TEIXEIRA, 2014, p. 6); e, principalmente iv) a existência de distintos níveis de indeterminação. Nesta pesquisa, apresentamos a proposta de Ponte (2008, p. 75), que apresenta na variável “nível de referencialidade” quatro níveis: i) genérico, de caráter universal, que engloba qualquer pessoa do discurso, ii) parcialmente definido, em que há limites quanto à possibilidade de quem seja o agente da ação verbal, contudo, sem limites precisos (PONTE, 2008, p. 42); iii) específico indefinido, mais próximo do definido pela tradição gramatical como aquele que não se pode ou não se quer determinar e iv) eu ampliado, “representativo de casos em que há alternância dos pronomes nós e/ou a gente e o pronome de 1ª pessoa “eu” e em que

---

<sup>4</sup> Cabe informar que todas as gramáticas consideram a variação linguística, apesar de apresentarem orientações científicas diferentes. Neves (2000) tem como aparato teórico a corrente Funcionalista. Bagno (2012) lança mão da orientação Sociolinguística. Perini (2016, p. 46-47), por sua vez, diz não “discutir ou sustentar alguma teoria em particular”, seguindo apenas uma orientação descritiva.

<sup>5</sup> “A necessidade de uma nova nomenclatura justifica-se pelo fato de entendermos ser a categoria sujeito um constituinte sintático de uma estrutura sentencial que pode ocorrer ou não em uma sentença; tal noção não se coaduna com a noção pragmática (ou pragmático-semântica) de indeterminação.” (TEIXEIRA, 2014, p.61)

se verificam a utilização de nós e a gente com referência à primeira pessoa do singular” (PONTE, 2008, p. 40).

Em síntese, pode-se concluir do que foi aqui exposto que as principais características do tratamento da indeterminação nas gramáticas normativas são o fato de o argumento externo do verbo não aparecer preenchido, a abonação de apenas duas construções para a indeterminação e, no âmbito metodológico, a “ausência de clareza no tratamento dos parâmetros sintático e semântico” (PONTES, 2008, p. 30). Já as gramáticas descritivas têm como principais características a distinção explícita do que é sintático e o que é semântico, prevalecendo a visão semântica sobre o sujeito indeterminado, apesar de não ser oferecida uma terminologia alternativa ao fenômeno; o uso também do registro oral como fonte de dados, em oposição à tradição gramatical, pautada em textos literários canônicos escritos; e, principalmente, as outras diversas formas de indeterminação abonadas, em especial o uso indeterminado dos pronomes “eles”, “você” e do verbo na terceira pessoa do singular ( $\emptyset + 3ps$ ). Soma-se a isso a contribuição das pesquisas acadêmicas, que não apenas apresentam uma lista de itens recorrentes na indeterminação, como o faz as gramáticas descritivas, mas também apontam para a não-aleatoriedade da escolha entre cada estratégia de indeterminação, isto é, as escolhas realizadas são motivadas e apresentam diferentes níveis de abrangência.<sup>6</sup> Com base nesses parâmetros, pode-se analisar com mais clareza a proposta dos livros didáticos, se tendem mais a abordagens tradicionais ou vinculam-se mais a abordagens contemporâneas.

## **O SUJEITO INDETERMINADO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Para a seleção dos livros didáticos, utilizamos como critérios a avaliação positiva do PNLD e a adoção em escolas públicas ou particulares de Ensino Médio de São Paulo (do 1º ao 3º ano). Para estudo e análise dos exercícios nos livros didáticos, levantamos de maneira quantitativa-qualitativa, no capítulo em que abordam a sintaxe, somente as questões que tratavam especificamente sobre sujeito. Deste levantamento foi feito um recorte, também de maneira quantitativa-qualitativa, dos exercícios sobre sujeito indeterminado. Sendo foco principal de nossa pesquisa, a partir deste último é que foi realizada a análise a que nos propusemos. Nesta análise, é a partir do cotejo da abordagem do sujeito indeterminado feita

---

<sup>6</sup> Exceção feita a Neves (2000), que faz referência em sua gramática à indeterminação total (ou forte) e à indeterminação parcial.

nos livros didáticos com a abordagem realizada nas gramáticas (normativas, pedagógicas e científicas) que delineamos a tendência predominante da abordagem dos livros didáticos, isto é, se estes tendem mais à tradição ou a abordagens mais contemporâneas. Acreditamos conseguir, com isso, para além do âmbito teórico, discutir como se tem realizado o trabalho com a variação linguística, a oralidade e a relação entre fala e escrita na educação básica, conforme orientação dos documentos oficiais e, também, a importância basilar desses conceitos na prática de letramento.

Nos livros didáticos, o sujeito indeterminado está atrelado à incapacidade de se identificar um referente explícito na oração pelo contexto ou à incapacidade de atribuir a flexão do verbo a um sujeito presente na oração, o que foi recorrente em todos eles. A constante referência à flexão verbal possivelmente decorre da definição de sujeito como aquele que concorda com o verbo, definição também recorrente em todos os livros, já diferindo, portanto, das três principais gramáticas apresentadas anteriormente, que apresentam definições semânticas, não sintáticas. A uniformidade da gramática tradicional foi a primeira característica encontrada nos livros didáticos. As construções canonizadas  $\emptyset + 3pp$  e  $\emptyset + 3ps + se$  são as únicas abonadas consensualmente em todos os três. A presença de apenas duas formas de indeterminação do sujeito, sem menção às demais estratégias empregadas pelos falantes, apresentam certo apego à gramática tradicional, uma vez que essas estratégias já são encontradas mesmo em gramáticas cujo *corpus* é constituído exclusivamente de língua escrita (cf. NEVES, 2000; AZEREDO, 2008), não se tratando, portanto, de fenômenos restritos à oralidade. Cabe comentar que, nas estratégias de indeterminação, um dos livros (ABAURRE et ali, 2016) distingue o uso de pronomes indefinidos na função de sujeito da indeterminação do sujeito propriamente, distinção não consensual mesmo nas pesquisas acadêmicas (cp. TEIXEIRA, 2014 e PONTES, 2008). Justifica que “somente os casos de indeterminação sintática é que definem sujeitos indeterminados” (p. 283), o que conflita com as gramáticas descritivas e pesquisas acadêmicas aqui apresentadas.

Um paralelo interessante de se estabelecer é acerca dos verbos usados nas exemplificações tanto das gramáticas tradicionais quanto dos livros didáticos. Nas gramáticas, o verbo “precisar” é recorrente. Em todo o levantamento, ele ocorre 5 vezes e os três principais gramáticos aqui elegidos exemplificam ao menos uma vez com este verbo, em orações como “precisa-se de professores” ou análogas. O segundo mais recorrente é o verbo “viver”, que

aparece em dois dos três gramáticos (cf. CUNHA E CINTRA, 2008; LIMA, 2011) e 4 vezes em todo o levantamento, em construções como “vive-se bem (por) aqui” e variações. Ambos os verbos aparecem em todos os LD analisados, como em “precisa-se de enfermeiros” (BARRETO et ali, 2016, p. 175) e “precisa-se de vendedores” (ABAURRE et ali, 2016, p. 283), ou em “vive-se bem nas cidades serranas” (BARRETO et ali, 2016, p. 175) e “vive-se mal numa cidade tão poluída” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 272). Evidencia-se assim “o espírito de cópia que predomina em grande parte de nossos estudos gramaticais” (HAUY, 1983, p. 197), afetando também o livro didático.

É interessante reparar também que o objetivo das exemplificações é de meramente apresentar as formas com que se pretende trabalhar. Não há uso de *corpus* nem a referência de onde foram tirados os exemplos. São dados somente dois exemplos de sujeito indeterminado, sendo utilizadas tirinhas ou ilustração, dependendo da obra, e mais uma frase solta (inventada pelo próprio autor?). Essa prática demonstra que os LDs não se pautam por exemplos da literatura canônica, como o faz a gramática tradicional. Segundo Neves (2002, p. 238-239), o abandono da normatividade é fruto da modernização do livro didático, que passa a preferir apenas “exibir os quadros das entidades”. Por consequência, “a aprendizagem cobrada é a catalogação de unidades e o reconhecimento de funções na estrutura frásica. O texto – se é usado – é apenas o estoque escolhido para fornecer palavras que o exercício manipulará (...)” (idem).

Se entendermos aqui “texto” principalmente como tirinhas, e “estruturas” como as formas de indeterminação, teremos o quadro do sujeito indeterminado nos livros didáticos até agora descrito: as formas e os exemplos são os da gramática tradicional, mas sem a normatização que os acompanha. Cabe, portanto, iniciarmos a próxima seção buscando verificar o que foi citado a partir de Neves (2002): se “a modernização” dos livros didáticos implica o abandono do interesse normativo e o foco apenas na exibição dos paradigmas formais, seria o objetivo dos exercícios propostos a fixação destes paradigmas? Entra aqui em discussão a unidade central de análise proposta pelos documentos oficiais: o texto.

## **O SUJEITO INDETERMINADO NOS EXERCÍCIOS E A PRÁTICA DE TEXTOS**

Para este artigo, apresentaremos um recorte da pesquisa realizada, apresentando um panorama geral dos resultados e exemplificando com a análise de um exercício. Como dois dos

três livros apresentaram tendências mais conservadoras, iniciamos apresentando os resultados de suas análises, seguindo com a exemplificação de um exercício do último livro. Doravante, nos referiremos aos livros como LD1, LD2 e LD3.

Ao todo, nas três obras aqui analisadas, são 53 questões que tratam do estudo do sujeito gramatical (determinado). A partir desse levantamento quantitativo, foi realizada uma classificação qualitativa dos tipos de exercício a partir do conhecimento ou da atividade exigida por parte do discente. Assim, exercícios que buscavam identificação ou classificação de estruturas foram classificados como “identificatórios e/ou classificatórios”. Exercícios que buscassem a reflexão do aluno sobre determinados usos linguísticos, que partiam de textos ou apoiavam-se neles foram considerados “reflexivos e/ou relacionados a textos”. Ao total, no estudo do sujeito determinado foram encontrados 28 exercícios identificatórios e/ou classificatórios (52,83%), e 25 exercícios relacionados a textos e/ou reflexivos (47,16%). Das 53 questões, 17 tratam especificamente sobre sujeito indeterminado, sendo oito identificatórios e/ou classificatórios (47%), e nove exercícios relacionados a textos e/ou reflexivos (53%). Se os números quase se equilibram, havendo ainda leve predomínio de exercícios identificatórios e/ou classificatórios no estudo do sujeito, o quadro se inverte no estudo específico do sujeito indeterminado. Esses dados sugerem que o sujeito indeterminado é mais frequentemente visto como uma estratégia textual, propícia à reflexão sobre a língua. Quanto aos gêneros textuais utilizados na parte teórica e nos exercícios, apenas uma obra (LD2) preferiu utilizar uma diversidade de gêneros, incluindo até uma pintura, usada para discutir seu sentido e construção e, em seguida, expor o tópico da discussão.

O LD1 apresenta apenas cinco exercícios sobre sujeito, dois sendo sobre sujeito indeterminado. São os menores números no levantamento feito. Três entre os cinco exercícios eram identificatórios, classificatórios e/ou exercícios de cópia, com um de relação com o texto proposto e o outro de produção textual. Quanto aos que tratavam sobre sujeito indeterminado, um exercício era do tipo identificatório, o outro, classificatório, o que sugere uma tendência a abordagens mais tradicionais no livro. O LD2 apresentou exercícios mais reflexivos. Em um total de 27 exercícios sobre sujeito, possui nove sobre sujeito indeterminado. Entre estes 27, 15 eram reflexivos e/ou relacionados a textos, e 12 eram identificatórios, classificatórios e/ou exercícios de cópia. Quanto aos nove exercícios sobre sujeito indeterminado, seis eram de relação com o texto e/ou reflexivos e três eram classificatórios. Ambos utilizam em seus

exercícios tirinhas, gênero amplamente explorado pelos livros didáticos por tornar possível que se explore rapidamente um texto completo com a finalidade de se apresentar algum tópico de discussão.

O principal problema encontrado nestas duas primeiras obras foi, no primeiro caso, o uso do texto somente para a fixação de formas, mobilizando conhecimentos apenas de identificação e classificação; e no segundo, apesar de mais moderado, o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática, em que o tratamento do texto pouco tem de “textual”. Em ambos, esta é uma perspectiva que não visa o gênero em questão como uma unidade comunicativa, mas como uma unidade gramatical, pouco auxiliando o letramento do alunado. Considerando a divisão dos livros (Literatura, Gramática e Produção de Texto), a divisão entre texto e gramática parece incidir também na maneira como se realizam os exercícios: se em Produção de Texto o olhar para o texto é “funcional”, isto é, aborda-se sua realização plena de sentido e os diversos tipos de conhecimento mobilizados para que ele se realize, e se em Literatura o olhar para o texto é artístico, em Gramática resta o olhar “formal”, não do texto em si, mas das unidades formais que o compõem.<sup>7</sup> Configura-se assim um quadro de conflito entre o exigido pelo PNLD e pelos documentos oficiais e a prática da tradição gramatical.

Uma articulação destes dois pontos é mais bem realizada no LD3. Nele há 23 exercícios sobre sujeito, entre os quais 6 são sobre sujeito indeterminado. Nos 23 exercícios, 13 são identificatórios e/ou classificatórios. Os outros 10 se dividem em reflexivos e/ou relacionados ao texto (8), reflexão sobre a oralidade (1) e prática de reescrita (1). No âmbito do sujeito indeterminado, três são classificatórios e/ou identificatórios e os outros três são reflexivos e/ou relacionados a textos. Apesar de ainda predominar o tipo identificatório e/ou classificatório no estudo do sujeito, no estudo do sujeito indeterminado há um equilíbrio entre a prática tradicional e práticas reflexivas, em uma visão do fenômeno como uma estratégia textual. Escolhemos para exemplificação o exercício que segue transcrito, por acreditarmos que os conhecimentos mobilizados, bem como a forma de elaboração trabalham melhor a interface texto e gramática, vendo-a como participante da construção de sentidos do texto e aproximando-se mais do idealizado pelo PNLD.

---

<sup>7</sup> Cabe a ressalva de que a seção Produção de Texto e a seção Literatura não foram de fato analisadas, ficando o ensejo a uma pesquisa que se pode realizar posteriormente.

O texto trabalhado no exercício sob análise é um fragmento da carta-testamento de Getúlio Vargas, sobre a qual são oferecidas informações vocabulares e, principalmente, contextuais. O gênero utilizado é de frequência rara nos manuais didáticos, fugindo ao uso repetitivo das tirinhas.<sup>8</sup> O texto é extremamente rico em diversos recursos. Sendo um texto histórico, seu campo social-discursivo é político, propício para o trabalho interdisciplinar. Mesmo sendo uma carta divulgada à imprensa (ou seja, de ampla circulação), sua linguagem cuidadosamente pensada e formal mostra-se adequada ao contexto por seu conteúdo e por quem era seu emissor.

Nele, o narrador aparece em primeira pessoa, em tom afirmativo e conflituoso – repare-se no uso de vocábulos como *luta*, *revolução*, *domínio*, e verbos como *acusar*, *insultar*, *combater*, pertencentes ao campo semântico da guerra – por meio do qual, durante toda a carta, posiciona-se a favor do povo e em situação de conflito com outrem. Logo ao início são usados três recursos textuais: negação seguida de afirmação (não me acusam, me insultam), que evidencia a diferença de sentido dada no texto entre o que é negado e o que é afirmado; a reiteração dessa estrutura, recurso enfático; e a indeterminação do referente, que põe em relevo a informação do predicado – a ênfase reiterada está em o que é feito, e não em quem o faz. Desta forma, o texto inicia-se altamente informativo e visa fixar uma situação inicial sobre a qual o narrador discorrerá – confira-se a posição de tópico frasal – e para esta fixação usa-se um quarto recurso, a justaposição, tanto entre o que é negado e o que é afirmado quanto na repetição desta estrutura, marcada pelo ponto e vírgula (não me acusam, me insultam; não me combatem, caluniam).

O primeiro grande parágrafo, que utiliza períodos mais longos e com mais usos de vírgula, contrasta com o segundo, que utiliza períodos mais curtos e com mais pontos finais. Nele, o uso de segunda pessoa do plural para dirigir-se ao interlocutor demonstra respeito, reverência e formalidade, além de indicar ao leitor que este é um texto cujas referências e participantes são de um tempo passado, em que ainda se encontrava esse uso. Isso ressalta a gravidade presente neste parágrafo, que concentra mais tensão e demonstra textualmente o

---

<sup>8</sup> Esta obra apresenta 9 diferentes gêneros textuais nos exercícios sobre sujeito: tirinha, miniconto, artigo de opinião, poema em prosa, carta-testamento, haicai, canção, crônica e trecho de romance. A tirinha ainda tem maior reincidência de uso (4 vezes), maior que a do romance (2 vezes) enquanto os outros 7 destes sequer reincidem; entretanto a diversidade se faz notória. O trabalho com o sujeito indeterminado, porém, aparece em somente 3 deles (tirinha, carta-testamento, poema em prosa) e figura em frase isolada em determinado exercício.

“grande sacrifício” de Vargas pelo povo. Por ser o que mais se deseja fixar, é nele em que se encontram recursos estilísticos de diversas ordens, como repetições enfáticas (mês a mês, dia a dia, hora a hora), paralelismos sintáticos (quando vos humilharem/ quando vos vilipendiarem), recursos de ordem fonológica (**cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência** e manterá a vibração **sagrada para a resistência**) e recursos de ordem semântica, como o trabalho com palavras de campos semânticos opostos (ao **ódio** respondo com o **perdão**; era **escravo** do povo e hoje me **liberto**).

O uso do sujeito indeterminado faz referência clara a uma entidade extratextual que está em oposição ao narrador do texto. No momento de circulação deste texto, em que suas referências históricas seriam mais claras aos seus leitores, provavelmente essa indeterminação também era parcial, já que seu referente seria recuperável, tal qual hoje nos são os referentes “indeterminados” dos discursos políticos. Repare-se que, neste caso, de fato não se quer revelar o agente dos verbos *acusar*, *insultar* e outros, mas este referente não é indeterminado ao emissor e é recuperável ao receptor/leitor, se conhecedor das informações históricas necessárias.

São propostos 5 exercícios para este texto; o exercício 4 se subdivide em 5 questões e o exercício 5 em mais duas. Os exercícios 1 e 2 trabalham a estrutura do testamento e seu conteúdo, enquanto em 3 se trabalha a referência do pronome *vós*. Em 1, é dada ao discente a informação de que, em um testamento “as pessoas definem o destino de seus bens após sua morte e apresentam suas últimas determinações ou desejos”. Daí questiona-se qual a possível finalidade de Getúlio Vargas escrever seu testamento e qual seria sua herança, segundo o texto. Em 2, pede-se que o aluno explique a importância que Getúlio Vargas atribui ao povo, sempre segundo os fatos apresentados na carta. Essas duas questões, na verdade, exploram o campo social-discursivo do texto, mobilizando conhecimentos político-históricos por parte do alunado. Em 4a e 4b, explora-se a semântica dos verbos usados no segundo parágrafo (a oposição dada pelo autor entre *acusar* e *insultar*, *combater* e *caluniar*.) e o que quer se destacar desta forma na carta. As demais questões tratam do sujeito indeterminado. A disposição das questões exige que o discente vá e volte ao texto, buscando compreender a razão do uso de determinadas estruturas (e não de outras) e o sentido que constroem dentro do texto. Aqui sim, o uso de determinadas formas gramaticais é visto como participante da construção de sentidos do texto.

Assim, a visão do texto como unidade – e não como fragmento, ou unidade gramatical – é exercida, aproximando-se muito mais do recomendado pelo PNLD. Algumas contradições teóricas ainda persistem, apesar de a obra se afastar consideravelmente das definições prévias fornecidas pelas gramáticas normativas. Entretanto, problemas teóricos à parte, muito mais importante é o questionamento, na questão 4e, sobre a finalidade de se utilizar a indeterminação. Desta forma articulam-se texto, estrutura gramatical (a indeterminação) e conhecimento enciclopédico. O mesmo raciocínio é aplicado em 5a e 5b. Questiona-se em 5a sobre a estrutura gramatical do sujeito (em orações que o aluno é livre para escolher) e em 5b questiona-se sobre como essa escolha contribui para o sentido do texto. Fica claro, portanto, que a proposta da obra é levar o aluno ao contato com a tradição gramatical, mas também de aproximá-lo de noções básicas da Linguística<sup>9</sup>, além de oferecer um “tratamento textual do texto” e buscar os mecanismos de sua construção de sentido. Posiciona-se, portanto, mais próximo de novas abordagens, indo além da “taxonomia de formas gramaticais” ou do uso do “texto como pretexto”.

Acreditamos que esta abordagem, que mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (KOCH & ELIAS, 2008, p. 40), atende mais de perto as exigências dos documentos oficiais, utilizando textos produzidos em condições reais e utilizando-se funcionalmente dos conhecimentos linguístico-gramaticais (Guia PNLD 2018, p. 37). Cabe considerar que este livro também apresenta a divisão entre Linguagem (assim concebida como gramática, como nos demais LDs) e Produção de Texto, visão que, mesmo limitadora por tornar distante a interação gramática/texto, pode ser mais bem trabalhada dentro da existente e conhecida restrição de espaço, tempo e conteúdo para a exploração de determinados conceitos nos LDs.

Em suma, acreditamos que com a visão da abordagem do sujeito indeterminado nessas três diferentes obras possamos delinear alguns comentários finais sobre o trabalho com a língua que se vêm realizando nos LDs, bem como indicar pontualmente, por meio do estudo do sujeito indeterminado como aqui realizamos, a tendência maior ou menor dos livros didáticos à

---

<sup>9</sup> Conceitos como “sintagma”, “estrutura argumental do verbo” e “variedades urbanas de prestígio” percorrem todo o capítulo.

tradição gramatical e à Linguística contemporânea, e como isso vem incidindo sobre sua prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise realizada nessa pesquisa, a abordagem dos livros didáticos ainda mantém, no que se refere ao sujeito indeterminado, vínculo estreito com a tradição gramatical, reproduzindo as estruturas canonizadas de indeterminação mesmo frente a outras estruturas já documentadas pelas gramáticas descritivas. Disso, pode-se concluir que é pouca a ambição do livro didático em inovar *conceitualmente*, isto é, a preocupação em trazer as contribuições da Linguística é, em geral, pequena. O que se encontra, com base nos levantamentos quantitativo-qualitativos, é uma preocupação não em o que ensinar, mas em como ensinar. Acreditamos que tal situação gera uma tensão, que se torna uma “contradição inerente ao ato de ensinar”, conforme conceitua Bernard Charlot (2008). O apego à tradição gramatical pode se explicar por uma visão do próprio papel da escola e, como instrumento desta, do livro didático, de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 2009, p. 5-6). Dito de outra forma, o dever da escola e do livro didático necessariamente “envolve a transmissão do passado a uma nova geração” (DEWEY, 2010, p. 19-20) e “remete à transmissão de um patrimônio. Esta é uma das funções fundamentais da educação e da escola e, nesse sentido, seja qual for o seu funcionamento e sua pedagogia, uma escola não pode deixar de ser tradicional.” (CHARLOT, 2008, p. 24). Portanto, tal estado da arte do sujeito indeterminado está relacionado ao próprio estado de conservação da tradição gramatical, vista como uma reflexão sobre a linguagem que, científica ou não, tem mais de 2000 anos e, por isso deve ser ensinada. A contradição inerente ao ato de ensinar gramática, está em ao mesmo tempo “mobilizar a atividade dos alunos para que **construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio** de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”, isto é, a tradição gramatical. (CHARLOT, 2008, p. 25, grifo nosso.)

As perguntas não deixam de existir: como melhor relacionar o estudo do texto com o estudo gramatical? Ou, nos termos de Charlot (2008), como construir saberes e transmitir esse patrimônio cultural? Reconhece-se que de fato relacionar ambos não é tão simples, mas como visto, não é impossível. Um ponto a se rediscutir é a postura adotada pelos livros didáticos de não-normatização e apenas exposição dos paradigmas. Tal postura não resolve o ensino de

gramática, nem a questão da norma-culta do português-brasileiro<sup>10</sup>. O problema não está em prescrever-se uma norma, mas em sua inadequação por basear-se em falsos padrões. Acreditamos, conforme Koch e Souza-e-Silva (2012, p. 24) que “cabe à linguística descritiva descrever os padrões em uso nos quais a gramática normativa [e o livro didático] possam basear-se, de tal modo que a norma não seja uniforme e rígida, mas se mostre elástica e contingente, adaptando-se às diferentes situações”.

Sugere-se, também, olhares diferenciados aos textos selecionados para os exercícios, como o acréscimo de questões para abordar de forma mais efetiva a interface gramática/texto, de maneira que a gramática seja vista como um mecanismo de produção de sentidos **do** discurso e **no** discurso. Não só o sujeito indeterminado está propício ao trabalho com o texto, mas toda a gramática está ao seu serviço. Entretanto, a própria divisão clássica do livro de língua portuguesa entre Literatura, Leitura e Produção de Textos e Gramática tem impedido que se estabeleça essa relação. Por fim, não se espera que o livro didático seja perfeito ou que por si realize as aulas de língua portuguesa na educação básica e resolva suas deficiências. Sendo ferramenta principal (e, por vezes, única) para o processo de letramento dos alunos (BAGNO, 2013), tais deficiências têm de ser supridas pela atuação do professor em classe, enquanto mediador da relação livro didático-aluno, que, para tanto, deve também estar preparado teórico-metodologicamente, apropriado dos fundamentos da educação linguística e capacitado para lidar com a realidade linguística brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE et alli. **Português: Contexto, Interlocução e sentido**. Moderna: São Paulo, 3º ed, 2016.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada. Limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sete erros aos quatro ventos. A variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

---

<sup>10</sup> Para ampla discussão sobre o assunto, confira-se, entre outros, Faraco (2008).

BARRETO, Ricardo Gonçalves et ali. **Ser Protagonista: Língua Portuguesa**. Edições SM: São Paulo, 3º ed., 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa** – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, n. 30, Salvador, v. 17. p. 17-31, jul./dez. 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e ensino**. Diadorim, n. 19, Rio de Janeiro, v. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017.

HAUY, Amini B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

KOCH, I. V; SOUZA-E-SILVA, M.C.P. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **Uma breve história da linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **A gramática. História, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática na escola**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem**. Moderna: São Paulo, 2016.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PONTE, Vanessa. **A indeterminação do sujeito no português popular do interior do estado da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Souza. **A indeterminação pragmática e semântica do sujeito**. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos). - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

## APÊNDICE – EXERCÍCIO ANALISADO EM LD3

Após governar o país entre 1930-1934 (Governo Provisório), entre 1934-1937 (Primeiro Período Constitucional) e entre 1937-1945 (Estado Novo), Getúlio Vargas (1882-1954) foi eleito presidente da República por voto direto em 1950, dando início ao chamado Segundo Período Constitucional. Este último governo foi bastante tumultuado, marcado por medidas polêmicas e acusações de corrupção. Em 1954, um atentado contra o principal opositor de Getúlio, o jornalista Carlos Lacerda, acarretou a morte de um major da Aeronáutica. As investigações apontaram o chefe da guarda pessoal do presidente como mandante do crime. O evento provocou uma crise sem precedentes no governo, e a oposição exigiu a renúncia do presidente, sob a ameaça de depô-lo, se necessário com o uso de força. Temendo o constrangimento de sair preso do Palácio do Governo e um julgamento humilhante, em agosto daquele ano Getúlio suicidou-se. Leia sua carta-testamento, divulgada à imprensa na época, e algumas informações contextuais.

Getúlio participou do movimento que depôs o presidente Washington Luís em 1930 e assumiu o Governo Provisório. Em 1934, promulgou uma Constituição, dando início ao Primeiro Período Constitucional. No entanto, em 1937, fechou o Congresso, instalando o Estado Novo, período em que governou com poderes ditatoriais.

No Estado Novo, Vargas criou a Justiça do Trabalho, o salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A empresa Centrais Elétricas Brasileiras S. A. (Eletrobras) foi criada em 1954.

Mais uma vez, as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente desencadeiam sobre mim.

Não me acusam, me insultam; não me combatem, caluniam e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes. Sigo o destino que me é imposto. Depois de décadas de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma **revolução e venci**. Iniciei o trabalho de libertação e instalei o regime de liberdade social. Tive de **renunciar**. Voltei ao governo nos **braços do povo**. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o **regime de garantia do trabalho**. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da **Petrobras** e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A **Eletrobras** foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente.

[...]

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo, que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre ao vosso lado. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão. E aos que pensam que me derrotaram respondo com minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço de seu resgate.

Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

Vargas, Getúlio. Carta-testamento. In: *Brasil*. Ana. Vargas, agosto de 54: a história contada pelas ondas do rádio. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 227.

Em 1945, Vargas foi obrigado a renunciar por pressão dos militares.

Em 1950, Getúlio voltou à presidência por meio de eleições democráticas.

A empresa Petróleo Brasileiro S. A. (Petrobras) foi criada em 1953. O Segundo Período Constitucional destacou-se pela orientação nacionalista e pela luta para a implantação de monopólio estatal sobre o petróleo.

### VOCABULÁRIO DE APOIO

**decênio**: década

**espoliação**: ação de tirar de alguém, por violência ou fraude, o que lhe pertence

**holocausto**: sacrifício

**quedar**: ficar, conservar-se

**vilipendiar**: ultrajar, tratar com desprezo

### Sobre o texto

1. Em um testamento, as pessoas definem o destino de seus bens após sua morte e apresentam suas últimas determinações ou desejos. Com que finalidade Getúlio teria escrito sua carta-testamento? Qual seria sua herança, segundo o texto?
2. Explique a importância que Getúlio Vargas atribui ao povo em sua trajetória, segundo os fatos apresentados na carta.
3. A carta teria como destinatários o povo e os inimigos de Getúlio, evidenciados pelo emprego da segunda pessoa do plural. Identifique em quais trechos o pronome *vos* se refere ao povo, e em quais se refere aos inimigos de Getúlio.
4. No segundo parágrafo, o autor opõe o verbo *acusar* a *insultar* e o verbo *combater* a *caluniar*.
  - a) De que maneira as ações de “acusar e combater” se opõem às ações de “insultar e caluniar”? Que semelhança há entre esses dois últimos verbos?
  - b) O que o autor parece querer destacar com esse trecho da carta?
  - c) Pelo texto, é possível identificar o sujeito dos verbos *insultam* e *caluniam*? Como tal sujeito pode ser classificado? Justifique sua resposta.
  - d) Pela carta, é possível identificar as pessoas que, segundo Getúlio, o insultaram e caluniaram? Explique.
  - e) Com que finalidade o autor teria optado por essa forma de se referir a tais pessoas? Justifique sua resposta.
5. Na carta, os verbos na terceira pessoa do plural são utilizados, em geral, para se referir aos opositores de Getúlio.
  - a) Identifique duas orações em que esses verbos apresentam sujeitos determinados simples ou compostos.
  - b) Semanticamente, como a escolha do sujeito dessas orações contribui para o sentido pretendido pelo autor da carta?

### HIPERTEXTO

A segunda fase do Modernismo brasileiro ocorreu durante as décadas de 1930 e 1940, quando Getúlio Vargas estava no poder. Saiba mais sobre esse período histórico no Brasil e no mundo na parte de Literatura, (capítulo 7, p. 80).



CP-2018-020

## SITUACIONALIDADE E INFORMATIVIDADE EM FOCO NO DEBATE ENTRE OS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA DO BRASIL<sup>1</sup>

**Aline Rubiane Arnemann**

Doutoranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil.

**Monize Pereira Albiero**

Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar uma análise do funcionamento dos critérios de textualidade: situacionalidade e informatividade, em um debate público regrado. Sua fundamentação teórica está pautada em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985), Perelmann e Olbrechts-Tyteca (2005), Costa Val (1999), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014), Dolz e Schneuwly (2004), Costa (2014), Ribeiro (2009) e Fiorin (2015). Quanto à fundamentação metodológica, utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e os critérios de textualidade explorados. O *corpus* selecionado diz respeito a um trecho, do primeiro bloco, do debate realizado, pela emissora televisiva Rede Globo, em 2014, no segundo turno das eleições presidenciais do Brasil. Nossa análise está centrada nas falas dos oponentes, Dilma Rousseff e Aécio Neves, nas quais constatamos que o debatedor Aécio Neves, utilizando a ação discursiva direcionamento da situação, emprega, com maior ênfase, a estratégia 11 de situacionalidade, a qual requer o emprego de informações. Assim, por meio deste estudo, compreendemos que os critérios de situacionalidade e de informatividade estão presentes em produções de caráter argumentativo, como o debate público regrado, funcionando como recursos que auxiliam no processo de construção argumentativa. A partir disso, evidenciamos que esses critérios podem revelar uma relação de codependência entre eles, visto que a situacionalidade, por ser de caráter estratégico, encaminha a escolha das informações que podem ser relevantes para a situação comunicativa e a informatividade, por meio do emprego de informações, dependendo do grau, pode ou não validar o(s) argumento(s) apresentado(s).

**PALAVRAS-CHAVE:** Argumentação. Oralidade. Linguística do Texto.

**ABSTRACT:** This paper aims to present an analysis of the functioning of the textuality standards: situationality and informativity, on a public debate ruled. The theoretical referential is based on Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1985), Perelmann e Olbrechts-Tyteca (2005), Costa Val (1999), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014), Dolz e Schneuwly (2004), Costa (2014), Ribeiro (2009) e Fiorin (2015). As regards to methodologic, we used the indiciary paradigm from Ginzburg (1989) and the textuality standards explored. The *corpus* selected concerns an excerpt, from first block, of the debate accomplished, by television station Rede Globo, in 2014, on the second round of the presidency elections of Brazil. Our analysis is centered on opponents' discourses, Dilma Rousseff e Aécio Neves, in which we find that the discussant Aécio Neves, using the

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e desenvolvido, no primeiro semestre de 2018, para a disciplina Linguística do Texto, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, ministrada pela professora doutora Vaima Regina Alves Motta.

discursive action “direction of the situation”, employs, with greater emphasis, the situationality strategy 11, which requires the employment of information. Thus, through this study, we understand that the situationality and informativity standards are present in productions of argumentative character, such as the public debate ruled, functioning as resources that aid in the process of argumentative construction. From this, we evidence that these standards may reveal a relationship of codependency between them, since the situationality, being of strategic character, leads the choice of the information that may be relevant for the communicative situation and the informativity, through the information employment, depending on the degree, may or may not validate the argument(s) presented.

**KEYWORDS:** Argumentation. Orality. Linguistics of the text.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste estudo é apresentar uma análise do funcionamento e da relação dos critérios de textualidade: situacionalidade e informatividade, em um debate público regrado. Para tanto, buscamos fundamentação teórica nos proponentes desses critérios, Beaugrande e Dressler (1981), bem como em outros estudiosos de Linguística do Texto (LT), dentre os quais, destacamos: Koch (1985), Costa Val (1999), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014). No que tange ao tratamento do gênero textual debate, apoiamo-nos em Dolz e Schneuwly (2004) e Costa (2014). Para promover reflexões referentes à argumentação, alicerçamo-nos em Perelmann e Olbrechts-Tyteca (2005), Ribeiro (2009) e Fiorin (2015).

Quanto à fundamentação metodológica, exploramos uma metodologia qualitativa, utilizando o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que proporciona perceber, nesse caso, pistas linguísticas que permitem encaminhar a investigação. Destacamos, também, que utilizamos os próprios critérios em pauta para realizar a análise, uma vez que, a partir dos subsídios teóricos da LT, elaboramos as categorias analíticas deste artigo.

Nosso *corpus* de análise consiste em um trecho de um debate público regrado, promovido pela emissora televisiva Rede Globo, entre os candidatos à presidência, Dilma Rousseff e Aécio Neves, no segundo turno das eleições do Brasil, no ano de 2014<sup>2</sup>. Posteriormente, realizamos os comentários analíticos e, por fim, apresentamos nossas considerações finais. Assim, na sequência, passamos ao tratamento teórico deste estudo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

<sup>2</sup> O estudo, aqui apresentado, isenta-se de qualquer posicionamento político-partidário, pois nosso foco é explorar a argumentação.

Nesta seção, dedicamo-nos ao tratamento dos critérios de textualidade: situacionalidade e informatividade, à argumentação e ao gênero textual oral debate público regrado.

### Critérios de textualidade

Os proponentes dos critérios de textualidade, Beaugrande e Dressler (1981), concebem o texto como um evento comunicativo. Desde então, essa concepção é adotada pelos estudiosos de Linguística do Texto (versamos em amplitude nacional), dentre os quais, mencionamos Marcuschi (2008), que esclarece que o texto é assim concebido posto que não diz respeito somente a condições formais, mas, bem além disso, “é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). A asserção de Marcuschi (2008) nos permite observar que a construção de sentido é decorrente da interação entre autor, texto e interlocutor. Nesse viés, o contexto em que estão inseridos esses três constituintes e os conhecimentos compartilhados entre produtor e interlocutor se tornam fundamentais para a produção de sentido de um texto.

Quanto à textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete critérios, quais sejam: coesão, coerência, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e informatividade. Dentre eles, ao consultar a literatura da LT, é possível observar que os estudos exploram, de modo mais expressivo, a coesão, a coerência e a intertextualidade. Os demais, como a situacionalidade e a informatividade, não são tão explorados. Isso, também, motiva-nos a explorá-los e observar suas contribuições aos estudos do texto, em especial, aqueles do campo argumentativo. Passamos, agora, ao tratamento desses dois critérios de textualidade.

### Situacionalidade

Situacionalidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), é o critério responsável pelos fatores que tornam um texto relevante para determinada situação comunicativa. Refere-se, principalmente, à produção estratégica e à recepção de um texto, isto é, também, envolve a

aceitação e a credibilidade que os interlocutores<sup>3</sup> ao se inserirem em uma interação verbal – em especial na modalidade oral da língua –, esperam alcançar.

Conforme os teóricos supracitados asseveram, podemos entender que os indivíduos, ao interagirem com os outros, procuram defender seus objetivos e metas discursivas, tendo em vista o contexto sociocomunicativo no qual estão inseridos. Logo, uma situação comunicativa requer duas ações discursivas: controle da situação, quando não há uma mediação, ou seja, quando não há uma interação, uma continuidade, entre os envolvidos na situação ou, até mesmo, quando se apresenta um rebaixamento (no sentido literal do termo) ou uma resolução para o que está em discussão; e direcionamento da situação, quando é necessário negociar, com os demais interlocutores, até se chegar ao resultado pretendido.

Koch (1985), apoiada em Beaugrande e Dressler (1981), realiza uma revisão crítica da noção de situacionalidade. Nessa revisão, ela discute as duas ações discursivas, anteriormente mencionadas, assim como explica que, ao negociar o controle, em determinada situação comunicativa, os envolvidos não só utilizam o direcionamento da situação, como, também, podem empregar doze estratégias, propostas por Beaugrande e Dressler (1981), que facilitam essa negociação. As estratégias 1 e 2 dispõem acerca do início do discurso, do controle da situação e de posicionamentos que os interlocutores devem assumir em casos de discordância:

Estratégia 1 – Para iniciar um discurso, convém usar um controle da situação;  
Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle (KOCH, 1985, p. 24).

A partir dos posicionamentos “a”, “b”, “c” e “d” – citados na estratégia 2 –, o interlocutor, que deseja manter ou obter o controle, buscará direcionar a situação para uma possível negociação, o que pressupõe uma escalada de planos, em que serão empregadas, de forma gradativa<sup>4</sup> e de acordo com o seu propósito discursivo, algumas estratégias. Ademais, esse direcionamento, dependendo da forma como for abordado, pode se distanciar muito da adesão esperada, demandando uma substituição, por meio de uma adequação do discurso

---

<sup>3</sup> Nesse caso, todos os envolvidos na interação verbal que, ao longo dos turnos de fala, revezam o papel de produtor/locutor.

<sup>4</sup> As estratégias são escolhidas pelo interlocutor de maneira que ele consiga direcionar a situação comunicativa, para um acordo, sem necessitar utilizar de meios extremos, como a violência, conforme explica Koch (1985).

apresentado, para uma outra versão mais próxima de aceitação, o que é explicitado nas estratégias 3 e 4:

Estratégia 3 – Para encetar a escalada do quadro de planos, convém valorizar o objeto pedido ou a ação que se está sendo solicitado a executar;

Estratégia 4 – No caso de um controle não ser aceito, deve-se substituí-lo por outra versão menos mediatizada (KOCH, 1985, p. 25).

No decorrer da negociação, aquele que está mantendo ou tentando obter o controle da situação poderá, além de adequar o seu discurso, projetar seus desejos e objetivos, no seu interlocutor, buscando aproximá-lo do seu raciocínio ou, até mesmo, da sua realidade, de forma que ele, talvez, possa se identificar ou, ao menos, aceitar o seu posicionamento. Além disso, em alguns casos, a situação comunicativa, ao se instaurar, pode não ter um tema bem definido, o que dificulta a continuidade da interação. Como não se estabelece uma troca comunicativa sem que exista um objeto de discussão, esse poderá, então, ser negociado/acordado conforme o interesse dos interlocutores. As estratégias 5 e 6 dão suporte para isso:

Estratégia 5 – É conveniente projetar os próprios desejos e objetivos nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário;

Estratégia 6 – Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos (KOCH, 1985, p. 25).

Não obstante, os interlocutores, com base em seus conhecimentos prévios ou nos indícios observados, ao longo da interação, poderão, ainda, durante o processo de negociação, optar por não apresentarem o seu controle de forma direta, evitando uma rejeição total. A seguir, as estratégias 7 e 8:

Estratégia 7 – Havendo possibilidade de um controle direcionado para um plano ser desacreditado, não se deve apresentá-lo, mas também não comprometer-se com o oposto;

Estratégia 8 – Se houver risco de um controle ser desacreditado, convém não apresentá-lo diretamente, mas indagar dos outros participantes as razões pelas quais ele não seria plausível (KOCH, 1985, p. 25).

Já as estratégias 9 e 10 versam acerca das situações em que o propósito do interlocutor é apenas um: obter um objeto ou um favor, não abrindo espaço para negociações sobre o que está em pauta. Por sua vez, as estratégias 11 e 12 abrem espaço para a negociação e cooperação entre os envolvidos na situação comunicativa:

Estratégia 9 – Quando se deseja obter objetos ou favores de outros, convém rejeitar seus pedidos, invocações ou informações até que a escalada do plano atinja o estágio de barganha;

Estratégia 10 – Para evitar a renúncia aos próprios objetivos ou a escalada extrema do parceiro, pode-se mostrar indecisão nas próprias recusas;

Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos;

Estratégia 12 – Para encorajar a cooperação, é aconselhável depreciar o dispêndio do tempo e de recursos que os outros terão de empregar para favorecer nossos objetivos (KOCH, 1985, p. 26).

Em nosso prisma, tais estratégias, exceto a primeira – que atine ao controle da situação –, são empregadas em uma sequência que requer uma interação contínua. Em razão disso, são mais perceptíveis na oralidade, posto que a fala prevê uma continuidade e, assim, abre espaço para uma negociação entre interlocutores. Compreendemos que tal negociação sempre será dialógica e o interlocutor, por meio de estratégias, buscará alcançar o controle da situação.

Nesse caso, o controle, quando visto pelo viés dialógico e resolutivo do problema em discussão, será a meta principal dos interlocutores. Mais adiante, podemos entender melhor o emprego e a função de algumas dessas doze estratégias pensadas por Beaugrande e Dressler (1981), por meio da análise de um debate público regrado e a relação que é possível estabelecer entre elas e o critério de informatividade, tratado na sequência. Salientamos que o foco não é observar todas as estratégias, mas, sim, observar o funcionamento do critério situacionalidade, que requer, na estratégia 11, o uso da informatividade, no *corpus* selecionado.

### Informatividade

Para Beaugrande e Dressler (1981), a informatividade diz respeito a ocorrências que são novas ou inesperadas pelo interlocutor. Costa Val (1999), em seus estudos, a partir dos teóricos supracitados, assevera que a informatividade demanda atender à exigência de suficiência de dados, argumentando que, além da relativa imprevisibilidade, o texto necessita apresentar aspectos (dados) que deem base para que se efetive sua compreensão.

Para observar a informatividade nos textos, as ocorrências novas e dadas, esperadas e inesperadas, Beaugrande e Dressler (1981) propõem três ordens de informatividade: grau mais baixo na escala de previsibilidades, ou seja, grau baixo de informatividade; grau mais alto na

escala de previsibilidades, isto é, grau médio de informatividade, o qual os autores consideram o mais adequado a ser utilizado nos textos, visto que apresenta um equilíbrio<sup>5</sup> entre informações novas – aquelas que não fazem parte do rol de conhecimentos do interlocutor – e dadas – aquelas que já fazem parte do rol de conhecimentos do interlocutor; e grau relativamente fora do conjunto: grau alto de informatividade.

Quanto ao grau baixo, Beaugrande e Dressler (1981) defendem que um bom exemplo dessa ordem é o texto “pare” presente em placas de trânsito, pois não apresenta dado novo ao motorista e requer processamento rápido, diante das circunstâncias de tráfego. Para os autores, existem casos, como esse, em que é adequado que o texto apresente informatividade baixa.

O grau médio de informatividade, consoante os teóricos, refere-se às informações que são atualizadas quando provindas do grau baixo. Esse movimento de atualização é proposto para que o texto não se torne desinteressante, nem de difícil compreensão. Em nossa acepção, o grau médio pode ser caracterizado pela presença de informações novas e dadas, o que configura um balanceamento de informações, em consonância com Koch e Elias (2014).

Já o grau alto de informatividade concerne às informações que são imprevisíveis ou desconhecidas pelo interlocutor, o que pode tornar o texto mais interessante, todavia de mais difícil compreensão. Beaugrande e Dressler (1981) defendem que o ideal é utilizarmos o grau médio de informatividade, para tal, propõem rebaixamentos (reverso, posterior e externo), que são possibilidades para compreendermos textos com grau alto de informatividade.

Antes de nos atermos a elas, destacamos que os referidos teóricos entendem que a coerência dá origem à textualidade e se realiza quando apresenta continuidade de sentido no texto. Tornando à questão da informatividade, os estudiosos dispõem que uma informação nova no texto, imprevisível e desconhecida ao interlocutor, pode ser observada quando há uma quebra na continuidade do texto, ou seja, uma descontinuidade. Para que o texto volte a apresentar continuidade, o interlocutor precisa compreender tal informação. Para isso, pode realizar movimentos de busca no texto, caracterizados como rebaixamentos.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), esses rebaixamentos são: reverso – ocorre quando o interlocutor realiza a busca em ocorrências que já leu naquele texto; posterior – realiza-se quando o interlocutor efetiva buscas em ocorrências posteriores àquela que apresentou descontinuidade; e externo, quando o interlocutor demanda buscar, no contexto,

---

<sup>5</sup> Termo caracterizado, por Koch e Elias (2014), como “balanceamento”.

elementos que contribuam para o restabelecimento da continuidade do texto. Esses movimentos podem favorecer a compreensão do discurso argumentativo, além de revelar o processo de construção da argumentação em um gênero oral, como o debate público regrado abordado na sequência.

### Argumentação e debate público regrado

Como já mencionado, o enfoque deste artigo está na observação do funcionamento dos critérios de situacionalidade e de informatividade em um texto do campo argumentativo. Nesse sentido, mencionamos Ribeiro (2009, p. 10), que expõe: “na convivência cotidiana, a atividade argumentativa está sempre presente, e desde muito cedo. A vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, a abraçar suas ideias”. Sendo assim, embora algumas situações comunicativas requeiram um viés mais argumentativo que outras, como bem nos expõe Fiorin:

todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. (FIORIN, 2015, p. 09)

Nesse prisma, conforme comenta Fiorin (2015), o produtor do discurso argumentativo intenta obter a adesão do seu público. Desse modo, convém recorrermos a Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18), os quais asseveram que: “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, o que demanda investir em argumentos que visem influenciar os interlocutores, requerendo, por parte do produtor/locutor, preocupação e interesse pela disposição revelada por aqueles.

Na sequência, abordamos o gênero oral debate, mais precisamente, o debate público regrado. Segundo Costa (2014, p. 94), o debate pode ser definido como uma “discussão (v.) acirrada, altercação, contenda por meio de palavras ou argumentos ou exposição de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão, etc”. Nessa perspectiva, o gênero em questão não só potencializa a capacidade argumentativa do interlocutor/debatedor,

como, de igual modo, viabiliza a formação e exposição de seu posicionamento. Para Dolz e Schneuwly (2004), o debate:

[...] pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;

[...] coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tantos dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 214).

Quanto às especificidades do debate público regrado, Costa (2014) esclarece que é um debate que se caracteriza por possuir regras e um moderador, o qual fica responsável por não permitir dispersões desnecessárias. Assim, de acordo com o autor (COSTA, 2014, p. 95), é “um modelo de debate muito comum, usado pelos meios de comunicação, em época de eleições”. Dessa forma, como estamos tratando de dois critérios (situacionalidade e informatividade), que se destacam na argumentação, em seguida, atentamos para um debate público regrado específico, que, fortalecendo as afirmações do referido autor apresenta uma “discussão acirrada”, uma vez que diz respeito ao debate realizado entre dois candidatos à presidência, no segundo turno das eleições do Brasil, em 2014.

## FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta seção, atemo-nos à contextualização e análise do *corpus* selecionado. Pontuamos que, para realizar a análise, utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), o qual, diante de sua natureza voltada para o trabalho com sistemas semióticos, proporciona e promove a observação de pistas que, por sua vez, auxiliam-nos a sustentar a exploração do *corpus*. Para Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las”. Em nossa análise, esses sinais são apreciados pelo viés da LT, na instância dos critérios de situacionalidade e de informatividade.

O *corpus* de análise

Para este estudo, selecionamos um trecho, disponibilizado no G1 – portal de notícias – referente ao primeiro bloco, dos quatro constituintes, do debate realizado, pela emissora televisiva Rede Globo, durante o segundo turno das eleições à presidência do Brasil, em 2014. Tal excerto abrange o início desse debate até os 8 minutos e 14 segundos, momento em que finda o primeiro confronto entre os candidatos, Dilma Rousseff e Aécio Neves.

Por questões de espaço, não trouxemos o *corpus* de análise na íntegra<sup>6</sup>, apenas os trechos em que observamos o uso de estratégias de situacionalidade. Destacamos que o *corpus* se trata de um gênero textual argumentativo pertencente à modalidade oral da língua, diante dos estudos referentes às estratégias de situacionalidade estarem, por ora, centrados nessa modalidade.

### Análise e discussões

Para organizar esta subseção, elaboramos um quadro, no qual dispomos três colunas, em que a primeira aborda o registro<sup>7</sup> do confronto estabelecido nas: **fala 1** – pergunta ao candidato oponente; **fala 2** – resposta à pergunta; **fala 3** – réplica; e **fala 4** – tréplica. A segunda coluna, por sua vez, expõe as estratégias de situacionalidade identificadas nas referidas falas. Já a terceira apresenta as informações utilizadas na **estratégia 11**, observadas na **fala 1** e **fala 3**. A seguir, consta o quadro e a posteriori os comentários analíticos:

Quadro 1 – Debate político e os critérios de situacionalidade e informatividade – organizado pelas autoras

Registro - Debate	Situacionalidade Estratégias	Informatividade Informações
<p><b>Fala 1 - Pergunta ao candidato oponente</b></p> <p><b>AÉCIO NEVES:</b> Candidata, essa campanha vai passar para a história como a mais sórdida das campanhas eleitorais do nosso sistema democrático. A calúnia, a infâmia, as acusações irresponsáveis foram feitas não só em relação a mim, com relação ao Eduardo Campos, em relação à Marina, agora em relação a mim. Isso é um péssimo exemplo. Mas eu lhe faço uma pergunta, candidata. A revista hoje publica que o delator, um dos delatores do “petrolão”, disse que a senhora e o ex-presidente Lula tinham conhecimento da corrupção na</p>	<p><b>Estratégia 1</b> – Para iniciar um discurso, convém usar um <u>controle</u> da situação;</p> <p><b>Estratégia 11</b> – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos</p>	<p><b>Informação 1</b> – <i>A revista hoje publica que o delator, um dos delatores do “petrolão”, disse que a senhora e o ex-presidente Lula tinham conhecimento da corrupção na Petrobras, uma oportunidade da senhora responder aos brasileiros.</i></p>

<sup>6</sup> O debate transcrito, na íntegra, pode ser consultado no seguinte sítio eletrônico: <<http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html>>. Acesso em 31 de mai. de 2018.

<sup>7</sup> O registro, que aqui apresentamos, mantém-se em conformidade com a fonte em que se encontra.

<p>Petrobras, uma oportunidade da senhora responder aos brasileiros. A senhora sabia, candidata, da corrupção na Petrobras?</p>	<p>insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>	
<p><b>Fala 2 - Resposta à pergunta</b></p> <p><b>DILMA ROUSSEFF:</b> Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista Veja não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas na reta final, tentar dar um golpe eleitoral e isso não é a primeira vez que ela fez. Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014. O povo não é bobo, candidato. O povo sabe que está sendo manipulada essa informação porque não foi apresentada nenhuma prova. Eu irei à Justiça para defender-me e ao mesmo tempo tenho certeza de que o povo brasileiro vai mostrar a sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil.</p>	<p><b>Estratégia 2</b> – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) <u>rejeitá-lo totalmente</u>; b) <u>colocá-lo em questão</u>; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle;</p> <p><b>Estratégia 5</b> – É conveniente projetar os próprios <u>desejos</u> e <u>objetivos</u> nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário.</p>	
<p><b>Fala 3 – Réplica</b></p> <p><b>AÉCIO NEVES:</b> Candidata, eu apenas dei a senhora a oportunidade de apresentar sua defesa, não acredito que a acusação à revista ou a tentativa do seu partido de tirá-la de circulação seja a melhor resposta. A delação premiada traz ao réu o benefício dele obviamente apresentar provas, caminhos que levem à comprovação das acusações e nós temos que aguardar que isso ocorra. Uma outra revista, para ver que não há um complô contra a senhora, lança hoje na sua capa, a revista Isto É, fala da campanha da mentira, da campanha da infâmia. Hoje aqui no Rio de Janeiro, na sede do seu partido, foram apreendidos boletins apócrifos contra a minha candidatura. No Nordeste brasileiro, carros de som estão circulando dizendo que se o eleitor votar no 45, ele está automaticamente desligado do Bolsa Família. A senhora se orgulha, candidata, de uma campanha nesse nível?</p>	<p><b>Estratégia 2</b> – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) <u>rejeitá-lo totalmente</u>; b) <u>colocá-lo em questão</u>; c) ignorá-lo; d) <u>substituí-lo pelo nosso próprio controle</u>;</p> <p><b>Estratégia 11</b> – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se <u>informar</u> ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos.</p>	<p><b>Informação 2</b> – <i>A delação premiada traz ao réu o benefício dele obviamente apresentar provas, caminhos que levem à comprovação das acusações.</i></p> <p><b>Informação 3</b> – <i>Uma outra revista, para ver que não há um complô contra a senhora, lança hoje na sua capa, a revista Isto É, fala da campanha da mentira, da campanha da infâmia.</i></p> <p><b>Informação 4</b> – <i>Hoje aqui no Rio de Janeiro, na sede do seu partido, foram apreendidos boletins apócrifos contra a minha candidatura.</i></p>
<p><b>Fala 4 – Tréplica</b></p> <p><b>DILMA ROUSSEFF:</b> Candidato, eu fico muito estarrecida com o senhor, porque eu na minha vida política, na minha vida pública, jamais persegui jornalista, jamais reprimi a imprensa. Tenho respeito pela liberdade da imprensa, porque eu vivi os tempos escuros desse país. Agora candidato, eu acredito que o senhor cita duas revistas candidato, que nós sabemos para quem fazem campanha. E agora</p>	<p><b>Estratégia 2</b> – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) <u>rejeitá-lo totalmente</u>; b) <u>colocá-lo em questão</u>; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle.</p>	

acredito que a partir de segunda-feira vai desaparecer essa acusação. Agora, eu não vou deixar que ela desapareça. Eu vou investigar os corruptos e os corruptores, e os motivos pelos quais isso chegou a esse ponto.		
--	--	--

Estratégias de situacionalidade e informações observadas no confronto realizado, dos 4 minutos e 19 segundos aos 8 minutos e 11 segundos, entre os candidatos, Dilma Rousseff e Aécio Neves.

Ao atentarmos para o Quadro 1, observamos a ação discursiva denominada direcionamento da situação – retomada, neste estudo, por Koch (1985) a partir de Beaugrande e Dressler (1981) – no confronto estabelecido entre os candidatos à presidência do Brasil, Dilma Rousseff e Aécio Neves, no debate público regrado realizado no segundo turno, do ano de 2014, visto pelo prisma das estratégias de situacionalidade. Isso configura uma negociação – cuja meta consiste em obter e manter o controle da situação –, pautada pelo emprego das **estratégias 1, 2, 5 e 11**, além da menção das **informações 1, 2, 3 e 4**, ora de grau médio, ora de grau alto.

Na **fala 1**, identificamos que o candidato Aécio Neves, ao perguntar à sua oponente, Dilma Rousseff, inicialmente, utiliza as **estratégias 1 e 11**. Quanto àquela estratégia, o referido candidato usa do controle da situação, uma vez que dá início ao debate e, para reforçar esse controle, emprega a **estratégia 11**, na qual traz a **informação 1**. Esse movimento permite observar que a situacionalidade encaminha a possibilidade do emprego de estratégias, dentre as quais, a 11 utiliza, como recurso, informações. Desse modo, estabelece-se uma relação de cooperação entre os critérios em pauta, pois a estratégia 11 convida o emprego de informações e, ao utilizá-las, o interlocutor, caso traga informações novas, pode tornar seu discurso mais interessante ao interlocutor, corroborando a eficácia do uso de estratégias de situacionalidade, no caso, a 11.

A **informação 1**, já destacada no Quadro 1, pode apresentar um grau alto de informatividade, pois verificamos uma descontinuidade no trecho: “revista hoje”. Esse excerto pode não fazer parte dos conhecimentos dos interlocutores, pois remete a uma revista específica, caracterizada por publicar determinadas matérias para um público em particular. Para retomar a continuidade do texto, os interlocutores demandam realizar um movimento de busca, no caso, um rebaixamento externo: precisam buscar, no contexto, a revista à qual o candidato se refere para compreender o que o trecho em questão implica.

Em relação à **fala 2**, observamos que a candidata Dilma Rousseff, no momento em que responde ao seu oponente, usa as **estratégias 2 e 5**. No que concerne àquela, compreendemos que a candidata rejeita totalmente a informação apresentada na **fala 1**, colocando em questão a

veracidade dessa informação, o que, em nosso ponto de vista, está implícito ao expor: “Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje”. No que consta à **estratégia 5**, Dilma projeta, nos interlocutores, seu objetivo, que é se defender, e seu desejo, derrotar o oponente, conforme podemos notar em: “o povo brasileiro vai mostrar a sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil”. A debatedora, ao fazer isso, tenta se aproximar do seu público e, assim, conquistar a sua adesão, focalizando não no resultado do debate, mas no resultado das eleições.

No que diz respeito à **fala 3**, o candidato Aécio Neves, retornando ao seu turno de fala, continua mantendo o controle da situação, visto que a sua oponente não apresentou argumentos consistentes para se defender. Isso é evidenciado no trecho: “eu apenas dei a senhora a oportunidade de apresentar sua defesa, não acredito que a acusação à revista ou a tentativa do seu partido de tirá-la de circulação seja a melhor resposta”, em que ele não só coloca em questão, fazendo uso da **estratégia 2**, a resposta apresentada pela candidata, como, também, utiliza novamente a **estratégia 11**, para reafirmar o que já havia dito, apresentando três novas informações. Isso revela que a situacionalidade, por meio do emprego dessa estratégia, solicita a articulação com a informatividade, uma vez que requer o emprego de informações para sustentar o discurso argumentativo.

A **informação 2**, observada na **fala 3**, corresponde ao grau médio de informatividade, já que o debatedor realiza um balanceamento entre informações novas e dadas. Em nossa acepção, “delação premiada” pode se caracterizar como uma informação nova, pois não é um termo comum a todos, é peculiar a algumas áreas de conhecimento, como os meios jurídico e político. Diante disso, o interlocutor necessita realizar um rebaixamento posterior, situado pelos termos “réu”, “benefício” e “provas”, que são informações dadas, visto que podem, com maior facilidade, fazer parte dos conhecimentos de mundo do público, auxiliando a contextualizar e compreender a informação nova.

De igual modo, a **informação 3** apresenta o mesmo grau de informatividade, pois a expressão “uma outra revista” pode ser compreendida como uma informação nova, a qual é atualizada quando o candidato revela o nome da revista: “*Isto É*”. Nesses momentos, por meio das informações 2 e 3 – caracterizadas pela realização de um balanceamento e de uma atualização, respectivamente –, Aécio emprega o grau médio de informatividade, o qual, conforme Beaugrande e Dressler (1981), é considerado padrão nas comunicações.

Por fim, a **informação 4** apresenta grau alto de informatividade, porque o candidato apresenta a informação nova “boletins apócrifos”, todavia não realiza um balanceamento para promover a compreensão por parte dos interlocutores. Esses, por sua vez, deparam-se com uma descontinuidade no sentido do texto, o que os leva a realizar, como na **informação 1**, um rebaixamento externo, visto que em nenhum momento do texto é revelado o sentido de tal expressão, ficando delegado, aos interlocutores, buscar, no contexto, o entendimento da informação.

Na **fala 4**, a debatedora, utilizando a **estratégia 2**, mais uma vez, parece não se preocupar em obter o controle da situação, não aceitando as informações apresentadas pelo oponente, rejeitando-as totalmente, o que pode ser observado no excerto: “eu fico muito estarecida com o senhor, porque eu na minha vida política, na minha vida pública, jamais persegui jornalista, jamais reprimi a imprensa” e, assim como observado na **fala 2**, ao fazer isso, coloca em questão os apontamentos de Aécio, como podemos notar no trecho: “Agora candidato, eu acredito que o senhor cita duas revistas candidato, que nós sabemos para quem fazem campanha”, em que ela, novamente, coloca em questão a veracidade das informações levantadas pelas revistas mencionadas pelo candidato oponente.

Diante do que expomos, entendemos que Aécio Neves, ao obter e manter o controle da situação, emprega, com maior ênfase, a **estratégia 11** de situacionalidade, utilizando-se de informações para construir a sua argumentação, junto aos seus interlocutores. Por outro lado, Dilma Rousseff não utiliza essa estratégia, o que, de certo modo, em nosso posicionamento, dificulta o estabelecimento de uma negociação favorável a ela, uma vez que não insere informações novas ao discurso, focalizando sua defesa em duas das opções abordadas pela **estratégia 2**, rejeitar totalmente e colocar em questão o controle apresentado, assim como investe na **estratégia 5**, projetando seu desejo – derrotar o candidato oponente –, em seus possíveis eleitores, o que é evidenciado **na fala 2**.

Dessa forma, podemos compreender que o discurso argumentativo, aqui analisado, revela que as situações comunicativas – como em um debate político, que é um exemplo de debate público regrado – demandam o emprego de estratégias argumentativas por parte dos debatedores. Essas estratégias podem ser observadas pelo viés da situacionalidade, sendo uma delas – estratégia 11 – de grande relevância para a construção argumentativa do discurso dos debatedores, uma vez que requer o emprego de informações que, por sua vez, podem sustentar argumentos. Nesse momento, entra em cena, a informatividade, estabelecendo uma relação de

codependência com a situacionalidade, haja vista que contribui, por meio do jogo de apresentação de informações novas e dadas, para a efetivação da estratégia em questão, favorecendo a compreensão do público acerca do discurso apresentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões, aqui realizadas, tratamos acerca dos critérios de textualidade, com enfoque na situacionalidade e na informatividade, com apoio em Beaugrande e Dressler (1981) e demais estudiosos de Linguística do Texto. Ademais, abordamos o gênero textual oral debate público regrado tendo em vista um viés argumentativo. A partir dessa abordagem e das disposições dos teóricos supracitados, realizamos a análise do *corpus* – um trecho, do primeiro bloco, do debate realizado pela emissora televisiva Rede Globo, em 2014, no segundo turno das eleições presidenciais do Brasil.

Na análise, observamos o funcionamento dos referidos critérios na construção de uma argumentação de caráter oral, em que, com base nas falas dos debatedores, Dilma Rousseff e Aécio Neves, realizamos algumas constatações. Nas falas 1 e 3, do debatedor Aécio Neves, percebemos que o confronto foi estabelecido com o controle inicial, o qual se manteve a partir da ação discursiva direcionamento da situação, em que o debatedor explorou, com maior ênfase, a estratégia 11 de situacionalidade, recorrendo ao uso de informações para sustentar a sua argumentação. Visto que ele apresentou 4 informações, sendo as informações 1 e 4 de grau alto de informatividade e as informações 2 e 3 de grau médio de informatividade, podemos apontar que o seu discurso revela um padrão médio/alto de informatividade, o que favoreceu que mantivesse o controle da situação.

Ainda em relação ao controle da situação, compreendemos que a debatedora Dilma Rousseff não o alcançou, pois, diferentemente do seu oponente, preocupou-se em enfatizar sua rejeição às exposições manifestadas, além de investir, na fala 2, na estratégia 5, projetando seus desejos e objetivos nos demais interlocutores, seus possíveis eleitores. Entendemos que, nesse caso, o emprego da estratégia 11 apresenta um potencial argumentativo bem maior em relação ao emprego da estratégia 5, diante da natureza do debate em âmbito político, que consiste em sustentar uma defesa e, por meio desta, alcançar a aceitação do público eleitoral.

Assim, evidenciamos que os critérios de situacionalidade e informatividade podem revelar uma relação de codependência entre eles, visto que a situacionalidade, por ser de caráter estratégico, encaminha a escolha das informações que podem ser relevantes para a situação comunicativa e a informatividade, por meio do emprego de informações, dependendo do grau, pode ou não validar o(s) argumento(s) apresentado(s).

Desse modo, consideramos válido investir na exploração dos critérios de textualidade: situacionalidade e informatividade, no estudo e trabalho de gêneros do campo argumentativo, em especial, da modalidade oral, bem como na relação de ambos, no emprego de construções argumentativas. Portanto, os estudos da LT podem contribuir para a construção argumentativa que está presente tanto nas atividades comunicativas cotidianas como nos discursos políticos, seja com o gênero oral debate público regrado ou demais gêneros do campo argumentativo.

## REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert.; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

G1. **Eleições 2014: Transcrição do debate da globo**. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html>>  
Acesso em 31 de mai. de 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed, 2 imp. São Paulo: Contexto, 2014.

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

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

## **“PENSAVA QUE ELE ERA HOMEM, MAS ERA UMA MULHER IGUAL EU”: IDENTIDADE DE GÊNERO E ESTILO NA SOCIOLINGUÍSTICA**

**Diogo Oliveira do Espírito Santo**

Mestre em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.  
Doutorando em Linguística Aplicada pela mesma universidade.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre as bases teóricas das pesquisas sociolinguísticas quanto à interação entre língua e sexo/gênero, por meio da análise de uma entrevista disponibilizada na plataforma *Youtube*, com três sujeitos homossexuais da cidade de Teresina-PI. Embasado nos pressupostos da terceira onda da Sociolinguística, na noção de estilo/estilização como prática social e no entendimento de gênero como performance, este artigo busca não só discutir como as pesquisas na área tem tratado a variável sexo/gênero, como também enfatizar a necessidade de os estudos levarem em consideração os cenários diversos em que as identidades são construídas na contemporaneidade. A análise será orientada pela investigação de como o emprego estratégico da estilização impõe desafios quanto ao tratamento da noção de identidade de gênero e pela tentativa de se compreender a variação linguística como parte de um processo de construção de significados sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Identidade. Estilo.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to reflect upon the theoretical bases of sociolinguistic research on the interaction of language and sex/gender, through the analysis of an interview broadcasted on the *Youtube* platform with three homosexual subjects from the city of Teresina-PI. Based on the findings of the third wave of sociolinguistic studies, on the notion of style/stylization as social practice, and on the understanding of gender as performative, this article aims not only to discuss how researchers in the area have dealt with the sex/gender variable, but also to emphasize the importance of taking into account the diverse scenarios in which the identities are constructed in the contemporary world. The analysis will be guided both by the investigation of how the strategic use of stylization imposes some challenges on the treatment of the notion of gender identity, and by the attempt to understand linguistic variation as a process of social meaning construction.

**KEYWORDS:** Gender. Identity. Style.

### **CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO: A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO, SEXO E LINGUAGEM NOS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS**

As discussões sobre sexualidade, identidade de gênero e suas relações com as práticas sociais dos sujeitos têm passado por mudanças significativas nos últimos anos. Motivados,

principalmente, pela virada pós-moderna nos estudos da linguagem (CAMERON, 2005), esses debates têm sido deslocados de perspectivas que tratam as noções de sexo e gênero de forma essencialista e biológica, para interpretações que se embasam no entendimento de que esses elementos são construídos socialmente. Na Sociolinguística, importante área interdisciplinar que estuda a relação entre língua e sociedade, a investigação sobre a correlação entre sexo e gênero e mudança linguística, que se iniciou com os estudos variacionistas labovianos, estava assentada na concepção de gênero como sinônimo de sexo biológico. Mais contemporaneamente, entretanto, pesquisas sobre variação linguística desenvolvidas na terceira onda da Sociolinguística (ECKERT, 2012) já apontam para o caráter sócio-histórico da construção da ideia de gênero e discutem seus impactos nas práticas de linguagem dos sujeitos.

As mudanças de postura quanto ao tratamento da “variável” sexo/gênero têm produzido importantes reflexões sobre a concepção de variação como uma forma de significação social (ECKERT, 2000) e sobre o lugar das discussões sobre os processos de construção de identidades nos estudos sobre prática estilística. Dessa forma, embasado nos pressupostos teóricos da terceira onda dos estudos sociolinguísticos e na noção de estilo como prática social (ECKERT; RICKFORD 2001; COUPLAND, 2007), discutirei não só a concepção de sexo e gênero nas pesquisas sociolinguísticas, como também defenderei a ideia de que o uso da língua não reflete apenas distinções sociais, mas sim constrói/projeta diferenças identitárias dentro de um contexto específico. Para isso, analisarei uma entrevista, disponibilizada pelo canal “Bob Nunes” na plataforma *Youtube*, com três sujeitos homossexuais<sup>1</sup> e um heterossexual da cidade de Teresina-PI. Essa análise será orientada pela investigação de como o emprego estratégico da estilização

---

<sup>1</sup> Desenvolvo minha reflexão embasado no entendimento de gênero como uma construção social, por isso acredito que homens que se relacionam afetivo-sexualmente com mulheres, e vice-versa, não são necessariamente heterossexuais, bem como homens que se relacionam afetivo-sexualmente com outros homens, ou ainda mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres, não são necessariamente homossexuais. Apesar de ainda utilizar termos como homossexuais, gays, heterossexuais etc., peço que eles não sejam pensados de maneira estanque e inflexível. Não os abandonei, entretanto, uma vez que sem essas nomenclaturas, as experiências que os sujeitos desta pesquisa desenvolveram, não poderiam sequer serem pensadas e problematizadas (NEIVA, 2014). Assim, mesmo estando consciente da limitação que os termos apresentam, optarei pelo uso da palavra “homossexual” para fazer referência ao desejo sexual e afetivo de sujeitos do “mesmo sexo” e me concentrarei no estudo de práticas de linguagem de sujeitos conhecidos como homossexuais masculinos. Ainda, como pontuado por Carvalho (2017), optarei pelo uso da palavra “gay” como um conceito que tem relação com o universo cultural que circunda, mas que não se restringe aos indivíduos homossexuais.

impõe desafios quanto ao tratamento da noção de identidade de gênero, de sujeitos gays e hétero/homossexuais nos estudos sobre a língua e seus usos sociais.

## **IDENTIDADE(S) DE GÊNERO(S) E OS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS**

Ao rediscutir a variável sexo/gênero nos estudos sociolinguísticos brasileiros, Freitag (2015) retoma a discussão de que, inicialmente, a ideia defendida era de que as mulheres tendiam a liderar processos de mudança linguística que envolviam variantes prestigiadas e assumiam uma postura conservadora quando as variantes eram socialmente desprestigiadas. Ao longo de sua discussão, a autora deixa claro que por detrás da covariação entre sexo/gênero estava, implicitamente, a ideia de que havia algo errado na fala feminina e que, se as mulheres quisessem ser levadas a sério, precisariam aprender a falar como os homens. Essa concepção de sexo/gênero acentuava a premissa de que homens e mulheres pertenciam a subculturas distintas, ou seja, enfatizava a noção de que as mulheres tinham uma voz diferente, uma psicologia diferente e uma experiência de amor, família e trabalho diferente da dos homens (LAKOFF, 1975). Para Freitag (2015, p. 24), “[...] Nessa perspectiva, a fala feminina deve[ria] ser analisada não sob o prisma da opressão ou do não empoderamento, mas da força das estratégias linguísticas características das mulheres”.

Cameron

(2005) insere essa forma de interpretar a relação entre sexo/gênero e variação linguística no que chama de paradigma da diferença, o qual analisa as diferenças linguísticas entre homens e mulheres, considerando-os como grupos estáticos e internamente homogêneos. Nesse contexto, “gênero” seria algo que as pessoas tinham e seria adquirido nos estágios iniciais de socialização cultural. Entretanto, a autora ressalta que a partir das contribuições dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, a percepção das diferenças linguísticas entre homens e mulheres passa a acomodar discussões sobre a diversidade de gênero. Assim, ao invés de se buscar variedades linguísticas que distinguiam os homens das mulheres e vice e versa, pesquisadores passam a assumir que não há algo como “homem” e “mulher”, pois para Cameron (2005, p. 487, tradução minha), “Masculinidades e feminidades são expressas de formas variadas, moldando e sendo moldadas pelas outras dimensões da identidade social de uma pessoa – sua idade, etnicidade, classe, profissão etc.”<sup>2</sup>. Essa noção se alinha à investigação que considera que as identidades

---

<sup>2</sup> Masculinities and femininities come in multiple varieties, inflecting and inflected by all the other dimensions of someone’s social identity – their age, ethnicity, class, occupation and so on.

sociais não são fixas e estáveis, mas construídas em contextos específicos através das práticas de linguagem dos sujeitos. Portanto, “gênero” passa a ser entendido como um ato performativo (BUTLER, 1990).

Ao afirmar que a identidade de gênero é performada nas relações sociais, Butler (1990), assim como estudiosos que embasam seus trabalhos em uma perspectiva pós-estruturalista, afastam-se de proposições essencialistas e enrijecidas sobre os gêneros e passam a se dirigir a um processo de construção identitária, isto é, à noção de gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Para Louro (1997), o conceito de identidade que está por trás dessa interpretação se alinha aos pressupostos dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, para os quais os sujeitos são atravessados por identidades múltiplas e que se transformam a todo instante. Logo, ao afirmar que o gênero constitui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo), a autora refere-se a algo que transcende o mero desempenho de papéis, já que a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito (LOURO, 1997).

Louro ainda pontua que as identidades sexuais estão intimamente relacionadas com as identidades de gênero. Ela observa que, apesar de as identidades sexuais se constituírem através das formas que os sujeitos vivem sua sexualidade (com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as), esses também se identificam, social e historicamente, como masculinos, femininos e outros, e assim constroem suas identidades de gênero. A autora esclarece, portanto, que apesar das distinções, o importante é compreender que “[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27).

Ainda sobre essa distinção, Carvalho (2017), embasado nos estudos de Eckert e McConnell-Gilnet (2003), discute que as categorias de sexo e gênero não podem ser consideradas sinônimas, já que a segunda seria a elaboração social da primeira. Ao coadunar com as palavras das autoras, Carvalho (2017, p. 36) afirma que

[...] a dicotomia menina-menino é a primeira a partir da qual a nossa identidade é formada. Meninas e meninos aprendem a ser femininas ou masculinos através das práticas sociais que existem nas diversas comunidades às quais eles pertencem. Assim, tem-se que: (i) meninas e meninos são tratados diferentemente por seus pais em relação ao padrão linguístico que esses utilizam, à maneira pela qual eles brincam com seus filhos ou aos brinquedos que eles escolhem para suas filhas e filhos; (ii) as meninas e os meninos se envolvem com os mesmos grupos sexuais durante grande parte da infância, o que significa que meninas e meninos são socializados em diferentes culturas de gênero – isto, por sua vez, influencia o comportamento verbal que elas/eles desenvolvem [...].

Com isso, qualquer característica de um determinado gênero que não corresponda ao padrão pré-estabelecido será marginalizada e alvo de preconceitos, como é o caso dos homossexuais, travestis e transexuais.

Tanto Cameron (2005) quanto Freitag (2015) ressaltam a necessidade de uma política de investigação sobre a variação linguística que se adeque à realidade das relações que os sujeitos desenvolvem uns com os outros através do discurso. Assim, se torna essencial analisar as diversas maneiras em que as identidades de gênero são construídas através do emprego de diferentes recursos linguísticos, desde a pronúncia de uma sílaba específica até a seleção de variantes que melhor respondem aos objetivos comunicativos dos sujeitos. Nesse sentido, os estudos sobre variação estilística desenvolvidos nos trabalhos da terceira onda da Sociolinguística se configuram como alternativas possíveis na investigação sobre o uso linguístico e seu significado social.

## **ESTILO E COMUNIDADES DE PRÁTICA: O QUE ELES TÊM A VER COM IDENTIDADE DE GÊNERO?**

O estilo, um dos elementos centrais no estudo da variação linguística desde a constituição do campo da Sociolinguística por Labov (1972), ainda constitui problema teórico profícuo. Dentro do paradigma variacionista laboviano, o fenômeno da variação linguística é, comumente, caracterizado a partir de dois componentes principais: (i) componentes sociais dos falantes, sua classe social, gênero, grau de escolaridade (fatores interfalantes) e (ii) fatores de natureza individual (intrafalantes), que constituem o cerne dos componentes estilísticos. Segundo Moore (2004), enquanto que o primeiro componente estuda a correlação entre variantes linguísticas e fatores sociais como idade, sexo, classe social e raça, o último se dedica ao estudo da mudança no uso da língua por um sujeito ou um grupo de falantes que transcende categorias sociais aprioristicamente definidas.

Tradicionalmente, o estilo tem sido analisado dentro de um modelo que analisa o monitoramento da fala pelos sujeitos. Dentro dessa perspectiva, há também dois princípios básicos: primeiro, os sujeitos alteram seus discursos de acordo com a atenção que dão à fala; e segundo, a atenção que eles prestam à fala é determinada pelo seu grau de formalidade. Em trabalhos mais recentes, entretanto, tem-se argumentado que o lugar do estilo nos estudos

sociolinguísticos vai além da influência de um ambiente mais ou menos formal, pois corresponderia a um processo de diferenciação social. Autores como Eckert (2000); Eckert e Rickford (2001); Moore (2004) e Coupland (2007) afirmam que para entendermos o significado sociolinguístico das variantes, precisamos começar a focar no processo simbiótico que permite que esses elementos ganhem sentido. Isso porque a língua usada pelos sujeitos nunca é determinada por um único fator (questão de maior ou menor formalidade), mas é também consequência da tentativa de construir identidades apropriadas ao contexto de uma dada interação.

Para Irvine e Gal (2000), os estilos têm a ver com o modo pelo qual os falantes negociam suas posições e seus objetivos dentro de um sistema de possibilidades no espaço social. Para Coupland (2007), a estilização é um fenômeno que deve ser observado de uma forma mais restrita, em contextos comunicativos específicos e em níveis semióticos e linguísticos determinados, nos quais os efeitos da estilização são criados e experienciados localmente. Assim, para o autor, uma observação do fenômeno da estilização sob uma perspectiva que se volte para contextos e efeitos locais é mais reveladora justamente porque opera sobre um modo específico de ação social, a saber, a performance, já que a variação estilística é vista como uma apresentação dinâmica do “eu”.

Coupland (2007) compreende o estilo enquanto modos de falar e maneiras como os falantes empregam os recursos de variação linguística para produzir sentidos nos encontros sociais. O autor defende ainda que essa forma de ver o estilo nos ajuda a compreender como os falantes criam diferentes relações sociais por meio de suas escolhas estilísticas e ainda nos ajuda a compreender como estilos e contextos sociais se inter-relacionam. Assim, o estilo se refere à gama de ações estratégicas e de performances através das quais os sujeitos constroem a si mesmos e a suas vidas sociais (COUPLAND, 2007).

Para esses pesquisadores, o que importa não é se um sujeito seleciona uma variante particular em um contexto pré-determinado, mas sim como ele constrói sentido sociolinguístico, através da manipulação de um repertório social e linguístico disponível em uma determinada comunidade. Esse entendimento de construção local de significado social se ancora nas discussões sobre comunidade de prática (ECKERT; MCCONELL-GINET, 1992), que diferentemente da ideia de comunidade de fala, enfatizam o caráter sempre contextual das práticas de linguagem através das quais um grupo de sujeitos desenvolvem algum tipo de atividade.

O termo “comunidade de prática” foi usado inicialmente por Lave e Wenger (1991) e, mais tarde, Eckert e McConnell-Ginet (1992) o definiu como um agregado de pessoas que se juntam em torno de um empreendimento comum. Assim, o termo caracteriza indivíduos de acordo com a atividade empreendida em um meio social e não de acordo com o pertencimento a uma estrutura social descontextualizada. Além disso, as práticas desenvolvidas na medida em que os sujeitos interagem uns com os outros se tornam significativas porque elas servem para identificá-los e contrastá-los com outros sujeitos que se reúnem para desenvolver práticas sociais relativamente diferentes.

Em estudo desenvolvido sobre a fala de adolescentes em duas comunidades de prática distintas em uma escola da Inglaterra, Moore (2004) analisou como a negociação de significado estilístico se configura como um processo de diferenciação social. Moore observou que uma das comunidades de prática estudada, as “locais”, ao usar a forma não-padrão do verbo *to be* no passado (*I were drunk*) buscava uma forma de se distanciar das práticas sociais do grupo das “populares”. A autora concluiu que através do uso dessa forma não-padrão, as “locais” buscavam construir identidades que as relacionassem com práticas rebeldes e de contestação institucional, enquanto que as “populares”, ao adotarem um repertório linguístico diferenciado, buscavam variantes que pudessem marcar uma identidade específica e também que as afastassem das práticas desenvolvidas pelas “locais”. Com isso, Moore enfatizou a noção de que os falantes não selecionam variantes em relação à uma distinção taxonômica abstrata, mas sim em relação ao processo de diferenciação estilística que ocorre na comunidade de prática na qual eles interagem como seres sociais.

Cameron (2005) pontua que, apesar de adeptos da noção de comunidade de prática não trabalharem, necessariamente, com o conceito de gênero como performance, eles também consideram que essa identidade é um elemento que emerge da prática e do que as pessoas “fazem” ao invés do que elas “são”. Segundo a autora,

[...] A relação entre língua e gênero é tratada levando em consideração as práticas locais das quais mulheres e homens participam e nos termos sob os quais eles participam. Se mulheres e homens normalmente participam de uma variedade de comunidades de práticas, ou participam das mesmas comunidades, mas em termos diferentes, suas formas de usar a linguagem estarão relacionadas com as diferentes coisas que eles estão fazendo, e para esse fim o uso da linguagem será diferente [...]<sup>3</sup> (CAMERON, 2005, p. 489, tradução minha).

---

<sup>3</sup> The relationship of language to gender is conceived in terms of the local practices women and men participate in and the terms on which they participate. If women and men in a given community typically participate in a different range of CoPs, or participate in the same ones on different terms, their ways of using language will be related to the different things they are doing, and do that extent will tend to differ.

Dessa forma, é possível perceber que as possibilidades linguísticas disponíveis tanto para os homens como para as mulheres são sempre locais e dependentes dos seus contextos comunicativos.

Essa maneira de observar o estilo dentro de comunidades de práticas específicas marca um distanciamento de abordagens mais tradicionais dos estudos sociolinguísticos e se encaminha em direção à compreensão da variação enquanto uma prática social (ECKERT, 2000), segundo a qual a construção de uma identidade, neste caso específico a de gênero, depende de uma agentividade linguística que é atravessada pela forma como os sujeitos conduzem os estilos (VELOSO, 2014). Portanto, considero essa perspectiva a mais adequada para a discussão aqui apresentada, uma vez que advoga que a identidade de gênero precisa ser investigada “[...] a partir de falas que evidenciem sua formação, suas nuances e seu aprendizado em comunidades de prática” (VELOSO, 2014, p. 1746), enfatizando, assim, que ela deve ser concebida como algo que se origina nas interações.

Para exemplificar os construtos teóricos apresentados até então, discutirei como as noções de gênero e sexualidade são co-construídos em uma entrevista que envolve três sujeitos homossexuais e um sujeito heterossexual da cidade de Teresina-PI. Meu interesse é o de analisar como a linguagem desses sujeitos é influenciada pelos estilos adotados e interfere na constituição das identidades que são projetadas. Os dados aqui apresentados são transcrições de trechos dessa entrevista, através da qual eu pude observar como as identidades dos participantes são construídas de modo a serem associadas às noções de “gay”, “bicha”, “viada”, “homem”, “mulher” etc. Como a entrevista está disponibilizada em uma plataforma de vídeo, os participantes dispõem não só de recursos linguísticos (tais como o léxico e aspectos gramaticais), como também sonoros e imagéticos para a projeção dessas identidades, o que torna esses elementos importantes para a análise que proponho neste estudo.

Não defini nenhum fenômeno linguístico *a priori*, já que meu foco é problematizar o lugar da variação na construção social das identidades em jogo. Dessa forma, a análise será de base qualitativa e priorizará a discussão sobre os processos de construção identitária que se opera através do manejo de diferentes estilos e pretende explicitar como determinadas características atribuídas às identidades de gênero e sexualidade são enfatizadas por determinadas variáveis linguísticas e ao mesmo tempo ressignificam o valor social atribuído a elas.

## “VIADOS DEPRAVAÇÃO” E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA BREVE ANÁLISE

Os trechos que serão analisados a seguir fazem parte de uma entrevista dividida em duas partes e disponibilizada pelo canal “Bob Nunes”, que conta com mais de 100 mil inscritos na plataforma de *streaming* de vídeos, *Youtube*. Os vídeos<sup>4</sup> intitulados “Bob Entrevista: Viados depravação parte 1 e 2” foram disponibilizados em 2014 e juntos somam mais de 1 milhão de visualizações até o momento. Eles têm aproximadamente 20 minutos e trazem uma entrevista com três sujeitos homossexuais da cidade de Teresina-PI que ficaram famosos por protagonizarem situações polêmicas em vídeos compartilhados no *Facebook* e no próprio *Youtube*. Nessa entrevista, realizada em um espaço público da cidade de Teresina, os sujeitos são questionados sobre diversos temas que envolvem sexualidade e preconceito. As entrevistadas<sup>5</sup> são três adolescentes homossexuais do sexo masculino, mas que se identificam com nomes femininos ou que se aproximam do que conhecemos como nomes femininos (Josy, Tiaga e Domdom). Além de se identificarem com esses nomes, o que já demarca uma posição identitária específica, as participantes projetam atitudes e comportamentos que seriam consideradas “femininas” ou de sujeitos “afeminados”, tais como passar as mãos pelos cabelos enquanto falam, sentar de pernas cruzadas, e lançar mão de muitas caras e bocas e de usos da linguagem dos “gays” ou “bichês” (LAU, 2017) como forma de acentuar determinadas identidades sociais. O fato de estarem sendo filmadas e entrevistadas por um canal de uma plataforma mundialmente famosa contribuiu para que as participantes exagerassem na performance de suas identidades e também se configura como uma maneira de elas poderem discutir questões consideradas tabus em grande parte das sociedades.

Os trechos selecionados da entrevista correspondem a dois pontos teóricos anteriormente discutidos: a negociação/construção da noção de gênero e sexualidade e a filiação a comunidades de prática específicas. Como os limites entre esses dois temas não são tão claros, durante a discussão dos dados não será feita nenhuma divisão que isole um elemento do outro, portanto, a análise dos

---

<sup>4</sup> Disponíveis em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GNh\\_b24MC50&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=GNh_b24MC50&t=1s)>. Acesso em: 22 mai. 2018 e <<https://www.youtube.com/watch?v=ShUvg8NzLpU>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

<sup>5</sup> Como as entrevistadas, em grande parte da entrevista, usam o gênero gramatical feminino para falarem de si e se referirem umas às outras, optei pelo uso desses pronomes na escrita desta seção do artigo.

trechos contemplará esse debate de forma holística. Embora haja um levantamento de algumas formas linguísticas usadas pelos sujeitos, não pretendo elaborar uma análise quantitativa exaustiva, pois, como já pontuado anteriormente, busco discutir os propósitos que estão relacionados à variação estilística e ao modo como esses sujeitos manuseiam os diferentes recursos linguístico-semióticos que estão a sua disposição para construir significado social.

## **A NEGOCIAÇÃO/CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS EM DIFERENTES COMUNIDADES DE PRÁTICA**

O trecho<sup>6</sup> a seguir foi extraído dos minutos iniciais da entrevista e traz o entrevistador, Bob, indagando se as participantes seguiam alguma filosofia de vida ou tinham algum ditado que melhor caracterizaria suas práticas sexuais. A participante, Josy, ao tentar responder à pergunta, inicia um novo tópico na conversa, em que ela passa a lembrar o dia em que conheceu uma de suas amigas, Tiaga. Josy, através de diferentes recursos linguísticos, emprega variadas expressões para caracterizar sua identidade e a de sua amiga:

*BOB: tem algum ditado também, Josy?*

*JOSY: ahh, e::u sempre:: tenho VÁrios. era::: o mais falado assim que eu comecei essa carreira de **depravada**. porque (+) eu comecei a minha carreira de **depravada** sozinha. ai::: eu conheci o Thiago porque **ele** tinha me adicionado no Face ((Facebook)) ai:: até pensava que o Thiago era **homem**. até coloquei no::*

*BOB:*

*[ (inaudível ) JOSY: lá no mural dele “seja bem-vindo, GATO” pensando que ele era **homem**, mas, na verdade, era uma: **mulher** igual eu. ai a gente se encontrou. ai quem arrastou ela pros mundos da depravação, esse mundo assim /.../ de escândalo, fui eu que arrastei ela.*

É possível notar que em sua tentativa de

---

<sup>6</sup> A transcrição da entrevista foi realizada com base no modelo desenvolvido por Marcuschi (1986). Dessa forma: [[ - Falas simultâneas; [ - Sobreposição de vozes; [ ] – Sobreposições Localizadas; (+) - Pausas e silêncios; ( ) - Dúvidas ou sobreposições; MAIÚSCULA - Ênfase ou acento forte; :: - Alongamento de vogal; (( )) - Comentários do analista; /.../ - Indicação de transição parcial ou de eliminação.

projetar uma identidade específica, Josy faz uso da palavra “depravada” que, comumente, é empregada de forma pejorativa. Entretanto, se faz necessário pontuar que o emprego dessa palavra se afasta da sua definição tradicional e passa a caracterizar a identidade de um sujeito gay. Outro ponto importante nesse trecho é como Josy manipula o recurso linguístico (estilo) da concordância de gênero para construir noções de identidade muito específicas. Por exemplo, ao falar de si, Josy se refere como um sujeito gay depravado sempre no feminino, entretanto, ao falar de Tiaga, ela varia entre o uso da concordância de gênero gramatical masculino e feminino.

O ponto central dessa discussão reside no fato de que Josy atribui à Tiaga possíveis características de uma identidade de gênero masculino quando não a conhecia e não tinha certeza de sua orientação sexual. Em “conheci o Tiago porque ele tinha me adicionado”, Josy sugere que a falta de uma definição de identidade colocaria Tiaga na categoria de gênero masculino, já que ela “pensava que Tiago era **homem**”. Esse fato teria motivado Josy a postar no mural de Tiaga “seja bem-vindo, gato”. Porém, ao conhecê-la melhor, Josy percebe que Tiaga era, na verdade, “mulher” igual a ela, e a partir dessa constatação, passa a usar a concordância de gênero gramatical feminino para se referir à amiga, quando diz “ai quem arrastou ela pros mundos da depravação, esse mundo assim de escândalo, fui eu que arrastou ela”.

Para Cameron (2005) o significado sociolinguístico deixado por cenários dessa natureza é de que a estreita relação entre gênero e identidade sexual influencia a performance linguística de ambos os elementos. Segundo a autora,

[...] Um exemplo óbvio, onde a homossexualidade está fortemente associada à mudança de gênero, é o de que membros de um grupo podem explorar a concordância de gênero gramatical não-padrão para projetar identidade sexual (exemplo: homens podem usar pronomes de gênero feminino, adjetivos e artigos para fazer referência a si mesmos e a outros) [...] <sup>7</sup> (CAMERON, 2005, p. 494, tradução minha).

Desse modo, os estilos de fala, como discutido por Eckert (2005), deixam de ser tratados como simples ajustes que os sujeitos fazem de determinadas variáveis em dadas situações e passam a ser entendidos enquanto combinações estratégicas que eles lançam mão para a criação de identidades sociais distintas. Assim, ao transitar entre a concordância de gênero gramatical masculino e/ou feminino e ao fazer determinadas escolhas lexicais, Josy nos leva a entender

---

<sup>7</sup> To take a fairly obvious example, where homosexuality is strongly associated with gender-crossing, group members may exploit non-standard grammatical gender-making to display their sexual identities (eg. males may use feminine-gendered pronouns, adjectives, and articles in reference to themselves and one another).

que a variação linguística deve ser compreendida como parte de um processo de construção de identidades e de significados sociais.

Em outro trecho, é possível observar como a escolha lexical é um importante elemento para a construção da noção de identidade de gênero. Nesta passagem, Bob questiona se alguma das participantes já haviam se relacionado sexualmente entre elas e negocia conjuntamente a ideia do que é ser “mulher”, “travesti” e “bicha”:

*BOB: eu quero saber uma coisa, pra finalizar mesmo, uma coisa séria. Tiaga já ficou com com Josy? Ou Josy já ficou com Tiago. o que foi que aconteceu? Já?*

*JOSY: NUNCA (+) [ nu*

*BOB: vocês são amigas mesmo de lacrar não de::*

*JOSY: só de lacrar mesmo. até porque **duas bicha dá choque. não dá certo porque: (+) ela é passiva e eu também sou e: não dá certo. a gente só é amigas mesmo.***

...  
*BOB: [ (nunca rolou nada)*

*TIAGA: não, porque nós somos **duas passivas quase travestis (+) totalmente (+) e não dá certo duas mulheres [ ficando***

*BOB: mas vocês já usaram a Domdom (+) ou não?*

*TIAGA: não. a Domdom é **mais mulher que a gente. ela é traves/ a Domdom já é uma travesti. só falta ela colocar os peitos (+) ir pra São Paulo terminar de botar os [ peitos***

*BOB: mas como assim? você tá admitindo que ela é mais (+) **mais viada do que você?***

*não:: digo assim que ela é mais: [ mais:*

*é mais? agora pral/ quem é a mais mais?*

*mulher?*

*TIAGA:*

*BOB: quem*

*DOMDOM:*

O uso das palavras “bicha”, “passiva”, “travesti” e “viada” demonstra as mais variadas possibilidades de se construir a concepção de “mulher” nessa interação local e que se distancia dos discursos mais “tradicionais” sobre essa identidade de gênero. É importante mencionar que ao responder negativamente à pergunta do entrevistador, é possível apontar que Josy também reforça uma ideia heteronormativa, binária e estereotipada sobre sujeitos que desempenham papel de passivos nas relações sexuais. Ao justificar o fato de nunca terem se relacionado porque ela e Tiaga são “passivas”, Josy reproduz o discurso sobre a relação que se faz entre ser passivo e ser mulher. Sobre isso, Almeida (2011, p. 9) discute que

O termo ‘passivo’ remete à figura do homossexual com a ‘visibilidade do estigma’, ou seja, daquele que apresenta atitudes que identificam sua preferência sexual. [...] [O] homossexual ativo tende a ganhar *status* de mais macho, chegando ao ponto de,

em raras exceções, os machos que ‘comem bichas’ não serem classificados de maneira diferente dos ‘homens verdadeiros’ devido ao seu desempenho do papel ativo. Inclusive, muitos homens que têm relações homossexuais não se consideram homossexuais, desde que não pratiquem o sexo anal ou que exerçam o papel ‘ativo’ na relação sexual [...].

Assim, o uso das formas “depravada”, “bicha”, “passiva” e “viada” indica um conflito social ao qual estão submetidos os sujeitos homossexuais, o que demanda deles a contínua construção de uma identidade local linguisticamente marcada e politicamente engajada. Essa busca de afirmação de uma identidade social local pode ser percebida pela insistente projeção de práticas que, normalmente, são rechaçadas por outras comunidades de prática gay, uma vez que adotar uma linguagem “feminina” e ser “passiva”, aquela que durante o ato sexual é penetrada, é entendido como a representação da “mulher” em uma relação heterossexual, reforçando, assim, os binarismos (a divisão de gêneros em masculino e feminino) e a relação de poder que, tradicionalmente, caracterizam essas relações.

Ao estudar a fala de homossexuais masculinos na cidade de Salvador-BA, Carvalho (2017) observou que o emprego de expressões como “bicha” e “viado”, que tradicionalmente são usadas de forma depreciativa, tem começado a subverter a referência binária de identidade de gênero. Para o autor, essa seleção lexical, por exemplo, seria uma maneira consciente de esses sujeitos indexalizarem, às suas falas, o pertencimento à distintas comunidades de prática gay. Assim, ao empregar alguma dessas palavras, Josy e suas amigas, não só ressignificam a noção tradicional que se tem dos lexemas, como também se inserem em uma comunidade de prática que busca se diferenciar de outras comunidades gays que estariam embasadas em discursos heteronormativos e binários.

Outro ponto que merece destaque nesse trecho é o de como a noção de identidade de gênero por parte dos participantes da interação não é muito clara, mas está sempre aberta a negociação. Ao falarem sobre a identidade de Domdom, Josy e Tiaga atribuem determinadas características com o intuito de a colocarem em uma posição distinta dentro dessa comunidade de prática. Em “ela já é uma travesti”, Tiaga define Domdom como sendo mais mulher que as demais, diferenciando a amiga de si mesma e de Josy, que foram caracterizadas anteriormente como “quase travestis”. Aqui, ser “mulher” e “travesti” equivaleriam ao mesmo campo semântico e são termos usados para diferenciar os sujeitos que fariam parte de um mesmo grupo social.

Em contrapartida, Bob não compreende o ponto a que Tiaga e Josy querem chegar e questiona “Você tá admitindo que ela

é mais **mais viada** do que você?”. O questionamento do entrevistador pode refletir a sua necessidade de entender como as categorias de sexo e de identidade de gênero estão sendo construídas. Ao fazer essa pergunta, Bob abre espaço para um processo de negociação sobre a noção de gênero que está sendo construída naquele momento para, então, poder tirar suas conclusões. Ao perceber que as entrevistadas não apresentaram nenhuma definição clara do que ele buscava, o entrevistador complementa a sua pergunta com “quem é a mais”? E é questionado pela Domdom se o que ele quer saber é quem se encaixaria dentro da noção do que é ser “mulher”. A interação termina sem nenhuma definição definitiva das noções das identidades que estão em jogo, o que demonstra que uma das mais importantes contribuições sobre o entendimento de gênero e sexo como performance é o de justamente não atribuir a essas identidades nenhum caráter fixo e essencialista, visto que os processos pelos quais elas são construídas ocorrem no interior da linguagem (BUTLER, 2011).

Outro aspecto importante observado na entrevista é o de como os sujeitos se filiam a comunidades de prática específicas como um processo de diferenciação identitária. No trecho a seguir, Bob pergunta às entrevistadas se alguma delas já tinha sofrido preconceito por causa de suas identidades/orientações sexuais. Ao formular a pergunta, Bob sente a necessidade de se distanciar não só dos sujeitos que têm preconceitos contra homossexuais, mas também das próprias entrevistadas, quando marca, explicitamente, a sua posição social e orientação sexual.

*BOB: bom, mas e preconceito. cês (+) não não também não. o recado pro preconceito porque eu to aqui também **EU eu** particularmente eu gosto de mulher só **de mulher**, mas eu não tenho preconceito. **EU**, meu amigo Roni também não, a galera que faz humor com a gente também não. mas e aí a galera que tem preconceito com vocês qual o recado também que cês deixam?*

O uso enfático do “eu” demonstra a preocupação do entrevistador de marcar sua posição social/sexual frente às entrevistadas. Seu objetivo, antes de se colocar como um sujeito sem preconceitos, é o de ser identificado como um homem heterossexual que se interessa somente por mulheres quando afirma “eu gosto de mulher só de mulher”. Com isso, é possível inferir que Bob procura se filiar a uma comunidade de prática distinta, como forma de se distanciar daquelas às quais as entrevistadas fariam parte. Essa “preocupação” perpassa o entendimento de que para um homem heterossexual não ser confundido com um homossexual, ele precisaria

reforçar o discurso sobre suas práticas heterossexuais, caso contrário, sua masculinidade seria colocada em xeque e ele poderia ser descriminalizado da mesma forma que os homossexuais o são. Porém, mesmo marcando suas diferenças quanto a sua sexualidade, isso não impossibilita Bob de querer soar não preconceituoso. O entrevistador também se preocupa em deixar claro que outras pessoas, assim como ele, também não têm preconceitos contra homossexuais. Nesse sentido, Bob fala por si e pelos outros, no intuito de mostrar empatia quanto às práticas e identidades das entrevistadas, mas sem deixar a entender que ele estabelece relações homossexuais.

O que a análise dos dados aponta é que as variáveis discutidas só ganham significado social quando investigadas como sendo partes integrantes de um processo de variação estilística. Dessa forma, o uso do gênero gramatical feminino por sujeitos socialmente construídos como homens para se referirem a si mesmos e a outros tem relação com a tentativa de eles projetarem aspectos identitários que os fariam ser identificados como pertencentes a comunidades de prática distintas. Além disso, a escolha lexical e a flexibilidade/mutabilidade nas noções de gênero e sexualidade podem estar associadas à um ato político de empoderamento de identidades sexuais que foram/são historicamente marginalizadas. Portanto, se buscamos definir variáveis linguísticas em nossos estudos, que façamos com o objetivo de discutir como elas são combinadas como uma forma de diferenciação e prática social.

## **PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS**

Este artigo buscou explicitar como determinadas qualidades atribuídas às identidades dos “viados depravação” são reforçadas por certas variáveis linguísticas. Foi possível perceber através da análise dos trechos selecionados, que o uso estratégico da estilização – tanto das interações entre entrevistadas e entrevistador, quanto do estilo de fala atribuído a essas identidades – revela um conjunto de valores sociais e ideológicos associado não apenas às variáveis atribuídas na entrevista à noção de mulher, homem, travesti, mas sim à própria identidade do “viado depravação” que é projetada de forma cômica, engajada, e, às vezes, estereotipada. Dessa forma, as performances dos sujeitos identificados como “viados depravação” são guiadas por atitudes, comportamentos e linguagem que conferem distintas performatividades que rompem com o que é padronizado e aceito socialmente.

A articulação aqui proposta encaminha-se na direção que concebe a variação linguística como parte de um processo de construção de identidade e de significados sociais, e, por isso, defendi que o emprego de determinadas formas linguísticas revela uma consistência de usos que estão diretamente relacionados com a situação e com os traços identitários que os sujeitos querem projetar por meio de suas práticas sociais. Entretanto, como este artigo focou em aspectos específicos da variação estilística e da discussão sobre identidade de gênero, inevitavelmente, outros elementos ficaram de fora da análise. Portanto, considero de extrema importância que pesquisas futuras na área possam desenvolver estudos mais detalhados sobre a relação sexo/gênero e poder em discursos de sujeitos homossexuais e que possam incluir a perspectiva dos próprios participantes sobre as suas práticas de linguagem.

Por fim, ressalto a necessidade de os estudos em Sociolinguística correlacionarem a análise dos fenômenos linguísticos aos processos que identificam e constroem os sujeitos de acordo com as identidades sociais que eles performam e enfatizo a importância de essa performance ser entendida como um processo que é influenciado tanto pelas atividades linguísticas quanto pelos propósitos comunicativos que os sujeitos traçam para si e para os outros em situações específicas de interação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. V. de. “Sou gay, porém totalmente discreto” – os estereótipos e a criação do *ethos* em um *site* de relacionamento gay. **ReVeLe**, n. 3, Belo Horizonte, p. 1-23, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

\_\_\_\_\_. Atos Performativos e Constituição de Gênero – um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero, Cultura Visual e Performance – Antologia Crítica**. Universidade do Minho: Edições Húmus, 2011.

CAMERON, D. Language, gender, and sexuality: current issues and new directions. **Applied Linguistics**, n. 26, v. 4, p. 482-502, 2005.

NUNES, B. **Bob entrevista: viados depravação (Josy, Tiaga e Domdom) +18 Parte 1**. 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GNh\\_b24MC50&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=GNh_b24MC50&t=1s)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Bob entrevista: Viados depravação (Josy, Tiaga e Domdom) +18 Parte 2**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ShUvg8NzLpU>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

CARVALHO, D. À beira do pertencimento: filiação e autopercepção em comunidades de prática gays em Salvador, Bahia. In: SILVA, D. C. P.; MELO, I. F de.; CASTRO, L. G. F de. **Dissidências sexuais e de gênero nos estudos de discurso**. Aracaju: Criação, 2017, p. 31-49.

COUPLAND, N. 2007. **Language Variation and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. **Annual Review of Anthropology**, n. 21, p. 461–490, 1992.

ECKERT, P. **Linguistic Variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

\_\_\_\_\_; RICKFORD, J. R. (Org.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GUINET, S. **Language and gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ECKERT, P. **Variation, convention, and social meaning**. Paper presented at the Annual Meeting of Linguistic Society of America, Oakland, CA, 2005.

\_\_\_\_\_. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, n. 41, 2012, p. 87-100.

FREITAG, R. Rediscutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R.; SEVERO, C. (Org.). **Mulheres, linguagem e poder – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.

IRVINE, J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Org.). **Regimes of language: ideologies, politics, and identities**. Santa F: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

IRVINE, J. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Org.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43.

LAKOFF, R. **Language and woman’s place**. New York: Harper and Row, 1975.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAU, H. D. Será que toda “mona” fala “bichês”? A questão da linguagem e identidade da comunidade LGBT. **Temática**, n. 03, João Pessoa, p. 160-174, 2017.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOORE, E. Sociolinguistic style: a multidimensional resource for shared identity creation. **The Canadian Journal of Linguistics**, n. 49, v. 4, p. 375-396, 2004.

NEIVA, G. “É gay ou é hétero” – Notas etnográficas sobre performatividade nas sociabilidades alternativas. **Cadernos de campo**, n. 23, São Paulo, p. 125-139, 2014.

VELOSO, R. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. **XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina**, João Pessoa – Paraíba, p. 1740-1749, 2014.

## FOUCAULT X PÊCHEUX: O CONCEITO DE SUJEITO DO DISCURSO

**Tacia Rocha**

Mestra e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

**Luana Vitoriano-Gonçalves**

Mestra e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

**Flávia Cristina Silva Barbosa**

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

**RESUMO:** Pêcheux e Foucault são dois dos grandes representantes da análise do discurso francesa, dadas as proximidades e divergências dentro do dispositivo analítico a partir do qual se inscrevem. Um aspecto que os aproxima é o entendimento de que a exterioridade é determinante para a produção/significação dos discursos. A noção de sujeito é um dos conceitos que fornece parâmetros para se pensar as formulações teóricas de Pêcheux e Foucault. Neste trabalho, empreende-se uma proposta de análise a respeito da noção de subjetividade, levando em conta os pontos de convergência e divergência entre os autores, como, por exemplo, o conceito de ideologia e interpelação, que é fundante na teoria pecheutiana, e a noção de micropoder, presente nas principais obras foucaultianas. Para que a proposta seja efetivada, parte-se de uma materialidade audiovisual, intitulada *Tecnologia na educação*, publicada em 24 de agosto de 2015, pela plataforma Porvir, que tematiza a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino. Ao longo da análise, o corpus se constitui a partir de recortes que materializam o sujeito i) afetado ideologicamente pelo discurso do ensino; na proposta pecheutiana; e ii) demarcado pela ordem do discurso e pela existência de micropoderes no contexto em questão, do ponto de vista foucaultiano. Fundamentam a pesquisa autores: da Filosofia (CHAUI, 2000); da Linguística (POSSENTI, 2005; GREGOLIN, 2004) e da análise do discurso, pecheutiana (PECHÊUX 1995; ORLANDI, 1988; 2009) e foucaultiana (VEYNE, 2014; AGAMBEN, 2009; FOUCAULT, 1995, 2000, 2008, 2015).

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito. Ideologia. Micropoder.

**ABSTRACT:** Pêcheux and Foucault are two of the greatest representatives of the French discourse analysis, given the vicinity and divergences within the analytical device from which are. Something that the approach the both is the understanding that the exteriority is crucial to the production/meaning of the speeches. The notion of subject is one of the concepts that provides parameters to think about the theoretical formulations of Pêcheux and Foucault. In this work, undertakes a proposal of analysis regarding the notion of subjectivity, taking into account the points of convergence and divergence between the authors, as, for example, the concept of ideology and notification, which is fundamental in the theory, and pecheutiana concept of micropower, present in the main Foucault's works. For the proposal has taken effect, part of an audio-visual materiality, entitled *Technology in education*, published on 24 August 2015, for Future platform, that discusses the influence of information and communication technologies (Icts) in the the teaching process. Throughout the analysis, the corpus is from newspaper clippings to materialize the subject i) affected

ideologically by the discourse of the teaching; pecheutiana's proposal; and ii) demarcated by the order of speech and by the existence of micropowers in the context in question, and Foucault's view point. The research is underled by authors of: philosophy (CHAUI, 2000); of Linguistics (POSSENTI, 2005; GREGOLIN, 2004) and discourse analysis, pecheutiana (PECHÊUX 1995; ORLANDI, 1988; 2009) and foucaultiana (VEYNE, 2014; AGAMBEN, 2009; FOUCAULT, 1995, 2000, 2008, 2015).

**KEYWORDS:** Subject. Ideology. Micropower.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Investigar as especificidades do conceito de sujeito para o campo da Análise do Discurso é imprescindível para garantir o rigor teórico do lugar de onde se fala. A ideia de sujeito começa com o renascimento do homem como centro do universo (século XV) - antropocentrismo - e prolonga-se até o século XX, em três diferentes modos: Humanismo (século XV), Positivismo (séculos XIX e XX) e Historicismo (final do século XIX). No século XIX, se constituem as Ciências Humanas e se consolidam entre os anos 1920 e 1950, a partir de três correntes de pensamento: fenomenologia, marxismo e estruturalismo. A fundação desta última corrente é atribuída a Ferdinand Saussure com o *Curso de Linguística Geral* (1916), quando a linguística passou a ser considerada a “ciência piloto” para outras disciplinas como a Análise do Discurso francesa (doravante AD). Nos anos 1960 o filósofo Michel Foucault decreta a morte do sujeito moderno e se junta à Michel Pêcheux para “historicizar as estruturas, estabelecer uma relação tensa com os conceitos e métodos da linguística saussureana, problematizando o corte entre a língua/fala e, assim, fazendo retornar o sujeito e a história” (GREGOLIN, 2004, p. 25-26).

Assim, tanto Foucault quanto Pêcheux buscam compor uma teoria que descarta o sujeito como uma individualidade, como fonte de sentidos, contudo, há diferenças fundamentais entre eles (GREGOLIN, 2004). Sob tal temática, o objetivo deste estudo é investigar as particularidades da noção de sujeito nos dois teóricos e como é o funcionamento de cada conceito na análise da materialidade audiovisual *Tecnologia na educação*, produzido e publicado pela plataforma Porvir, em 24 de agosto de 2015.

O texto está organizado em três seções: na primeira, mobiliza autores da Filosofia (CHAUI, 2000) e da Linguística (POSSENTI, 2005; GREGOLIN, 2004) para refletir as diferentes concepções de sujeito e trazem à tona as bases epistemológicas dos projetos foucaultianos. Na sequência, abordamos o conceito de sujeito em Pêcheux por meio da

forma-sujeito e ideologia (PECHÊUX, 1995; ORLANDI, 1988; 2009) e, em Foucault, as noções de posição sujeito e biopolítica (FOUCAULT, 1995, 2000, 2008, 2015; VEYNE, 2014; AGAMBEN, 2009). Por último, empreendemos um gesto de leitura da materialidade audiovisual *Tecnologia na educação* a fim de colocar em funcionamento os conceitos de sujeito dos dois filósofos.

## **ANÁLISE DO DISCURSO: BASES EPISTEMOLÓGICAS**

Desde os gregos até o século XVII, considerava-se que a realidade ou o Ser existiam em si mesmos e que, enquanto tais, poderiam ser conhecidos verdadeiramente pela razão ou pelo pensamento – conhecido por Realismo. Essa noção sofre rupturas que abrem um abismo com o Humanismo, proveniente da filosofia da renascença, nos séculos XIV a XVI. Gestado em meio às grandes descobertas marítimas, passa a vigorar o ideal do homem, um ser natural diferente dos demais, racional e livre.

Trata-se do sujeito do Racionalismo Clássico, descrito por René Descartes e consagrado na conhecida expressão *cogito ergo sun*. O homem é o ponto de partida ao invés da Natureza. Chega-se à deliberação que as coisas exteriores podiam ser conhecidas pelo intelecto ou o sujeito cognoscente, desde que fossem formuladas como representações.

Kant (1724-1804) representa mais um interstício no saber filosófico ocidental com o chamado Idealismo, no qual considerava-se que o conhecimento não advinha das coisas em si para a consciência como era no Realismo, mas viria das ideias da consciência para as coisas. No sistema kantiano, o sujeito não era psicológico individual, “mas uma estrutura universal, idêntica para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares, que é a razão, a faculdade *a priori* de conhecer ou o Sujeito Transcendental” (CHAUI, 2000, p. 299). Portanto, o sujeito kantiano é transcendental.

Nesse sentido, concorda a Filosofia da Ilustração ou Iluminismo ao colocar o homem, por meio da razão, como passível de conquistar a liberdade, igualdade e fraternidade, ideias constitutivas posteriormente na Revolução Francesa de 1789. A razão conduziria à evolução e ao progresso, pois a partir do conhecimento o homem poderia libertar-se dos preconceitos. A relação com a ideia de evolução faria com que a biologia tivesse um lugar central no pensamento ilustrado.

No mesmo período surge o positivismo, cuja figura central é Augusto Comte para quem o homem é um ser social. Comte propôs como estudo científico estudar os fatos

humanos usando procedimentos e métodos das ciências da Natureza. A concepção positivista é uma das correntes mais poderosas e influentes nas ciências humanas em todo o século XX (CHAUI, 2000).

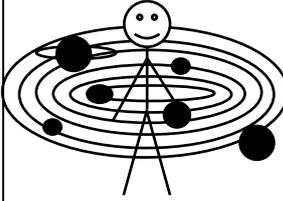
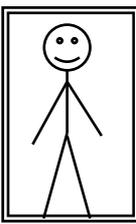
De qualquer modo, percebe-se até o momento que o sobrevoo que se inicia com a Modernidade e vai até o Positivismo, vigora-se a noção de sujeito como centro do universo, como pensante e agente de sua história. Esse modo de enunciar o objeto sujeito é desbancado somente com Marx, no final do século XIX, e Freud, no início do século XX, cada qual em seu campo de investigação - o primeiro voltado para a economia e a política e o segundo, para às questões psíquicas.

Em Marx, o sujeito consciente e racional sofre abalo, pois o pensador sistema que há um poder social invisível no qual seríamos agidos por ele - ideologia. Trata-se do sujeito produto da história. Freud, por sua vez, aponta uma semelhante ilusão de controle em razão do desconhecimento de um poder psíquico e social que atua sobre nossa consciência sem que ela o saiba - inconsciente. Nessas circunstâncias, as ciências humanas se consolidam nos anos 1920 e 1950 e, além do marxismo ocorre ruptura em outras duas correntes de pensamento: a fenomenologia e o estruturalismo.

A fenomenologia, iniciada pelo filósofo alemão Edmund Husserl, ainda considera que o sujeito do conhecimento seria dotado de intencionalidade, refletiria sobre os atos realizados pela consciência e as significações produzidas e, conheceria a estrutura formada por eles. Já a corrente estruturalista, desenvolvida por Ferdinand Saussure faz uma crítica ao sujeito fenomenológico, soberano e fonte do sentido sem, no entanto, suprimir o sujeito. Nas palavras de Lacan o estruturalismo é “um pensamento que esmigalha e o distribui sistematicamente” (LACAN, *apud* POSSENTI, 2005, p. 387), pois o sujeito sai do centro para entrar numa estrutura que o gere e o limita. (LACAN, *apud* POSSENTI, 2005, p. 387) Gregolin (2004) acrescenta que essa forma de pensamento se impôs e passou a fazer par com o marxismo de forma a substituir a fenomenologia. Para sintetizar os tipos de sujeito produzidos pelas diferentes epistemes que expusemos até agora, elaboramos o seguinte quadro ilustrativo:

**Quadro 1:** A modificação do conceito de subjetividade ao longo de cinco séculos

<b>SUJEITO COGNOCENTE</b>	<b>SUJEITO TRANSCEDENTAL</b>	<b>SUJEITO HISTÓRICO</b>	<b>SUJEITO ESTRUTURAL</b>
-------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-------------------------------

 <p>O sujeito do conhecimento é o ponto de partida para conhecer o mundo. A subjetividade do homem é o ponto de partida de todo Racionalismo.</p>	 <p>O sujeito do conhecimento ou a razão pura universal é a condição necessária de existência e sentido dos objetos do conhecimento.</p>	 <p>A história não é feita pelo Sujeito, mas por sujeitos movidos pelo motor da luta de classes. Dá-se na reprodução ou transformação das relações de classes.</p>	 <p>O conceito do sujeito como agente histórico desaparece. Ele é colocado dentro da própria estrutura que desempenha o papel de atuante.</p>
--	---	--	--

Fonte: Autoria nossa a partir de Chauvi (2000).

Em suma, essas três correntes do século XX contribuíram de diferentes maneiras nas ciências humanas: a fenomenologia possibilitou a definição e a delimitação dos seus objetos; o estruturalismo contribuiu com uma metodologia para interpretar os fatos humanos, dispensando imitação dos procedimentos das ciências naturais; o marxismo conduziu à compreensão dos fatos humanos como historicamente determinados permitindo sua interpretação racional e o conhecimento de suas leis. Essas contribuições, além de terem sido incorporadas pelas várias ciências humanas, possibilitando que os fenômenos humanos fossem tratados cientificamente e diferentemente dos fenômenos naturais, provocaram profundas mudanças no campo dos estudos da linguagem. A fenomenologia conservou o sujeito do conhecimento, dotado de intencionalidade e o marxismo e historicismo colocaram em cheque esse sujeito, constituído pela história e assujeitado pela ideologia.

Vale ressaltar que na sequência o estruturalismo e o marxismo substituíram a fenomenologia especialmente em torno da linguagem, graças à re-leitura de Marx, Freud e Saussure por Lévi-Strauss, Lacan, Althusser, Foucault e Derrida, provocando um esfacelamento da Linguística pós saussureana. Para Pêcheux, “o encontro teórico e político entre o estruturalismo e o marxismo, na França dos anos 1960, representou uma tentativa anti-positivista que visou apreender e explicar o entrecruzamento entre a linguagem e a história” (GREGOLIN, 2004, p. 33).

Entre 1960 a 1975, ocorreu uma reestruturação da rede de afinidades disciplinares em torno da Linguística, dada a articulação entre propostas de Saussure, Marx e Freud originando novos conceitos - sujeito, História, língua - e deles derivou o objeto ‘discurso’, surgindo a análise do discurso francesa como disciplina transversal. Os trabalhos resultantes da tensão entre um novo ‘estruturalismo’ (releitura de Saussure), um novo ‘marxismo’ (releitura de Marx) e uma nova teoria do sujeito (releitura de Freud) receberam o rótulo de “pós-estruturalismo”. Para Gregolin (2004, p. 28), o que se pode generalizar em relação aos que se denominaram pós-estruturalistas “foi o fato de que ocorreu uma insatisfação em relação à teoria do sujeito proposta pela fenomenologia e houve diferentes propostas a esse problema, seja indo a Freud, a Marx, a Nietzsche, etc”. A releitura da linguística de Saussure teve papel decisivo na análise do discurso, porque esse campo de pesquisa “permitiu estudar o que se pode fazer com a linguagem, isto é, o discurso” (GREGOLIN, 2004, p. 29).

Tratando especificamente dos projetos epistemológicos de Pêcheux e Foucault, em linhas gerais, ambos têm divergência e semelhanças. O projeto pecheutiano busca construir a *análise do discurso* dialogando constantemente com a Linguística por meio da “*Tríplice Aliança*” entre Saussure, Marx e Freud. O objetivo era construir “uma *teoria materialista do discurso* aliada a um projeto político de intervenção na *luta de classes*, a partir da leitura althusseriana do marxismo-leninismo” (GREGOLIN, 2004, p. 53, grifos do autor). Na tentativa de conciliar a teoria à prática política, Pêcheux construiu um método de análise - a ‘análise automática’, quando da primeira fase da Análise do Discurso, ou a AD1.

Já o projeto foucaultiano tinha forte relação com as problemáticas da História e da Filosofia dada a tensão da tríplice aliança de Nietzsche, Freud e Marx, indicando que seu objetivo imediato não foi construir uma teoria do discurso. O objetivo de Foucault era analisar o fenômeno do poder ou elaborar os fundamentos dessa análise direcionada ao sujeito: “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Para tratar dessas temáticas, Foucault as articulou à uma reflexão sobre os discursos. No desenrolar do tratamento teórico “uma *teoria do discurso* vai-se delineando e encontra um lugar central na obra de Foucault” (GREGOLIN, 2004, p. 53-54).

O que Foucault e Pêcheux têm em comum, independentemente de suas épocas, e o fato de serem anti-humanistas e por isso buscarem compor uma teoria que descarta as concepções que pensa o sujeito idealista e essencial. O sujeito da AD não é, portanto o

indivíduo, sujeito empírico, é antes o sujeito do discurso produzido historicamente. É exatamente esse tópico que trataremos a seguir.

## **FOUCAULT X PÊCHEUX: CONCEITO DE SUJEITO**

Como discutimos na primeira parte da seção anterior, o desenrolar das três principais correntes do século XX – fenomenologia, marxismo e estruturalismo – e a união das duas últimas fez com que o homem desaparecesse na filosofia, não como objeto de saber, mas como sujeito de liberdade e de existência, provocando uma crise no Humanismo.

Nesse sentido, possivelmente a ruptura mais importante para a teoria da AD seja a concepção de sujeito moderno, substituindo-a por uma teoria não-subjetivista (POSSENTI, 2005). A teoria da subjetividade apontada por Pêcheux em *Semântica e discurso* (1975) admite não ser possível apreender um sujeito-em-si no discurso, somente o sujeito constituído socialmente “pois não são só as intenções que contam, já que as convenções constituem parte fundamental do dizer” (ORLANDI, 1988, p. 10). Reitera-se que o sujeito psicológico, cheio de intencionalidade, senhor de si e do seu dizer não é o sujeito da AD.

Althusser esclarece que o sujeito não pode ser uno porque ele é afetado pelo inconsciente (Freud) e não pode ser livre, nem a origem do discurso porque ele é interpelado pela ideologia (Marx). Tanto o inconsciente quanto a ideologia dissimula sua própria existência no interior do seu próprio funcionamento, constituindo o sujeito no lugar deixado vazio.

Para Pêcheux, a instância ideológica existe na materialidade concreta, sob a forma de formações ideológicas - referidas aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), abordados por Althusser em uma releitura sobre o conceito de ideologia. As ideologias são práticas que ocorrem na história cujo motor é a luta de classes subjugadas pela ideologia dominante (PÊCHEUX, 1995). Não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia e a interpelação ocorre na identificação do sujeito com a forma-sujeito (PÊCHEUX, 1995). Em outras palavras, o sentido só se produz pela sua relação com a forma-sujeito do saber e pela sua identificação com uma determinada formação discursiva (FD), nutrindo a ilusão de ser a origem do dizer e a evidência de que o sentido de uma palavra por ele enunciada só pode ser aquele e não outro.

Para explicar como se dá a ilusão do sujeito enquanto origem de si e o sentido de uma palavra ou enunciado como evidente, Pêcheux enumera duas teses chamadas por Orlandi (1988) de esquecimentos. No esquecimento nº 1, a ilusão origina-se do apagamento:

trata-se do esquecimento inconsciente, ideológico. O sujeito tem a ilusão de ser a origem ou causa do que diz enquanto, na realidade, retoma sentidos preexistentes. Esquece também que toda sequência discursiva deve ser incluída numa formação discursiva (e não outra) para que essa sequência tenha um sentido (e não outro). O esquecimento nº 2 é parcial e semiconsciente, da ordem da enunciação: a linguagem seria transparente, sendo evidente que o sentido de uma palavra seja aquele e não outro. O sujeito fala de uma determinada maneira, embora ela possa ser dita de inúmeras formas (famílias parafrásticas). O interlocutor tem a ilusão de realidade do pensamento, de que o que foi dito só pode ser dito daquela maneira e não de outra porque a língua é “transparente”.

Esmiuçando a primeira tese de Pêcheux, o sentido não existe em si mesmo porque ele é determinado pelas posições ideológicas no processo sócio histórico onde as palavras são produzidas e reproduzidas. O sentido se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas. As formações discursivas vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso.

Ao passo que a mesma palavra pode mudar de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, na segunda tese as palavras e expressões distintas podem ter o mesmo sentido no interior de uma mesma formação discursiva. É ela a matriz para a constituição do sentido e aquela que veicula a forma-sujeito. A forma-sujeito constitui o Sujeito universal, o sujeito do saber, que serve como referência do que o sujeito está determinado a dizer. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito que livremente se submeterá aos saberes do Sujeito com S maiúsculo, isto é, o sujeito absoluto universal.

No discurso, existe também a relação de forças, ou seja, as relações são hierarquizadas, sustentadas no poder dos diferentes lugares, o que concede mais valor na fala do professor, do que a do aluno, como exemplifica Orlandi (2009). As condições de produção implicam também no imaginário. Ao passar para a ordem do discursivo, o sujeito já é tomado enquanto posição porque ele sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Trata-se do que Pêcheux (1969) denomina formações imaginárias, ou seja, as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro são determinadas por lugares empíricos/institucionais, construídos no interior de uma formação social. Tudo isso contribui para a constituição das condições em que o discurso se produz e, portanto, no processo de

significação. “Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2009, p. 42).

Enquanto Pêcheux se utiliza do marxismo e considera a luta de classes para explicar o assujeitamento e a resistência, Foucault parte da ideia de micropoderes que ultrapassa a noção de poder do Estado. Em oposição à tradição cartesiana, Foucault, pois sustenta que o sujeito não é uma substância. Ele é uma forma nem sempre idêntica a si mesma. Veyne (2014, p. 10) descreve o foucaultismo como “uma antropologia empírica que tem sua coerência, e cuja originalidade está em ser fundada na crítica histórica”.

A inserção de Foucault na história da filosofia se dá a partir da problematização do conhecimento, a fim de investigar as rupturas, as fissuras, as contingências, a exemplo de seu olhar acerca das *epistemes*, como as ciências humanas (GREGOLIN, 2004). Ele assevera, em *Arqueologia do saber*, que o sujeito do enunciado não pode ser reduzido aos elementos gramaticais por três motivos: primeiro, ele não está dentro do sintagma linguístico; segundo, mesmo que um enunciado não esteja em primeira pessoa, ele sempre tem um sujeito; e terceiro, todos os enunciados que têm uma forma gramatical fixa não têm um único e mesmo tipo de relação com o sujeito do enunciado. Trata-se de uma relação que rompe a instância gramatical e do sujeito empírico de uma proposição. O “autor” não é idêntico ao sujeito do enunciado (FOUCAULT, 2008).

O discurso ou o regime das enunciações não deve ser descrito nem pelo sujeito transcendental, nem pela subjetividade psicológica, mas antes nas diversas modalidades de enunciação. O sujeito é definido pela sua dispersão e descontinuidade em relação a ele mesmo: “nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 60.) Essas três características - status, lugar e posição – constituem a função sujeito que é neutra, indiferente ao tempo, ao espaço e idêntica em qualquer sistema linguístico e que pode ser ocupada por qualquer indivíduo. É um lugar vazio e pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes (FOUCAULT, 2008).

A função sujeito nos leva à pergunta “sobre quem fala, quem detém o direito em termos institucionais ou jurídicos de proferir tal discurso” (ARAÚJO, 2004, p. 223). Em outras palavras, o filósofo propõe que se deve entender porque estes enunciados e não outros, o lugar de onde vem e de quem vem.

Para exemplificar como se formam as modalidades enunciativas, Foucault (2008) utiliza-se do discurso médico e nomeia as três questões que implicarão na formação

(modalização) e encadeamento de enunciações diversas: o discurso médico só pode ser dito por determinada pessoa que goze do status de médico. Ele fala a partir de um lugar institucionalmente reconhecido e ocupa determinada posição em relação aos diversos domínios, na rede de informações. “Descrever uma formulação enquanto enunciado [...] é determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. (FOUCAULT, 2008, p. 107)

O conceito “dispositivo” é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento foucaultiano” (AGAMBEN, 2009), sobretudo para pensar no sujeito. Dispositivo é a rede que se estabelece entre o conjunto heterogêneo de elementos que o constitui, cuja função é estratégica e se inscreve numa relação de poder. Dito de outro modo, um conjunto de instituições é imposto aos indivíduos por um poder externo e se torna interiorizado nos sistemas das crenças e dos sentimentos do indivíduo, transformando-o em sujeito.

Na constituição dos sujeitos por meio dos dispositivos, o papel do genealogista é recuperar na história a “origem” para constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. A partir da análise da irrupção de acontecimentos que provocam rupturas e mudanças nas práticas discursivas é possível encontrar os regimes de verdade, isto é, o conjunto de procedimentos, regras que controlam e regem o funcionamento dos enunciados. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral da verdade’”, instituída, erigida, reforçada e conduzida por um dispositivo (FOUCAULT, 2015, p. 52).

Foucault não nega que todos os tipos de sujeição sejam fenômenos derivados de processos econômicos e sociais. No entanto, discorda de Pêcheux ao considerar que os mecanismos de sujeição “mantêm relações complexas e circulares com outras formas” (FOUCAULT, 1995, p. 236) além dos mecanismos de exploração e dominação. Foucault não concebe o poder somente no sentido do edifício jurídico da soberania ou dos aparelhos de Estado e das ideologias, cujo ponto em comum é o “economicismo na teoria do poder”. Foucault estudou o poder “a partir das técnicas e táticas de dominação”, (FOUCAULT, 2015, p. 52) em suas relações com os diversos dispositivos de poder em diferentes da sociedade (FOUCAULT, 2015).

## **ANÁLISE FOUCAULTIANA E PECHEUTIANA DA MATERIALIDADE**

Para empreender as análises propostas, retomando os conceitos de subjetividade do projeto pecheutiano e foucaultiano, tomamos como material de análise o vídeo *Tecnologia*

na educação, idealizado pela plataforma Porvir<sup>1</sup>, um dos programas gerenciados pelo Instituto Inspirare. A partir dele, observamos as regularidades para que pudéssemos estabelecer o corpus, isto é, as sequências discursivas recortadas para este gesto de leitura. Para as regularidades, passamos a considerar o sujeito que enuncia, diretora do Porvir, o sujeito pelo qual toma como referente o professor inovar. Tais segmentos são representativos para descrever e interpretar o funcionamento do discurso de “inclusão de tecnologia na educação”. Apesar de se tratar de uma materialidade audiovisual, esta pesquisa se interessa pelos enunciados verbais pronunciados pelo sujeito do discurso, o que nos autorizou fazer apenas a transcrição dos recortes escolhidos.

O roteiro do vídeo aborda a temática com estilo de realização da história orientado para o indivíduo. O filme consiste num testemunhal na modalidade “porta-voz” (BARRETO, 2004, p. 43), apresentado por uma pessoa não famosa mas de relevância hierárquica para a organização, a diretora do Instituto Inspirare Anna Penido, no qual esta relata dados acerca do tema. Essa estratégia permite despertar mais confiança no espectador em virtude da credibilidade do apresentador, no compartilhamento de suas próprias experiências ou ainda aproximar o público do anunciante ao usar como emissor um membro da diretoria.

Penido apresenta vários argumentos que sustentam o porquê de inserir os recursos tecnológicos na educação. O vídeo está em consonância com o objetivo da iniciativa Porvir, em propor práticas inovadoras para melhorar qualidade da educação no Brasil. A plataforma se descreve como uma iniciativa de comunicação e mobilização social para produzir, difundir e trocar conteúdos sobre inovações educacionais, para promover políticas e investimentos, em resumo, ser uma agência de notícias para subsidiar a educação contemporânea com informações *quentes*.

Além do vídeo, o canal formulou uma página especial<sup>2</sup> *Tecnologia na Educação* com documentos digitalizados abordando: recursos tecnológicos usados para ensinar; a infraestrutura necessária para usar tecnologia nas escolas; exemplos de aplicação da tecnologia na educação.

Passemos à análise dos segmentos à luz dos projetos dos dois pensadores em questão.

---

<sup>1</sup> O Porvir (<http://porvir.org/>) é uma iniciativa do Inspirare, instituto que busca inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. Site: <http://inspirare.org.br/>

<sup>2</sup> Homepage “Especial Tecnologia na Educação”. Disponível em: <<http://bit.ly/1Ihv8gU>> Acesso em: 01 ago. 2018.

a) Sujeito em Pêcheux:

Enfatizamos o que já discutimos, que a AD parte do pressuposto de que o sujeito se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito. O discurso da inclusão tecnológica na Educação é um bom exemplo de discurso heterogêneo, que contempla diferentes posições-sujeitos em seu interior.

A primeira sequência discursiva (SD) representa a posição-sujeito de incorporação do discurso digital ao discurso pedagógico, à medida que o sujeito do discurso reconhece as mudanças significativas que as tecnologias da informação e comunicação ou TICs estão promovendo nas várias instâncias sociais: “produz; consome; interage; exerce a nossa cidadania” e devem, por consequência, provocar na educação.

SD1: “A tecnologia já mudou a forma como a gente faz muitas coisas na vida. Como agente **produz**, como a gente **consome**, **interage**, até mesmo como agente **exerce a nossa cidadania**” (grifos nossos).

A sequência acima serve como pré-construído para a sequência a seguir, na qual o sujeito via forma-sujeito seleciona os saberes da tecnologia digital e funciona de forma imbricada com a posição-sujeito de incorporação ao discurso pedagógico, a partir da inscrição da diretora no lugar discursivo de “mentora da educação digital”:

SD2: “Agora é a vez da **tecnologia mudar a forma como a gente aprende e ensina**. Se antes a gente **educava os alunos** para usar a tecnologia, hoje a gente **usa tecnologia pra educar** os alunos” (grifos nossos).

Ao tratarmos do funcionamento do discurso da Inclusão tecnológica na Educação, devemos considerar que as imagens, tanto da diretora da Inspirare, do “professor inovador” (construído no discurso) quanto do professor comum (público-alvo), já estão dadas, construídas a partir do lugar social que cada um dos sujeitos do discurso ocupa. Trata-se, conforme nos mostra Pêcheux do “‘sempre já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e ‘seu sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 1995, p. 164) A forma-sujeito da Inclusão tecnológica na Educação constrói um quadro ilustrativo do

“professor inovador”, que é o “mártir”, aquele que ajudará, por meio “Tecnologia na Educação”, na superação das desigualdades sociais por meio da educação.

O sujeito Universal da Inclusão tecnológica na educação busca nos saberes da tecnologia digital as práticas educacionais que ajudariam nessa empreitada – “a recursos de qualidade, a videoaulas, a *games*, a plataformas”.

SD3: “E assim a gente consegue avançar na **superação de três grandes desafios da educação brasileira**.

O primeiro deles a **equidade**. Com **tecnologia** a gente consegue **ampliar o acesso** dos alunos, não importa se eles estão em regiões vulneráveis ou até geograficamente dispersas. Que eles possam ter acesso a **recursos de qualidade**, a **videoaulas**, a **games**, a **plataformas** (grifos nossos).

O sujeito do saber assume na sequência discursiva abaixo, sua posição-sujeito de “mentor da educação digital”, indicando a importância da preparação do suposto “professor inovador” para a utilização das TICs. Nesse processo, esse sujeito mobiliza “a sociedade brasileira” atuando na instância de provimento dos subsídios pedagógicos para a “formação do professor”, inspirando a inovação e inclusão da “educação de qualidade pra todos os brasileiros”:

SD4 “pra o bom uso de uso de tecnologia é a **formação do professor**. [...] é importantíssimo **mobilizar a sociedade brasileira** pra que utilize esses recursos com cada vez mais propósito e da **melhor forma possível**, pra garantir uma **educação de qualidade** pra todos os **brasileiros**, que os preparem para a vida e garanta que eles possam aprender ao longo de toda sua existência” (grifos nossos).

Em síntese, a forma-sujeito realiza a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso, o que aponta para o efeito de unidade/evidência do sujeito. E é efeito porque essa unidade é apenas imaginária. Ao tomarmos, por exemplo, o sujeito do discurso de Inclusão de tecnologia na educação é, via forma-sujeito, que ele “vai” ao interdiscurso - onde circulam tanto os saberes da pedagogia quanto os da tecnologia digital - recorta, incorpora o que lhe interessa desses saberes, identificando-se com a FD do discurso da Inclusão tecnológica na Educação, e traz os enunciados pertencentes a esses saberes à ordem intradiscursiva, linearizando-os no fio do discurso e materializando, assim, um discurso que pretende divulgar ao espectador- embora faça todos esses movimentos inconscientemente, isto é, sem se dar conta disso.

b) Sujeito em Foucault: modalidade enunciativa, dispositivo e vontade de verdade

Tomando os pressupostos foucaultianos para empreender o estudo teórico-metodológico, a análise consistirá em levantar o acontecimento discursivo, a modalidade enunciativa, o dispositivo e o regime de verdade que sustenta a inovação na educação contemporânea, nos discursos pedagógico e tecnológico. Para empreender o movimento de descrição-interpretação arqueogenealógico, selecionamos sequências enunciativas (SE) que constituem argumentos que inserem novas informações, promovendo a progressão discursiva.

De início, para identificar a constituição dos sujeitos por meio dos dispositivos, recuperamos a “origem” da constituição de um saber histórico e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nossa tarefa é identificar o acontecimento ou irrupção de uma singularidade histórica a fim de compreender que condições permitiriam que o discurso da tecnologia coexistisse ao discurso pedagógico.

A tecnologia só foi possível de ser enunciada após o advento da rede de computadores com o nome de ARPANET, em 1969, nos Estados Unidos. Na época foi criado pelo Departamento de Defesa norte-americano para garantir a comunicação entre militares e cientistas durante a Guerra Fria mesmo.

A partir da década 1980, o uso da Arpanet se expandiu no âmbito acadêmico e para outros países, com o nome internet. Já o objeto tecnologia alocado no campo da educação é demarcado a partir de condições de emergência que possibilitaram seu surgimento. Elencamos as que TICs começaram a ser usadas como referencial a partir da iniciativa da Sociedade da Informação no Brasil, aprovada pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, em 1998. O objetivo era informatizar todas as trocas de informação, em todos campos de atividade humana.

No ano seguinte, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) compôs um Grupo de Implantação do chamado Programa Sociedade da Informação no Brasil. Para colocar em ação o programa, foi lançado o Livro Verde em 2000, construído com base nos programas existentes na Europa, contendo metas de implementação.

Em 2002 foi lançado o Livro Branco, no qual a meta passou a ser inclusão digital com a criação de programas que valorizassem a conectividade. Segundo o MCT, não houve pausas para a implantação de políticas de inclusão digital, como mostra a página do governo eletrônico. Esses procedimentos atendem à emergência de uma sociedade em rede, presente

no funcionamento discursivo da globalização e compreendem o dispositivo, que em nossa análise vamos chamar de dispositivo da sociedade da informação e conhecimento.

O dispositivo por nós erigido é um conjunto heterogêneo composto por “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas” (FOUCAULT, 2015, p. 364), pois as mudanças da tecnologia digital se espalharam por várias instâncias das atividades sociais conforme nós identificamos no enunciado:

SE1: “A tecnologia já mudou a forma como a gente faz muitas coisas na vida. Como agente **produz**, como a gente **consome**, **interage**, até mesmo como agente **exerce a nossa cidadania**”. (grifos nossos)

O dispositivo da sociedade da informação e conhecimento sustenta estrategicamente o funcionamento dos discursos pedagógico e tecnológico:

SE2: “Agora é a vez da **tecnologia mudar a forma como a gente aprende e ensina**. Se antes a gente **educava os alunos** para usar a tecnologia, hoje a gente **usa tecnologia pra educar os alunos**”. (grifos nossos)

No enunciado abaixo os discursos pedagógico e tecnológico estão em funcionamento, sustentados por um regime de verdade instituída, erigida, reforça e conduzida pelo dispositivo da sociedade da informação e conhecimento. A plataforma Porvir integra o dispositivo da sociedade da informação e conhecimento, à medida que ele funciona na rede de poder sustentada por saberes ela se coloca como uma colaboradora da inclusão de recursos digitais, oferecendo conteúdo e suporte didático, apoio institucional, incentivadora de políticas públicas e inspiradora na sociedade da informação.

SE3: “E assim a gente consegue avançar na **superação de três grandes desafios da educação brasileira**.

O primeiro deles a **equidade**. Com **tecnologia** a gente consegue **ampliar o acesso** dos alunos, não importa se eles estão em regiões vulneráveis ou até geograficamente dispersas. Que eles possam ter acesso a **recursos de qualidade**, a **videoaulas**, a **games**, a **plataformas**. (grifos nossos)

Porvir é agenciado no regime de verdade da urgência da tecnologia na escola conforme destacamos no enunciado a seguir:

SE4: “pra o bom uso de uso de tecnologia é a **formação do professor**. [...] é importantíssimo **mobilizar a sociedade brasileira** pra que utilize esses recursos com cada vez mais propósito e da **melhor forma possível**, pra garantir uma **educação de qualidade** pra todos os **brasileiros**, que os preparem para a vida e garanta que eles possam aprender ao longo de toda sua existência”. (grifos nossos)

Na agenda da atualidade, o século XXI, entram na ordem do discurso a necessidade de inserção das TICs no contexto escolar, bem como a urgência da inovação nos métodos didáticos. Os recursos digitais na educação são uma promessa para a superação de três desafios conforme o primeiro enunciado. Nesse verdadeiro, a tecnologia pode promover inclusão e igualdade, qualidade nos recursos de aprendizagem e atualização dos métodos pedagógicos. Nesse jogo discursivo, os professores se constituem como agentes da prática pedagógica contemporânea, ou como conceitua o vídeo, designers da aprendizagem, mobilizando a disponibilização de subsídios em ambiente virtual a fim de preparar esses profissionais da educação, por meio da formação docente continuada, a usufruir da tecnologia como inovação.

Por último, na formação (modalização) de enunciações se manifesta na dispersão do sujeito “nos diversos **status**, nos diversos **lugares**, nas diversas **posições** que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61, grifos nossos). Na materialidade analisada, quem enuncia ocupa o cargo de diretoria executiva (status do sujeito) do instituto Inspirare. Esse lugar institucional e técnico de onde provém os discursos (Inspirare), que endossa como tarefa: promover a formação do professor e a mobilização da sociedade brasileira para a utilização da tecnologia na educação. Para finalizar, a posição que o sujeito do discurso ocupa na rede de informações é de quem expõe os dados, fundamenta e aconselha acerca da importância em usar tecnologia na educação, assumindo o papel de transmissora na difusão do saber tecnológico e pedagógico[R3].

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nos detivemos em estudar um conceito crucial na análise do discurso de linha francesa – o conceito de sujeito. No percurso buscamos discutir que embora Pêcheux e Foucault sejam anti-humanistas e busquem compor uma teoria que descarta o sujeito como uma individualidade, como fonte de sentidos, há diferenças fundamentais entre eles.

Pêcheux pensa o sujeito em relação com a ideologia e Foucault o propõe numa relação com os micro-poderes. O objetivo foi investigar as particularidades da noção de sujeito nos dois filósofos e compreender o funcionamento de cada noção a partir de um gesto de leitura análise de uma mesma materialidade audiovisual. No quadro teórico mobilizamos os filósofos Pêcheux e Foucault, bem como seus comentadores.

Tomamos como percurso iniciado pela retomada da subjetividade na filosofia, desde seu surgimento a partir da renascença - Sujeito cognoscente, sujeito transcendental, sujeito histórico e sujeito estrutural - até chegar na contemporaneidade, quando ele é esfacelado ou como queira Foucault: “então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 2000, p. 536).

Abordamos as especificidades do sujeito relido pela AD e transformado no sujeito do discurso e apropriado por seus representantes, Foucault e Pêcheux, cada um em suas especificidades. Tanto um quanto outro são anti-humanistas e por isso buscam compor uma teoria que descarta as concepções que pensa o sujeito idealista e essencial. O sujeito da AD não é, portanto o indivíduo, sujeito empírico, é antes o sujeito do discurso produzido historicamente.

Além do mais, demos detida atenção às bases epistemológicas da AD, ao discutir a corrente estruturalista e as vertentes constituintes do projeto teórico de cada filósofo: Pêcheux – Saussure/Marx/Freud e Foucault – Nietzsche//Marx/Freud. As diferentes bases teóricas de ambos filósofos conferiram-nos a explicação das diferenças na concepção de subjetividade. Para Pêcheux o sujeito não pode ser uno e racional porque é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. E para Foucault, o sujeito é uma fabricação histórica a partir dos dispositivos, que resultam do cruzamento de relações de poder e de relações de saber, mediados por um regime de verdade.

Para finalizar, demonstramos o funcionamento das especificidades de cada noção de sujeito, realizamos dois gestos de leitura a partir de uma materialidade visual sobre a temática da tecnologia na educação. Ressaltamos que os conceitos mobilizados de ambos teóricos, não contemplam todas especificidades teóricas, uma vez que recortamos apenas uma fatia da fase intermediária da produção intelectual de Pêcheux e Foucault. Tentamos iniciar uma análise da subjetividade em ambos, cientes de que nossa análise, provisoriamente exaurida, pode se aprofundar tanto do ponto de vista da heterogeneidade discursiva em Pêcheux, quanto da governamentalidade em Foucault.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo? e outro ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARRETO, Tiago. **Vende-se em 30 segundos**: manual do roteiro para filme publicitário. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico)

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde**. Disponível em: <[http://www.mct.gov.br/upd\\_blob/0004/4795.pdf](http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf)> Acesso em: 01 abr. 2015.

ORLANDI, Eni P. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós?. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orland et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PORVIR. **Tecnologia na educação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 19 set. 2015

POSSENTI, Sirio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. V. 3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques Morais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

## EDUCAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CATEGORIZAÇÃO DO SUJEITO LGBT<sup>1</sup> NO SÉCULO XXI

**Samuel de Souza Matos**

Mestrando em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe (UFS),  
São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos analisar discursivamente efeitos de sentido decorrentes de formas linguísticas relativas ao sujeito LGBT no século XXI. Centramo-nos no arcabouço teórico da Análise de Discurso (AD) e em perspectivas *queer*. A materialidade discursiva selecionada é a transcrição de um vídeo do Põe na Roda, canal do *YouTube* que produz conteúdos sobre a comunidade LGBT. Focalizamos, de um lado, as temáticas das identidades de gênero, orientação sexual, papel sexual (ou social) e sexo biológico, e por outro, as categorias teóricas de disciplinarização, categorização, silenciamento e ideologia, a fim de empreender as análises. Os resultados apontam uma inter-relação entre “lutas” de movimentos LGBT, processo educativo e novas relações de desigualdade-subordinação na sociedade, a partir da noção de luta ideológica de classes. Concluimos, portanto, que o duelo de sentidos de estabilidade e instabilidade se inscreve no processo sócio-histórico de disciplinarização do sujeito LGBT.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito LGBT. Ideologia. Silenciamento

**ABSTRACT:** In this article, we aim to analyze discursively the effects of meaning arising from linguistic forms related to the LGBT subject in the 21st century. We focus on the theoretical framework of Discourse Analysis (AD) and on queer perspectives. The selected discursive materiality is the transcription of a Põe na Roda video, a YouTube channel that produces content about the LGBT community. On the one hand, we focus on gender identity, sexual orientation, sexual (or social) role and biological sex, and on the other, the theoretical categories of disciplinarization, categorization, silencing and ideology, in order to undertake the analyzes. The results point to an interrelationship between “struggles” of LGBT movements, educational process and new relations of inequality-subordination in the society, from the notion of ideological class struggle. We conclude, therefore, that the duel of meanings of stability and instability is inscribed in the socio-historical process of disciplining the LGBT subject.

**KEY-WORDS:** LGBT subject. Ideology. Silencing

### INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira contemporânea, é cada vez mais crescente o interesse pela discussão das temáticas das identidades de gênero, diversidade sexual, direitos humanos e

---

<sup>1</sup> Sigla atribuída a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, etc.

estudos *queer*, sobretudo na mídia e na comunidade acadêmica. A busca pela democracia e pela igualdade social são algumas das explicações desse acontecimento. Nesse sentido, ao lado das discussões, que põem em confronto diversos setores da sociedade e, conseqüentemente, sua reavaliação em várias dimensões, inúmeras vezes temos visto essas temáticas serem tratadas de forma polêmica. Essas discussões põem em xeque uma problemática social relevante, e um dos grupos sociais responsáveis por abri-las e intensificá-las é o movimento LGBT.

No cerne dessas discussões emerge este trabalho. Assim, a escolha dos temas (identidade de gênero, orientação sexual) se justifica pela nossa vinculação com o projeto de dissertação ainda em andamento: “Processos de referenciação: estratégias textual-discursivas na construção argumentativa de depoimentos de ativistas LGBT de Aracaju/SE” (PPGL/UFS), com bolsa da CAPES<sup>2</sup>. Além disso, nossa relação profícua com essas temáticas vem de longa data, devendo-se, parcialmente, ao constante acesso aos vídeos disponíveis no “Põe na Roda”, canal do *YouTube* que mais produz conteúdo informativo e de qualidade sobre a comunidade LGBT. Porém, diferentemente dos objetivos e dos aspectos metodológicos a serem adotados em nossa pesquisa, o percurso realizado aqui compreenderá uma análise discursiva.

Este artigo objetiva analisar discursivamente, com base no arcabouço teórico da Análise de Discurso (doravante, AD), formas de categorização do sujeito LGBT no século XXI, tendo em vista o processo sócio-histórico de disciplinarização. Dessa maneira, temos como materialidade discursiva para análise o vídeo *Menino ou menina?*<sup>3</sup>, transcrito do *YouTube*, disponível no “Põe na Roda”. Analisaremos os efeitos de sentido produzidos a partir das noções de disciplinarização e categorização que dão margem para o analista pensar sobre novas relações de subordinação-desigualdade na sociedade. Para tanto, de modo a nortear as análises, elencamos estudos desenvolvidos sobre silêncio, silenciamento e vozes sociais (ORLANDI, 1997), ideologia (BERNARDO-SANTOS, 2009), condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1997), disciplinarização e categorização (HAROCHE, 1992) e educação no movimento LGBT (MELO, 2008).

Diante desse contexto, estruturamos o presente trabalho em duas seções principais, além da introdução e considerações finais: i) uma breve discussão sobre educação e categorização

---

<sup>2</sup> Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado pela qual foi (e está sendo) possível executar as ações deste trabalho, bem como da pesquisa em andamento.

<sup>3</sup> Assistir vídeo completo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VEqHtKVaxx8>>.

do sujeito no movimento LGBT, perscrutando, rapidamente, o Manual de Comunicação LGBT; ii) disciplinarização, categorização, ideologia e silenciamento nas práticas discursivas sobre o sujeito LGBT. Com o intento de sermos breves na discussão teórica das categorias de análise, optamos por correlacionar, nas duas seções principais, o aporte teórico da AD com a materialidade discursiva selecionada. Ao cabo das análises empreendidas, esta investigação se propõe a um diálogo incipiente entre questões de linguagem, práticas discursivas, educação social e movimento LGBT.

## EDUCAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO NO MOVIMENTO LGBT

Iniciamos nossas reflexões sobre a categorização do sujeito LGBT a partir do processo educativo constituído pelo movimento LGBT. Tomaremos como base teórica o estudo de Melo (2008) para focalizar as seguintes questões na análise:

- (a) De que maneira as identidades de gênero e sexuais são classificadas pelo movimento LGBT?
- (b) Qual a relação entre oposições binárias (homem/mulher, heterossexual/homossexual, etc.) e o processo educativo na materialidade discursiva do *corpus* selecionado?

A partir disso, veremos quais posições-sujeito assumem as três personagens do vídeo transcrito e como nele ocorre o processo educativo em torno dos temas da identidade de gênero e da sexualidade (ou orientação sexual). Ao lado destas, também, está inclusa outra temática: o papel social (ou papel sexual). Entretanto, antes de procedermos à apreciação do nosso *corpus*, vejamos o que nos diz o Manual de Comunicação LGBT, publicado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT<sup>4</sup>) no ano de 2010:

Esse manual, além de explicar didaticamente a **terminologia correta** a ser usada para falar sobre homossexualidades, lesbianidades, bissexualidades, travestilidades e transexualidades, serve ainda para que profissionais de comunicação não corram o risco de sofrer ações de danos morais e cometer crimes de injúria, calúnia ou

---

<sup>4</sup> A Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT foi criada em 31 de janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores. Trata-se de uma rede nacional formada por 220 organizações. É a maior rede LGBT na América Latina. Sua missão é promover a cidadania e defender os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação, afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2010, p. 42).

difamação. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2010, p. 6-7, grifo nosso).

A expressão “terminologia correta” leva o leitor do Manual a compreender que, para se referir a pessoas LGBT, é preciso fazer uso de categorias adequadas, instituídas ao longo da história dos movimentos LGBT e dos estudos científicos. O emprego dessa terminologia se encontra na apropriação de determinadas formas linguísticas e na exclusão de outras (por exemplo, “gay” em vez de “veado”; “bissexual” em vez de “gilete”; “lésbica” em vez de “sapatão”). Essa inclinação à apresentação de categorias implica um processo de ensino-aprendizagem. Tal exposição corresponde não somente ao objetivo central do Manual, como também parece estar filiada ao processo educativo da ABGLT a partir de sua oitava e última meta atual em relação à mídia:

8. Fomento à participação de profissionais, estudantes e professores de comunicação, ativistas LGBT e pessoas de outras áreas pertinentes, em oficinas, seminários, debates, rodas de conversas, conferências, encontros, congressos, audiências públicas, visando à sensibilização e à **disseminação de conhecimentos** para fundamentar a uma comunicação de respeito às pessoas LGBT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2010, p. 8, grifo nosso).

Diante dessa citação, observamos que o interesse da ABGLT é o de promover a expansão do conhecimento sobre a comunidade LGBT na sociedade. Expor categorias de identidades de gênero e sexuais e disseminar conhecimentos sobre a comunidade LGBT podem significar posturas de um processo educativo semelhante àquele que ocorre no ambiente escolar. Porém, o movimento LGBT (e também a ABGLT) funciona como lugar social de disciplinamento, muito além de um espaço físico específico como se caracteriza a escola. A esse respeito, Melo (2008) nos diz o seguinte:

Entender o Movimento Homossexual [ou LGBT] como espaço educativo envolve o esforço de ressignificar os conceitos de Educação para além da Pedagogia, percebendo a **Educação e os processos de socialização dos sujeitos para além dos processos escolares** e de uma educação baseada, simplesmente, no processo ensino-aprendizagem (MELO, 2008, p. 73, grifo nosso).

É no processo de socialização, portanto, onde se realiza a categorização do sujeito. Aí está delimitada a nossa concepção de educação utilizada neste trabalho. Feito esse percurso inicial, passemos à leitura de um excerto do nosso *corpus*<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Ver transcrição completa do vídeo em Anexo.

Excerto 01

MÉDICO: Primeiro, estamos falando viado. Se o seu filho mais pra frente se descobrir como homossexual, gay, ele continua sendo um homem como um outro qualquer.

[...]

MÉDICO: Hetero. É a pessoa que sente desejo sexual pelo sexo oposto. Só que no caso vai ser uma transexual mulher hetero. E olha... Uma dica: vamos parar de falar “vira”, tá? Ninguém vira nada.

[...]

MÉDICO: Calma... Que eu vou explicar. Olha só: existem dois tipos de pessoas, tá? Cisgêneros e transgêneros. [...]

O vídeo transcrito para a análise condiz à encenação de uma prática comum no dia a dia de uma maternidade: a descoberta do sexo/gênero de um bebê. Porém, tal situação ocorre após o nascimento, e não durante a gestação da mãe. Resumindo: um casal espera o médico chegar com a notícia sobre o sexo/gênero do bebê que nasceu. A mulher está deitada no leito e o marido ao lado. O médico chega e dá a notícia, mas, diante um estereótipo social comum presente na fala da mãe (associar cores ao sexo/gênero), ele conduz uma longa conversa ou “aula” sobre identidades de gênero, orientação sexual e papel sexual (ou social).

Os trechos destacados acima (“primeiro”, “uma dica”, “eu vou explicar”, “olha só”) indicam uma posição-professor, a qual é assumida pelo médico. Sendo assim, podemos apontar, no vídeo, duas posições-sujeito relativas às três personagens: 1) Médico: professor; 2) Mãe e Pai: alunos. Os trechos destacados são próprios da fala do professor no processo ensino-aprendizagem, quando se utiliza de formas didáticas para se expressar e conceitos na exposição de conteúdos (“Hetero. É a pessoa que...”), objetivando alcançar a compreensão por parte de seus alunos. Além disso, desafiar e questionar o outro condiz com a postura de um professor. Vejamos isso no excerto abaixo:

Excerto 02

MÉDICO: Novamente vocês só estão falando de papéis sexuais, tá? Não têm a ver necessariamente com a sexualidade da pessoa. Mas, agora, um desafio! Hã? Quero ver! E se é um travesti apaixonado por outro travesti? Temos o que, temos o que?

Durante o vídeo, o médico (posição-professor) vai procurando instruir os pais do bebê recém-nascido sobre novas formas de se referir a pessoas LGBT. Essa atitude acaba por tentar desconstruir nos pais algumas visões limitadas acerca da diversidade sexual e de gênero.



Figura 1: Vídeo do Põe na Roda - Menino ou Menina?

Vejamos um novo excerto do vídeo onde essa relação de ensino-aprendizagem pode ser observada:

Excerto 03

MÃE: É menino?

PAI: Menina?

MÉDICO: Sei lá.

PAI: Mas, como assim, sei lá... Tem piroca, tem buceta?

MÃE: Osvaldo! Pelo amor de Deus, é uma maternidade, né? Um lugar fofo. Fala, é... Pipi ou pepeca.

MÉDICO: Bom, gente. No caso, ele nasceu com um pipi.

MÃE: Ai, que bom! Eu tava pressentindo... Ainda bem! Ainda bem que eu pintei a parede do quarto de azul.

MÉDICO: É, mas... Ainda pode ser uma menina, né?

PAI: Não, mas... Tudo bem, tudo bem também, viu? Que eu sou um pai moderno, e se o menino nascer viado, não tem problema.

MÃE: Aí são o que? São sete baldes de tinta pra pintar um arco-íris na parede? Fica difícil pra mim...

MÉDICO: Primeiro, estamos falando viado. Se o seu filho mais pra frente se descobrir como homossexual, gay, ele continua sendo um homem como um outro qualquer. O que eu quis dizer é: independente de como seu filho nasceu, ou se foi com pipi ou pepeca... Se mais pra frente ele se identificar com o sexo feminino, é uma menina.

MÃE: Então, será que era melhor eu ter pintado o quarto de rosa?

PAI: O senhor tá querendo dizer que... Se pá! O nosso filho pode ser que nasça traveco, é isso ou não?

Nesse excerto, observamos que os trechos destacados correspondem a identidades de gênero (“menino”, “menina”, “identificar [-se]”, “traveco”), sexo biológico (“piroca”, “buceta”, “pipi”, “pepeca”), orientação sexual (“viado”, “homossexual”, “gay”), bem como àquilo que chamamos de estereótipos sociais (pintar “a parede do quarto de azul” para o gênero masculino, “um arco-íris na parede”, pintar “o quarto de rosa” para o gênero feminino). Temos aqui formas linguísticas distintas para diferentes aspectos relativos à categorização do sujeito LGBT. No entanto, o que ocorre no vídeo é que, enquanto o médico, de posse da “terminologia correta”, procura instruir os pais do bebê, estes fazem uso aleatório das categorias, confundindo, por exemplo, sexo biológico (“pipi”) com identidade de gênero (“menino”).

Esses diferentes aspectos e diferentes categorias são, no mundo contemporâneo, alvos de constante reavaliação e debate pela sociedade e pelos ativistas LGBT. O ato de separar seres humanos por categorias está entranhado significativamente na ordem social. Mesmo disseminando ideais de liberdade e instabilidade no processo de identificação social, o movimento LGBT figura como reprodutor de oposições binárias. Fundamentado em Silva (2000), diz-nos Melo (2008):

No mundo social, uma importante forma de classificação e hierarquização é aquela que se estrutura em **oposições binárias**. [...] várias relações de identidade e diferença se ordenam, todas, em torno de oposições binárias: **masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual** (MELO, 2008, p. 71, grifos nossos).

No vídeo transcrito, observamos diferentes oposições binárias nas falas do médico e dos pais do bebê, não apenas relacionadas ao gênero e à sexualidade: “menino/menina”, “piroca (pipi) / buceta (pepeca)”, “azul/rosa”. Apesar disso, está claro que o movimento LGBT, ao qual o médico do vídeo parece estar filiado, não se limita a esse tipo de ordenação social. Ele também reconhece a existência de pessoas desse segmento que não se enquadram nessas oposições. É o caso da bissexualidade, da travestilidade ou da transexualidade, por exemplo. Ainda assim, muitos sujeitos sociais, inclusive ativistas LGBT, não respeitam de todo as diferenças dessas pessoas no que tange à identidade de gênero.

Aprofundaremos essas e outras questões na seção a seguir, fazendo uso de categorias teórico-analíticas da AD.

## DISCIPLINARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DO SUJEITO LGBT: QUESTÕES DE IDEOLOGIA E SILENCIAMENTO

Nesta seção, abordaremos noções de disciplinarização e categorização do sujeito LGBT acopladas à ideologia e ao silenciamento. Vamos proceder de forma teórico-analítica, conforme já mencionado. Para organizar a discussão, sugerimos duas ordens de questões:

(a) Como a ideologia e o silenciamento podem servir para constituir o sujeito LGBT no processo de disciplinarização?

(b) De que maneira as interdições (o que pode e não ser dito) e o silenciamento (dizer “X” para não dizer “Y”) se atrelam à categorização do sujeito LGBT?

Começemos pela exposição de um novo excerto da transcrição do vídeo:

Excerto 04

PAI: O senhor tá querendo dizer que... Se pá! O nosso filho pode ser que nasça *traveco*, é isso ou não?

MÉDICO: É, na verdade, *não se diz traveco*, né? Seria um *travesti*. [...]

MÉDICO: É. Mas, na verdade, não é um travesti porque o travesti se sente como menino e menina. Se nasceu com pipi e se sente menina, seria uma *trans mulher*.

PAI: Menino que gosta de menino é *gay*. Ai já... Né? Se ele nasce menino, ele tem o pênis, mas ele vira menina, e ele gosta de um menino. Ele é o que?

MÉDICO: *Hetero*. É a pessoa que sente desejo sexual pelo sexo oposto. Só que no caso vai ser uma *transexual mulher hetero*. E olha... Uma dica: *vamos parar de falar “vira”, tá? Ninguém vira nada*.

PAI: Ah...

MÉDICO: Quem vira é o Roberto Leal, é a roda do Bom Dia e Companhia, é borboleta. *A pessoa adéqua o corpo àquilo que ela já sentia*.

PAI: Aquele negócio de *mudança de sexo*, né?

MÉDICO: *Redesignação sexual*.

PAI: O.K. Se ele se entende como menina e gosta de uma outra menina...

MÉDICO: No caso, ela, né? Uma *transexual mulher lésbica*.

MÃE: Meu Deus, será que eu vou precisar fazer xadrez?

MÉDICO: Olha, gente, não é porque a criança é um menino que vai gostar de azul e futebol, é menina e vai gostar de rosa... Ou é menina lésbica e vai gostar de xadrez e vai gostar de pochete. Isso são só *papeis sexuais*, entendeu? Têm mais a ver com gosto, não necessariamente têm a ver com a sexualidade da pessoa. [...]

MÉDICO: [...] Olha só: existem dois tipos de pessoas, tá? *Cisgêneros e transgêneros*. Quando a pessoa nasce com um pipi e se sente no sexo masculino, ou nasce com uma pepeca e se sente uma mulher, são cisgêneros. Agora... Se ela se identifica com o sexo oposto ao genital com o qual ela nasceu, você é um transgênero.

Nesse excerto, observamos que as três personagens (médico, pai e mãe) estão falando sobre identidade de gênero, orientação sexual, papéis sexuais (ou sociais) e sexo biológico. O médico, assumindo uma posição-professor, vai apresentando ao pai e à mãe novas terminologias para referir-se a pessoas LGBT. Nessa situação enunciativa, pode-se dizer “isso” e não “aquilo”: diz-se “travesti” e não “traveco”. Isso ocorre em tom de correção, atitude própria de um professor de ensino tradicionalista. Seria estranho de nossa parte encontrar alguma relação entre essa correção e a questão do silenciamento?

Em sua obra “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos”, Eni Orlandi (1997) se ocupa do estudo do silêncio presente na constituição do sentido e do sujeito de linguagem. Para ela, o silêncio é o que rege os processos de significação. Duas formas de silêncio parecem servir para explicar o nosso percurso analítico do excerto acima: silenciamento e silêncio e vozes sociais. Primeiramente, o silenciamento se constitui enquanto política do sentido porque “produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz”, e, ao dizer algo, o sujeito tende a apagar “necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1997, p. 75). O discurso atesta o poder-dizer no processo sócio-histórico de constituição do sujeito. De forma resumida, Orlandi (1997) fala sobre dois tipos de silenciamento: a) silêncio constitutivo; b) silêncio local. Interessa-nos, primordialmente, o silêncio constitutivo:

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: **se diz “x” para não (deixar) dizer “y”**, este sendo o sentido a se descartar do dito. **É o não-dito necessariamente excluído**. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer (ORLANDI, 1997, p. 75-76, grifos nossos).

O silêncio local e a censura (esta tomada como exemplo correspondente) estão circunscritos à interdição do dizer, à proibição do interdito, do proibido (ORLANDI, 1997). Ao lado desse segundo tipo de silenciamento se encontra o silêncio atrelado às vozes sociais. De

acordo com a autora (1997, p. 78), nessas formas de silêncio “proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos [...] se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbem-se certas posições do sujeito”.

Dessa maneira, tanto o silêncio constitutivo quanto o silêncio local parecem guiar os sentidos da fala do médico. Temos um confronto entre duas formações discursivas diferentes e duas posições-sujeito também distintas (a voz da ciência e da política LGBT na fala do médico/posição-professor, e a voz do senso comum, na fala dos pais/posição-aluno). Nesse processo de silenciamento, formas linguísticas se apagam para darem lugar a novas formas. Quer-se evitar sentidos de instabilidade (“*Vamos parar de falar “vira”, tá? Ninguém vira nada*”; “*A pessoa adéqua o corpo àquilo que ela já sentia*”) na identidade de gênero de um ser humano. Isso nos remete ao que Melo (2008) chama de *identidades muradas*. Movimentos LGBT defendem que há uma instabilidade, uma relação assimétrica entre sexo biológico e identidade de gênero. Porém, ao dispor em categorias diversos tipos de seres humanos a partir da realidade observada, esses movimentos estão contribuindo para a exclusão de possíveis variações nas identidades. Esses processos de categorização e de silenciamento se encontram presentes nas políticas/militâncias LGBT.

Com base no exposto, vejamos os quadros abaixo, elaborados por nós para ilustrar um recorte entre “o que se diz” e “o que não se diz” sobre o sujeito LGBT no vídeo em análise, bem como as relações de diferença entre identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e papel sexual (ou social):

O QUE SE DIZ	O QUE NÃO SE DIZ
Travesti	Traveco
Redesignação sexual	Mudança de sexo
Homossexual/Gay	Veado

Quadro 1: O que se diz *versus* O que não se diz



Quadro 2: Identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e papel sexual

Nessa visada, percebemos relações entre categorização, silenciamento e condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Tocar em condições ideológicas nos leva a retomar o conceito de ideologia na AD. Segundo Bernardo-Santos (2009, p. 62), fundamentado nos estudos de Karl Marx, “a ideologia é o que aliena o homem, o que faz com que ele não compreenda sua própria realidade”. A noção de ideologia está afeita ao processo de “assujeitamento”. A ideologia molda as condições de vida e as ações do sujeito ao longo do tempo. A linguagem do sujeito é afetada pela ideologia, de modo que ele pensa, age e fala de determinadas maneiras, e não de outras, inconscientemente. Pêcheux e Fuchs (1975, p. 165-166 *apud* BERNARDO-SANTOS, 2009, p. 63), acreditam que, sem se dar conta, o sujeito “tem a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes antagonistas do modo de produção”.

Ao tratar de condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, Pêcheux (1997) alerta que a ideologia não é o único elemento que as efetiva em uma determinada formação social. Para ele, a ideologia, vista pela noção de *aparelhos ideológicos de Estado*, se estabelece como “palco de uma dura e ininterrupta luta de classes” (p. 145). Nas palavras dele, as condições ideológicas são condições contraditórias constituídas

em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo **conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado** que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto **complexo**, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus “elementos”, e não uma simples lista de elementos... (PÊCHEUX, 1997, p. 145, grifos do autor).

Em conformidade com Pêcheux (1997), a instância ideológica possui um caráter “regional” e abriga posições de classe. As relações de desigualdade-subordinação entre diferentes “regiões” constituem a cena da *luta ideológica de classes*. Quando, por exemplo, essa luta procura transformar as relações de produção existentes, surgem, porém, *novas relações de desigualdade-subordinação*. É nesse limiar que estabelecemos, neste artigo, algumas relações entre condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, luta ideológica de classes, disciplinarização e categorização do sujeito LGBT no século XXI.

Por essa ótica, a busca constante por introduzir ou impor formas linguísticas específicas para diferentes segmentos LGBT nos permite pensar, enquanto analistas, que o movimento LGBT faz parte de uma classe social que entra no jogo da instituição de novas relações de

desigualdade-subordinação por meio do ato de disciplinar e/ou dispor em categorias o sujeito LGBT.

Para finalizar, vamos ao último excerto do vídeo transcrito, o qual reforça a nossa discussão teórico-analítica. É o momento em que a conversa vai chegando ao fim e o médico então indaga aos pais do bebê:

Excerto 05

MÉDICO: [...] Viu como é simples?

PAI: *Simples foi quando eu nasci*. Na minha época, era ser *homem* ou *mulher* e *meio viado*, e só! Isso é simples!

MÉDICO: *Simples, a sexualidade humana nunca foi*. E todas *essas variações sempre existiram*. Sempre. *Isso só não era exposto*, e as pessoas sofriam por não saber quem elas são, do que elas gostam... Isso quando tinham coragem.

A partir de condições ideológicas que instituem novas relações de desigualdade-subordinação e de silenciamento, podemos afirmar que as palavras veiculadas em tal trecho indicam uma noção de tempo passado (“Simples foi quando eu nasci”) e tempo presente (“Isso só não era exposto”, mas, agora, sim). Isso, por si só, já implica situarmos a relação entre língua, história e a abertura da discussão sobre a diversidade sexual e de gênero. A fala do pai remete a um tempo em que essa discussão ainda não havia sido iniciada de todo, ou quando ele ainda não ouvira falar abertamente em tais temas. Em contrapartida, a fala do médico remete ao tempo presente, ou seja, o século XXI, embora as discussões sobre essas temáticas tenham sido iniciadas já nas décadas finais do século XX, isto é, com os estudos gays e lésbicos e, anos mais tarde, com os estudos *queer* (SANTOS, 2006).

Compreendemos que, com os estudos gays e lésbicos e os estudos *queer*, os quais contribuíram intelectual e significativamente para a militância LGBT, os processos de categorização e disciplinarização emergiram com força na formação discursiva que abarca discursos sobre identidades de gênero e diversidade sexual no século XXI. O duelo de sentidos entre “simples” (explícito linguisticamente no vídeo transcrito) e “complexo” (inferido por nós pela ideia contrária) leva-nos a refletir sobre essas novas relações de desigualdade-subordinação às quais se atrela o movimento LGBT. Impossível é escapar da ideologia e de suas condições. Por ela, o Sujeito é um animal ideológico (PÊCHEUX, 1997) e está eternamente afeito,

inconscientemente, à determinação, à individualização, à passividade, à disciplinarização. Nesse contexto, inscreve-se a noção de “assujeitamento”.

É Claudine Haroche (1992) que vai tratar dessas questões em seu livro “Fazer dizer, querer dizer”. Ela inicia suas reflexões ao mencionar uma diferença importante entre individualismo e individualização. O primeiro aspecto denota o sujeito revoltado e resistente, aquela noção de sujeito própria dos estudos da psicologia científica; sujeito consciente, transparente. Por seu turno, o segundo aspecto (individualização) se trata do sujeito coagido pelo Estado. Citando Foucault (1984), a autora menciona que o poder se encontra distribuído em mecanismos “individualizantes”, visando construir um determinado tipo de “individualidade” do sujeito na sociedade. Dessa maneira, conduz-se a determinação do sujeito por meio do seu isolamento em um caráter “celular” de disciplinas. O Estado, assim, governa o sujeito pelo processo de individualização.

A questão da determinação encontra estreita relação com a disciplinarização e a individualização. Com base em Haroche (1992), podem existir assim dois polos que permitem situar o sujeito na sociedade e na história: território fixo e classificação. O território fixo era a noção que definia o sujeito como indivíduo que não se deixa determinar pelos mecanismos “individualizantes”. Já a classificação se refere aos mecanismos que levam o sujeito a ser tipificado, assumindo uma classe, um lugar específico, uma categoria. Sobre essa classificação repousa o traço silencioso dos processos históricos de disciplinarização (e individualização) do sujeito. De acordo com ela, o “governo pela individualização” (FOUCAULT, 1984 *apud* HAROCHE, 1992) se constitui “uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade” (HAROCHE, 1992, p. 21). Diante disso, a ideia de domínio que o sujeito acredita ter sobre a liberdade é uma falsa ilusão.

Nesse contexto, a língua, a gramática e a psicologia estão instituídas sob a forma de mecanismos individualizantes, que induzem traços ou comportamentos psicológicos nas ações do sujeito. De acordo com a autora, pela falsa ilusão, o poder acaba por disciplinar e normalizar a subjetividade desse sujeito. Visando desambiguar/determinar o sujeito, ao passo que o poder do Estado tenta classifica-lo, compreendê-lo enquanto individual, procura, na verdade, controlá-lo e manipulá-lo (HAROCHE, 1992). Compreendemos, dessa maneira, que a gramática, vista pelos moldes tradicionais, determina e individualiza o sujeito. Tal determinação, construída sociohistoricamente, tem subjacente o postulado geral de que não pode haver ambiguidade no sujeito. Por isso é que aspectos como clareza e legibilidade estão

inscritas nesse processo. Deixar claro, transparente e legível significa uma ação do sujeito rumo ao seu isolamento. Haroche (1992) vai dizer que os mecanismos gramaticais estão em acordo com os imperativos de poder que induz o sujeito a ser uma entidade homogênea e transparente. Assim sendo, ele se verá limitado, podado em sua liberdade de dizer o que quiser, fazer o que bem desejar.

De acordo com Melo (2008), seguindo a perspectiva dos estudos *queer*, as identidades coletivas apresentam um caráter unitário que propicia processos de exclusão social. Isso nos leva a pensar que, se a existência de movimentos LGBT significa uma reação contrária à lógica social pautada em critérios heteronormativos<sup>6</sup> e oposições binárias rigorosas, os processos de categorização de pessoas LGBT e a disciplinarização (educação sexual e de gênero) também induzem a uma exclusão de outros segmentos sociais afeitos (bissexuais, travestis, por exemplo) ou não (heterossexuais) à comunidade LGBT. Dessa maneira, a sexualidade e a identidade de gênero são tomadas não como dados da natureza humana, mas como dispositivos históricos (MELO, 2008). Este autor, citando Seidman (1996, p. 12) e Butler (2005), ainda afirma que os teóricos *queer* entendem que as políticas homossexuais/LGBT e as afirmações identitárias são disciplinares e reguladoras, instituindo “marcas”, “modelos”, “categorias” e “verdades” sobre o que é o sujeito homossexual, excluindo variações de subjetividades, desejos, corpos e ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a categorização e a disciplinarização são processos intimamente ligados na sociedade do século XXI no que tange às discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual, como vimos durante a análise do vídeo. Feito todo esse percurso, pontuamos, então, duas considerações:

1. O movimento LGBT representa, na sociedade contemporânea, uma cena de luta ideológica de classe, procurando conquistar direitos civis relevantes à cidadania das pessoas LGBT. Um deles foi aqui discutido: a categorização. Por meio desta, o movimento institui, por assim dizer, uma política linguística de usos das categorias relativas a pessoas LGBT. O uso dessas categorias, porém, indica o apagamento do sentido da instabilidade que parece nortear

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2010, p. 12).

um dos seus ideais. Quer dizer, ao mesmo tempo em que o movimento procura ampliar a compreensão da sociedade sobre questões de identidade de gênero e sexualidade, acaba por reduzir também questões outras que estariam vinculadas à flexibilidade e complexidade da natureza humana, já que o que se prega é a homossexualidade enquanto realidade não fabricada, mas natural.

2. Somando-se as análises feitas do vídeo com o Manual de Comunicação LGBT e os estudos sobre disciplinarização, silenciamento e ideologia, compreendemos que o processo educativo de identidade de gênero e diversidade sexual está entranhado hoje, no século XXI, de tal forma na sociedade, que determinados sentidos de estabilidade se apagam gradativamente em face dos que primam pela instabilidade, embora esta, como vimos, retome, de certa forma, aqueles primeiros. Isso porque o Sujeito, animal ideológico, como diz Pêcheux (1997), consciente de uma aparente liberdade, faz parte do funcionamento ideológico. Sendo assim, a categorização e a disciplinarização se inscrevem nas instâncias ideológicas que constituem historicamente o Sujeito. E o sujeito LGBT, uma faceta do Sujeito (com letra maiúscula), não está fora disso.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de comunicação LGBT**. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora LTDA, 2010. Disponível em: <<https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BERNARDO-SANTOS, W. J. **Introdução às teorias do discurso**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

HAROCHE, C. Introdução. Individualização, isolamento, passividade (Esboço da história das formas de disciplinarização do sujeito). In: **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 19-30.

MELO, M. R. de. Educação e movimento homossexual: reflexões *queer*. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 71-80, jul-dez, 2008.

ORLANDI, E. Silêncio, sujeito, história: significando nas margens. In: **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

SANTOS, A. C. Estudos *queer*: identidades, contextos e acção colectiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. 76, p. 3-15, dezembro/2006.

## ANEXO

### TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO: MENINO OU MENINA? – PÔE NA RODA

*Um casal espera o médico chegar com a notícia sobre o género do bebê que nasceu. A mulher está deitada no leito e o marido ao lado. O médico chega.*

MÉDICO: Gente, desculpem. Eu tive que levar o bebê correndo porque ele correu alguns riscos, mas agora tá tudo bem, tudo tranquilo. Mais tarde, ele já vem pra ficar aqui no quarto com vocês.

PAI: Na aflição, na correria, no nervosismo, eu fechei o olho e nem vi e... Afinal de contas, o que é que é?

MÃE: É menino?

PAI: Menina?

MÉDICO: Sei lá.

PAI: Mas, como assim, sei lá... Tem piroca, tem buceta?

MÃE: Osvaldo! Pelo amor de Deus, é uma maternidade, né? Um lugar fofo. Fala, é... Pipi ou pepeca.

MÉDICO: Bom, gente. No caso, ele nasceu com um pipi.

MÃE: Ai, que bom! Eu tava pressentindo... Ainda bem! Ainda bem que eu pinte a parede do quarto de azul.

MÉDICO: É, mas... Ainda pode ser uma menina, né?

PAI: Não, mas... Tudo bem, tudo bem também, viu? Que eu sou um pai moderno, e se o menino nascer viado, não tem problema.

MÃE: Aí são o que? São sete baldes de tinta pra pintar um arco-íris na parede? Fica difícil pra mim...

MÉDICO: Primeiro, estamos falando viado. Se o seu filho mais pra frente se descobrir como homossexual, gay, ele continua sendo um homem como um outro qualquer. O que eu quis dizer é: independente de como seu filho nasceu, ou se foi com pipi ou pepeca... Se mais pra frente ele se identificar com o sexo feminino, é uma menina.

MÃE: Então, será que era melhor eu ter pintado o quarto de rosa?

PAI: O senhor tá querendo dizer que... Se pá! O nosso filho pode ser que nasça traveco, é isso ou não?

MÉDICO: É, na verdade, não se diz traveco, né? Seria um travesti.

MÃE: Mas não dá uma a menos, Osvaldo?

MÉDICO: É. Mas, na verdade, não é um travesti porque o travesti se sente como menino e menina. Se nasceu com pipi e se sente menina, seria uma trans mulher.

PAI: Menino que gosta de menino é gay. Aí já... Né? Se ele nasce menino, ele tem o pênis, mas ele vira menina, e ele gosta de um menino. Ele é o que?

MÉDICO: Hetero. É a pessoa que sente desejo sexual pelo sexo oposto. Só que no caso vai ser uma transexual mulher hetero. E olha... Uma dica: vamos parar de falar “vira”, tá? Ninguém vira nada.

PAI: Ah...

MÉDICO: Quem vira é o Roberto Leal, é a roda do Bom Dia e Companhia, é borboleta. A pessoa adéqua o corpo àquilo que ela já sentia.

PAI: Aquele negócio de mudança de sexo, né?

MÉDICO: Redesignação sexual.

PAI: O.K. Se ele se entende como menina e gosta de uma outra menina...

MÉDICO: No caso, ela, né? Uma transexual mulher lésbica.

MÃE: Meu Deus, será que eu vou precisar fazer xadrez?

MÉDICO: Olha, gente, não é porque a criança é um menino que vai gostar de azul e futebol, é menina e vai gostar de rosa... Ou é menina lésbica e vai gostar de xadrez e vai gostar de pochete. Isso são só papeis sexuais, entendeu? Têm mais a ver com gosto, não necessariamente têm a ver com a sexualidade da pessoa.

PAI: Mas, eu não tô entendendo mais nada aqui. Eu não sei mais se é mulher, se é homem, se ela é filha dele (apontando para a esposa), se ele é meu filha, se eu sou mulher, se ela é o pai, se eu sou a tia-avó, se ela é o meu co-cunhado, eu não tô entendendo mais!

*A mãe chora.*

MÉDICO: Calma... Que eu vou explicar. Olha só: existem dois tipos de pessoas, tá? Cisgêneros e transgêneros. Quando a pessoa nasce com um pipi e se sente no sexo masculino, ou nasce com uma pepeca e se sente uma mulher, são cisgêneros. Agora... Se ela se identifica com o sexo oposto ao genital com o qual ela nasceu, você é um transgênero.

PAI: (assustado) Meu Deus... Do jeito que o senhor tá falando aí, eu me enquadro na mesma categoria que o David Brasil, mas eu nunca me toquei disso!

MÉDICO: Exatamente! Vocês dois são homens cisgêneros. Nasceram com pênis, se entendem como homens, só que no seu caso, homem hetero, e ele, gay. Entendido?

MÃE: Azul com rosa dá uma parede o quê? Roxa? Roxa é pesado, né, amor?

MÉDICO: Gente, olha só: vocês estão confundindo três coisas diferentes.

MÃE: Três cores?

MÉDICO: Não. Três coisas. Veja bem: a primeira é o sexo biológico, é o genital com o qual a criança nasceu, que, no fim das contas, define pouquíssima coisa.

PAI: Pois... Se for o filho do Kid Bengala, não é pouca coisa, não é, doutor? Vai confundir ali o cordão umbilical com a piroca...

MÉDICO: Esse é só um órgão. Depois disso vem a identidade sexual, que é o que? Como essa pessoa se enxerga no mundo: homem? Mulher?

MÃE: Gente, sério. O pintor vai me matar.

MÉDICO: Aí depois do sexo biológico e da identidade sexual, nós temos o que? A orientação sexual, que é o que? Por quem essa pessoa sente desejo? Se for por homem...

PAI: Eu sei! Homem gay... Uma mulher hetero... Ou um homem trans gay.

MÉDICO: Pinto! Ora, digo: bingo! Exatamente. E se for desejo por mulher...

PAI: Ou é uma mulher trans lésbica, ou homem hetero como eu, ou uma mulher lésbica como a minha cunhada.

MÃE: Vixe, amor! A gente ainda não sabe, ela ainda tá no armário... A gente acha só, que ela já tá com idade avançada, tá solteira... Ela tá no Clube Irmão Caminhoneiro.

PAI: Ela usa pochete, tá... O buço dela já tá aqui...

MÉDICO: Novamente vocês só estão falando de papéis sexuais, tá? Não têm a ver necessariamente com a sexualidade da pessoa. Mas, agora, um desafio! Hã? Quero ver! E se é um travesti apaixonado por outro travesti? Temos o que, temos o que?

PAI: EU! EU! EU!

MÃE: Vai! Vai! Vai!

PAI: Um travesti... A gente tem um travesti aqui... (riscando no papel) Tem outro travesti aqui que é... Quando eles, é...

MÉDICO: É homossexual, gente!

PAI: Só?

MÉDICO: Exatamente! Ele sente desejo pelo mesmo sexo, só que, no caso, travesti. Viu como é simples?

PAI: Simples foi quando eu nasci. Na minha época, era ser homem ou mulher e meio viado, e só! Isso é simples!

MÉDICO: Simples, a sexualidade humana nunca foi. E todas essas variações sempre existiram. Sempre. Isso só não era exposto, e as pessoas sofriam por não saber quem elas são, do que elas gostam... Isso quando tinham coragem.

MÃE: Tá certo, doutor. Tá ótimo. A gente só queria entender mesmo que é pro nosso filho ser feliz. Né? Seja ele hetero, gay, é... Homossexual, transexual, travesti, bissexual, Tammy Gretchen, Valter Mercado, Gugu...

PAI: O que importa a essa altura do campeonato é saber se você já definiu a cor do quarto.

MÃE: Claro que já, meu amor. Vou comprar um Romero Brito bem grande assim... E lá tem tudo quanto é forma, tamanho, cor, né? Aí a criança mesmo que escolhe mesmo, entendeu?

PAI: Muito obrigado, doutor!

MÉDICO: É doutora.

*Pai e mãe ficam assustados.*

MÉDICO: É nada! Vou lá buscar o filho de vocês. Já venho... Ah...

Entrevista do LABREV - Laboratório de Revisão de Textos Acadêmico-científicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), feita pela graduanda Thayne Costa dos Santos à Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, em setembro de 2017, por ocasião do IX Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) na UFMS. Eliane Lousada é líder do grupo de pesquisa ALTER-CNPq - Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações. Foi professora da University of Guelph, Canadá, no departamento de Etudes Françaises, onde atuou na graduação e no mestrado (Masters) em Estudos Franceses (French Studies) e leciona, atualmente, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, na Universidade de São Paulo (USP). Nesse encontro, a pesquisadora fala sobre as questões abordadas em suas pesquisas ligadas ao uso dos gêneros textuais na graduação, ao funcionamento do projeto de extensão que realiza em parceria com a Profa. Dra. Marília Ferreira, intitulado *Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras*, bem como trata das produções de textos acadêmico-científicos dos alunos ingressantes da USP. No diálogo, Eliane Lousada também pondera sobre os métodos de imersão dos graduandos de Letras da UFMS nessa escrita.

## ENTREVISTA ELIANE GOUVÊA LOUSADA USP – Universidade de São Paulo

Por Thayne Costa dos Santos

**1) Pensando nas formas de circulação do conhecimento, sobretudo levando em conta sua experiência na USP e nos projetos desenvolvidos em instituições francesas, como a senhora avalia o papel da iniciação científica para o desenvolvimento da escrita acadêmica dos graduandos de Letras e para formação de futuros professores de línguas?**

*A questão de Iniciação Científica (IC) é muito importante, é fundamental. Desde que entrei na USP, eu tenho sempre orientado IC, e a maioria depois continua a formação para a pesquisa, cursando Mestrado e Doutorado. É visível a diferença entre os alunos que iniciam pós-graduações tendo passado pelo processo de IC e os alunos que iniciam mestrado sem ter passado por essa etapa. É claro que das duas maneiras é possível fazer uma ótima dissertação, mas talvez o que aconteça é que o aluno de mestrado tenha que aprender muito mais, porque, além de investigar as coisas da própria pesquisa, vai ter que aprender o domínio da escrita acadêmica, o qual vai começar naquele mesmo momento. Enquanto isso, o aluno de IC já tem uma formação, com certeza mais sólida nesse quesito, porque, embora o relatório final não seja igual a uma dissertação, ele já domina algumas operações de linguagem que permitem com que escreva com mais facilidade o texto do mestrado. <sup>1</sup>Eu tenho um*

---

<sup>1</sup> Thiago Jorge Ferreira Santos já defendeu a dissertação de mestrado, e o trabalho está disponível no banco de teses da

*aluno que, aliás, apresentou no <sup>2</sup>simpósio do IX SIGET. Em seu mestrado, ele analisou o processo de formação do pesquisador na IC e foi muito interessante, porque mostrou que, no momento inicial em que o aluno escreve o projeto de pesquisa, há uma voz de estudante, contendo várias marcas que demonstram um discente começando o projeto de pesquisa. No entanto, ao longo de um ano, ao redigir os quatro gêneros textuais que pertencem ao processo da iniciação na USP, como por exemplo, o projeto, o relatório parcial, a apresentação oral no <sup>3</sup>Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP — SIICUSP— e o próprio relatório final, o aluno vai se constituindo como pesquisador e, então, percebemos que a voz final é de uma pessoa adentrando na esfera de pesquisa, e não mais aquele estudante que começou. Então, eu vejo que essa pesquisa empírica mostra realmente a importância desse processo da IC para a formação do acadêmico, ou seja, de sua formação como um todo, não só da questão do desenvolvimento da escrita, uma vez que, ao desenvolver a escrita, existe também a construção de um pensar científico, ou seja, também existe o desenvolvimento de uma forma científica de pensar ao escrever. A esse respeito, temos pensado nessa função que a gente chama de epistêmica da linguagem escrita que já foi estudada, por exemplo, o Bernard Schneuwly, que foi bastante citado no IX Siget. Ele tem um livro “Vygotsky, a escola e a escrita<sup>4</sup>” em que vai mostrar essa função epistêmica para a formação do pensamento científico. Já em relação aos futuros professores de línguas, a IC contribui dependendo da área em que o aluno a realiza: se ele atuar em sua própria área de formação, poderá conseguir uma contribuição em referência ao conteúdo. No que diz respeito à escrita acadêmica como contribuição para a formação de professores de línguas, eu acho que é uma questão que precisa ser melhor desenvolvida, discutida e explicada, porque não dá para afirmar automaticamente. Um exemplo disso é que há muita gente usando o relatório de estágio, como nós vimos na mesa-redonda<sup>5</sup> do IX SIGET, que faz parte da licenciatura, como meio de desenvolver a escrita acadêmica. O relatório de estágio é um meio de aprender a profissão de professor, eles fazem parte da esfera universitária. Mas os gêneros produzidos na IC, que fazem parte da esfera acadêmica, não estão automaticamente ligados ao desenvolvimento do professor de línguas. Claro que qualquer texto que a gente escreva na universidade contribui para o desenvolvimento da escrita e da reflexão, mas apenas escrever os textos da IC não contribui diretamente para a formação enquanto professor, a não ser que seja sobre um tema relacionado a isso. Portanto, acho que temos que pensar melhor no local e no gênero, como também para quem ele está servindo. Há outros gêneros que vão circular no meio acadêmico e universitário que podem servir para isso. Então, acerca da formação de futuros professores, eu acho*

---

USP (<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05082016-132904/pt-br.php>).

<sup>2</sup> Simpósio “Gêneros textuais em contextos acadêmicos”, coordenado pela Eliane Gouvêa Lousada; Anise D'Orange Ferreira e Ermelinda Barricelli (USP/SP), que ocorreu em setembro de 2017, em Campo Grande-MS, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>3</sup> Trata-se de um evento anual que divulga os resultados dos projetos de iniciação à pesquisa científica e tecnológica realizados por discentes de graduação da USP – informações disponíveis em: <[siicusp.prp.usp.br](http://siicusp.prp.usp.br)>.

<sup>4</sup> SCHNEUWY, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. Genève : Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, no 118.

<sup>5</sup> Mesa-redonda intermediária que ocorreu no IX SIGET, chamada "Gêneros e participação em contexto educacional" com participação das pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada, Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. A gravação pode ser vista na página do youtube do IX SIGET em: <[youtube.com/channel/UCT0nwXvpuoO9Oc9daCu0gWw](https://www.youtube.com/channel/UCT0nwXvpuoO9Oc9daCu0gWw)>.

que a IC tem sua contribuição se ela for na área, senão eu acho que outros gêneros e outros espaços de formação serão mais apropriados.

**2) Por ocasião de seu simpósio “Gêneros textuais em contextos acadêmicos”, a senhora relatou que, na Universidade de São Paulo, não são desenvolvidas disciplinas introdutórias de Leitura e Produção de Textos no início da graduação em Letras. Essa informação chamou nossa atenção, uma vez que, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o primeiro ano das licenciaturas dos cursos de inglês e espanhol possuem, na sua grade curricular, as chamadas LPTC (Leitura e Produção de Textos Científicos) I e II, disciplinas voltadas ao trabalho com os principais gêneros acadêmicos. No contexto de nossa instituição, ingressantes e professores relatam a extrema importância do aumento de carga horária desse trabalho. Como se dá esse processo nos cursos de Letras da USP?**

*Pelo que eu tenho observado e comentaram comigo, <sup>6</sup>essa disciplina que vocês têm é frequente, não sei se é obrigatória ou não nas federais, mas nas estaduais não é exatamente igual. Eu não sei como é na UNESP e na UNICAMP, porém na USP essa disciplina voltada para a leitura e produção não é ofertada. Nos últimos anos, uma disciplina semelhante tem sido oferecida a todos os alunos e sempre está cheia, embora não faça parte da grade de disciplinas obrigatórias. É claro que existem outras disciplinas que trabalham com texto, tem uma parte linguística muito forte, eu inclusive falo aos meus alunos para seguirem essa disciplina, porque possui discussão teórica importante, mas não é também um exemplo de trabalho prático em relação à produção textual. Lá, é exatamente como você relatou<sup>7</sup>: os professores pedem gêneros diferentes, fichamentos, resumos, resenhas. Alguns docentes trabalham esses gêneros antes de pedir como atividade avaliativa. A exemplo disso, eu dei uma palestra há umas três semanas para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH - e um aluno de outro curso relatou que fez uma matéria com uma professora que trabalhou o que era fichamento com eles, uma disciplina que não era da Letras, era de outro curso, e ela fez oficinas fora do horário da sala de aula para trabalhar isso com os graduandos. Sei que esse caso é uma exceção, não é a maioria dos professores que fazem isso. O que nós temos proposto, então, é o laboratório acadêmico para suprir tais lacunas e foi assim que ele surgiu. Na verdade, a ideia é que os alunos possam ter um apoio fora do horário da disciplina, pois mesmo que essa professora tenha conseguido fazer o trabalho fora do tempo de aula, é evidente que muitos docentes e discentes não se dispõem ao processo. Então, o laboratório presta essa assistência aos acadêmicos que tenham dificuldade na produção textual científica. À vista disso, são oferecidos os horários de atendimentos individuais em que os alunos trazem o texto e discutem com o monitor-tutor a respeito dele. Também procuramos realizar as palestras, e eu mencionei um pouco sobre tal funcionamento na mesa-*

---

<sup>6</sup> Eliane refere-se à LPTC - *Leitura e Produção de Textos Científicos*, disciplina presente na grade curricular do curso de licenciatura em Letras na UFMS.

<sup>7</sup> A entrevistadora, Thayne Costa, ao fazer a pergunta, explicou que, na UFMS, os professores pedem com frequência trabalhos de diversos gêneros, os quais são essencialmente acadêmicos, ou seja, não são previamente estudados no ensino médio. Considerando essa realidade da educação básica e como ela reflete academia, o oferecimento da disciplina *Leitura e Produção de Textos Científicos* no 1º ano configura uma estratégia do curso para atender a essa necessidade.

*redonda aqui no Siget. Nas palestras, nós procuramos abordar questões importantes para a produção textual, algumas baseadas em gêneros, outras sobre plágio, outras sobre processos de produção textual, enfim, explorando questões importantes dentro da universidade.*

**3) No artigo “Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação”, a senhora publicou, em coautoria com a Marília Mendes Ferreira, parte da experiência desenvolvida em um projeto em andamento na Universidade de São Paulo. Aqui na UFMS, ao criar um laboratório de revisão de textos acadêmico-científicos, nós percebemos que existe maior demanda da comunidade acadêmica para realização de cursos sobre normas de publicação ou de revisão de textos do que a procura por cursos voltados para o aprimoramento da própria escrita acadêmica. Por outro lado, o que os textos de graduandos, sobretudo ingressantes, têm mostrado é ainda uma grande dificuldade na produção e na compreensão de seu funcionamento. Pensando nas suas experiências tanto no laboratório quanto em instituições francesas, como a senhora avalia esse maior interesse pelas questões normativistas do que pelas oportunidades de acesso às práticas discursivas científicas em si.**

*Eu tenho algumas ideias sobre o que acontece aqui, eu acho que primeiro existe uma representação da produção escrita como sendo obedecer às regras gramaticais e regras da ABNT que eles não conhecem, então eu acho que a primeira coisa é isso, eles imaginam que exista um laboratório e pensam de imediato nesse tipo de solução. Na língua estrangeira, temos muitos problemas com isso, porque os alunos estão aprendendo uma língua que eles não dominam e, às vezes, os discentes acham que irão para o laboratório para fazer uma correção gramatical. No nosso caso, se vocês entrarem no site, poderão assistir a um vídeo da professora <sup>8</sup>Marília Ferreira, no qual ela diz que não é uma revisão de texto, e aí talvez o nome que foi escolhido para o projeto da UFMS possa contribuir com essa confusão. O que eu posso sugerir é que precisamos desenvolver uma cultura, que não existe no Brasil. Nos países anglófonos, (laboratório da USP é inspirado de outros), isso é muito comum, se vocês forem ler as publicações do Bazerman, Russell entre vários outros autores, verão que há aqueles writing centers que funcionam nos países anglófonos há muitos anos e os alunos têm essa cultura de consultar esse writing center, não para questões pontuais, mas para questões de “como eu escrevo na universidade” e “como vou conseguir ter boas notas escrevendo bem”. Como essa cultura não existe aqui, é muito fácil confundir com esse tipo de revisão ou com um ensino das normas da ABNT. Para desenvolver como é que a gente faz? Nós também estamos tentando desenvolver uma*

---

<sup>8</sup> A Profª. Dra. Marília Mendes Ferreira possui graduação em licenciatura português-inglês e literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado na mesma área em The Penn State University. Em parceria com a Profª. Dra. Eliane Lousada, criou o laboratório de letramento da USP. Seu currículo está disponível no site <lattes.cnpq.br>.

*cultura. Eu falei durante a mesa-redonda muito rapidamente porque não tinha tempo, mas o que eu tenho feito é o estabelecimento de parcerias com disciplinas, por exemplo, os meus alunos de Francês I, II, IV e V têm um trabalho escrito maior para o qual a consulta ao laboratório vale 1 ponto da nota. Dessa forma, no 1º semestre, eu trabalho com diário de leitura, por exemplo; no segundo, trabalho com resumo e a consulta ao laboratório também vale 1 ponto da nota. Dá bastante trabalho, porque eu faço uma ficha com horários, porque se não for assim e eu falo “consultem o site e marquem!”, eles não vão. Nesse processo, alunos monitores do laboratório que são mestres, doutorandos ou mestrandos se apresentam em minhas disciplinas, colaboram com uma aula sobre o gênero trabalhado (diário de leitura, resumo ou resenha), e assim, os discentes já conhecem a monitora e marcam um horário. Alguns não vão ao laboratório, mesmo com o horário marcado, e a nota máxima é nove para eles, mas os outros que vão podem tirar até dez com essa consulta. Assim, criamos uma cultura de consulta ao laboratório, porque a gente sabe que é preciso conhecer antes, o funcionamento e as pessoas, essa relação interpessoal no Brasil é muito importante.*

**Para esse processo, o atendimento é individualizado, ou seja, o aluno marca e a monitora senta com o texto individual para discussão?**

*Sim, o aluno marca o horário e o monitor senta com o ele, na frente do texto, para o atendimento. No site, já existe a explicação como a gente faz: nós pedimos para que os discentes levem o texto de preferência. Quando é a primeira vez, eles não levam produção e vão apenas com a ideia. No caso de vocês, valeria mexer um pouco, se vocês conseguissem, no título do projeto do LABREV e valeria a pena fazer parcerias com outras disciplinas do curso. Sobre as normas da ABNT, no nosso site, por exemplo, tem um local com links para sites que os alunos podem consultar, ou seja, eles não precisam fazer um curso sobre isso. O que é fato é que os estudantes precisam de um direcionamento, porque, na pesquisa, aparecem muitas coisas e eles ficam um pouco perdidos. Há outro aspecto importante que quero mencionar: temos exercícios. Nós criamos uma página no moodle que linkamos ao nosso site e, assim, os alunos podem ter acesso e também fazer exercícios dessa parte mais formal acerca das normas da ABNT. Então, acho que é isso, temos que criar essa cultura e essa parceria. Com disciplinas de literatura, por exemplo, eu tenho uma aluna que trabalhou com o artigo científico da área de literatura em uma disciplina literária que chama monografia, na qual o professor pede para os alunos escreverem um artigo, sendo que eles são graduandos e a maioria não faz uma pesquisa de IC. Essa aluna, além do atendimento no laboratório, deu três aulas sobre como fazer um artigo científico nessa área de conhecimento, o que foi importante, pois os alunos não sabiam escrever um artigo científico, gênero conhecido por quem desenvolve uma pesquisa. Isso também foi interessante para mostrar que a escrita de um texto da graduação, nesse campo do saber, não é só*

*respeitar as normas e corrigir francês, tem também toda uma organização que precisa que ser aprendida.*

**4) Na apresentação, intitulada “Gêneros argumentativos e formação da cidadania”, proferida por Joaquim Dolz na mesa-redonda “Gêneros e práticas sociais”, durante o IX Siget, ele destacou a ideia de que a argumentação é fundamental para a construção do capital social. A partir desse pressuposto, pensando especificamente no gênero acadêmico resenha e no modo como ele possui menor circulação nos espaços discursivos de difusão do conhecimento, como a senhora avalia a menor adesão à escrita desse gênero em periódicos?**

*Eu acho que, como você está me contando, as revistas não estão mais publicando as resenhas, de fato, a gente tem que ligar isso com o contexto acadêmico da produção científica por pesquisadores. Realmente, as revistas precisam manter a periodicidade e o que conta para o pesquisador é o artigo - isso é um fato no Brasil, principalmente. Agora, no panorama mundial, eu não vejo essa diminuição dos números de resenhas, embora a produtividade na academia seja uma questão internacional, porque os critérios da valorização desses gêneros não ocorrem da mesma forma, e isso tem a ver com a pontuação da CAPES e, por consequência, é uma coisa muito interna ao Brasil. A gente tem que ver quem escreve resenha, porque muitas vezes há pesquisadores com muitos anos de experiência que produzem esse gênero ainda, sobretudo ao aparecer um livro novo da sua área de conhecimento ou o livro de um colega. Claro que esse pesquisador não vai fazer dez resenhas, vai fazer uma e em ocasião especial. Então, eu acho que no Brasil, pelo menos, o trabalho de escrita desse gênero não deveria desaparecer, mas talvez pudesse ficar ligado a doutorandos. O próprio orientador deveria, talvez, sugerir ao orientando que faça resenhas dos livros que estão em período de lançamento, assim como me aconteceu: minha ex-orientadora, <sup>9</sup>Anna Rachel Machado, sempre cultivou esse tipo de atividade. Para o doutorando, é uma maneira de se inserir um pouquinho como especialista na área do conhecimento e ter uma publicação que conta, mas, claro, não conta como um artigo. De todo modo, vejo que a resenha está muito presente no cotidiano, é um gênero que, na mesa-redonda, como a Roxane Rojo destacou, é um dos gêneros para a vida. Nesse caso, nós podemos trabalhar com ela no ambiente acadêmico, mas ela tem sua versão mais cotidiana e pode ser encontrada por aí em qualquer site, jornal, revista etc. Penso que é fundamental trabalhar a questão da resenha e o que a gente pode fazer, na verdade, é que os alunos a escrevam em sala de aula e que o texto possa circular em um local maior, por exemplo, nas revistas de alunos – esse pode ser um dos lugares para publicar as resenhas que são produzidas no ambiente universitário. Por fim, eu concordo que esse gênero é fundamental para a argumentação do texto científico e acho que é um movimento do qual os*

---

<sup>9</sup> Anna Rachel Machado possui graduação em Língua Portuguesa e Francesa pela PUC/Campinas, mestrado em Linguística na UNICAMP e doutorado em Linguística Aplicada na PUC/SP.

*orientadores, pensando na nossa questão brasileira, têm que estar conscientes e sensibilizando seus alunos com o panorama mundial que não é exatamente o mesmo.*

O *Laboratório de Letramento Acadêmico*<sup>10</sup> da USP, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Lousada, oferece workshops, palestras e atendimentos individuais gratuitos. O LABREV<sup>11</sup> - *Laboratório de Revisão de Textos Acadêmico-científicos* da UFMS, coordenado pela Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos, oferta serviços de revisão textual e cursos sobre a escrita acadêmico-científica. Nos dois casos, trata-se de ações que integram atividades de ensino, pesquisa e extensão dos respectivos grupos ou núcleos de pesquisa, dado que, para além dos serviços disponibilizados, suas produções reverberam orientações de trabalhos na graduação e na pós-graduação, contribuindo para o aumento do escopo teórico-metodológico acerca da escrita acadêmica como um processo maior que perpassa a própria formação docente nas instituições.

---

<sup>10</sup> Mais informações podem ser encontradas pelo site: <<http://letramentoacademico.fflch.usp.br>>.

<sup>11</sup> Enquanto ação de extensão, o LABREV funciona como subprojeto do LiDiH – Núcleo de Linguagens, Discursos e(m) Hipermídia da UFMS. Mais informações podem ser encontradas pelos sites: <<https://www.ufmslabrev.com>> e <<https://lidihsite.wixsite.com/lidihufms>>.

ALÓS, Anselmo Peres; FELIPPE, Renata Farias de; SOUTO, Andrea do Roccio (orgs.). **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade**. 1. Ed. Santa Maria: PPG-L Editores (com auxílio financeiro do CNPq), 2017, 216p.

Nícollas Cayann<sup>1</sup>

O ato de contar histórias é tão antigo quanto a humanidade. Lendas e mitos cumpriram o papel de conservar a história durante gerações. As primeiras narrativas escritas (precedidas pela Oralitura) possuíam estruturas e moldes funcionais muito similares e repetidos à exaustão. A tradição de narrar histórias baseadas nos mitos clássicos e medievais foi rompida a partir do surgimento do romance no início do século XVIII (WATT, 1957). Embora o romance seja, possivelmente, uma das formas mais tradicionais de narrativa, ele não é a mais antiga, a bem da verdade as formas mais anciãs de narrativa não contavam com o auxílio da língua escrita.

As primeiras manifestações de cunho artístico desempenhadas pelos hominídeos são reflexos de seus estados físicos e mentais. Existem gravuras rupestres com cerca de 300 a 250 mil anos (localizadas em solo germânico) que demonstram usos das práticas rupestres por seres pré-sapiens. Contudo, o *Homo sapiens* começa a representar seu cotidiano com pinturas rupestres entre 40 e 10 mil anos atrás. Estes registros artísticos pré-históricos são compostos pelo uso excessivo de simbologia de uma comunidade sem escrita padrão (JUSTAMAND et al, 2017). A narração gráfica foi uma das primeiras formas (encontradas) de narrativa (PETERSEN, 2011).

Assim que uma sociedade alcança determinado nível de letramento, a tendência é que o formato de armazenamento e de acesso de informação se torne em maioria – em alguns setores quase que exclusivamente – escrito (PETERSEN, 2011, p. 11). Contudo, a forma escrita, assim como o formato imagético, são apenas opções. A ação narrativa pode tomar diferentes formas. Mesmo com a presente ascendência da escrita no mundo ocidental a narrativa imagética não desapareceu do cotidiano do homem. Quadrinhos,

---

<sup>1</sup> Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana e, atualmente, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, orientando do Prof. Dr. Anselmo Peres Alós. Bolsista CAPES/DS. Endereço: Av. Roraima, n. 1000, Cidade Universitária, Camobi, Santa Maria – RS, 97105-900. E-mail: nicollascayann@gmail.com.

*Comics, Bande Dessinée*, artes plásticas, publicidade e cinema são bons exemplos de como as narrativas imagéticas compõe também o imaginário moderno.

A literatura abriu um leque para vários outros domínios. O termo *literatura*, principalmente na condição de objeto de pesquisa, é multifacetado, isto é, seus desdobramentos não são limitados histórica ou socialmente. As teorias se alteram, se constroem, se destroem, e se reconstroem, e de forma alguma são fixas, assumir a importância dos trânsitos e deslocamentos teóricos é comprometer-se com a natureza da função teórica. No livro **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade** (2017), organizado por Anselmo Peres Alós, Renata Farias de Felipe e Andrea do Roccio Souto, os autores brindam seus leitores com uma aproximação de pressupostos teóricos da literatura com obras cinematográficas. Os três organizadores são professores do PPG–Letras da UFSM, e tanto o professor Anselmo Alós quanto a professora Renata de Felipe, são membros da linha de pesquisa *Literatura, Cultura e Interdisciplinaridade*. Esta breve apresentação deixa mais evidente de onde vem os eixos que guiam a composição do livro: *interdisciplinar, complexo*, e ao mesmo tempo *didático*.

A interdisciplinaridade dá-se por questões óbvias, e a interação entre cinema e literatura é, em si só, complexa pelas distinções teóricas e conservadorismos que se encontram principalmente por parte de certo nicho de estudiosos. A forma como a brochura digital foi organizada é que dá o tom didático. O capítulo de abertura, de autoria de Ubiratan Paiva de Oliveira, faz uma relação entre cinema e pintura, nesta proposta o autor verifica a existência de padrões para colaboração entre as duas artes, e neste esforço Ubiratan acaba classificando diferentes grupos de pertencimento das artes dentro do cinema. Dando sequência, o segundo capítulo do livro é de autoria de Andrea do Roccio Souto, neste texto a autora analisa filmica na qual questiona as dimensões dos limites da literatura e do cinema. No artigo que segue, a autora Dina Maria Martins Ferreira analisa as disposições simbólicas naquilo que tange a representação na contemporaneidade através de: Frankenstein e Prometeu. No capítulo seguinte, de autoria de Wilton Garcia, o autor debate questões muito relevantes de corpo, identidade e alteridade, fazendo um paralelo entre cinema a literatura e *corpus*. Lidando ainda com os estreitos limites de literatura e outras artes, o quinto capítulo trata dos territórios interartes do discurso

cinematográfico, Enéias Farias Tavares e Juliana de Abreu Werner tratam de ópera e literatura.

Entender o cinema como o produto cultural do período contemporâneo é essencial. O papel antes ocupado pela literatura no imaginário social hoje é preenchido pelas produções cinematográficas (ALÓS e SOUTO, 2017). Neste sentido, Tibério Caminha Rocha propõe uma análise dos desdobramentos do cinema na construção da sociedade, tendo em vista sua importância naquilo que consiste representar. Seguindo o tópico de leituras análogas da realidade, os autores Darlan de Mammann Marchi e Débora Mutter executam uma análise fílmica utilizando o conceito de memória na narrativa através de uma perspectiva que posiciona o cinema dentro da história, fazendo parâmetros entre história, memória, cinema e patrimônio.

No antepenúltimo capítulo do livro, João Manuel dos Santos Cunha, trata das implicações de traduzir e do massivo exercício de alteridade que se constrói na representação feita pelo cinema. No penúltimo capítulo, de autoria de Luiz Cláudio Kleaim e Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira, os autores debatem a posição do autor de literatura que é adaptada para o cinema na contemporaneidade. E o capítulo que encerra o livro, assinado por Paul Melo e Castro, tece uma análise crítica sobre a representação do outro nas dinâmicas que compõe a colonização e os fomentos pós-coloniais.

O livro **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade** (2017) surge como uma colaboração significativa nos estudos interdisciplinares entre literatura e cinema. Questionando, desafiando, infringindo, reconstruindo e ampliando as fronteiras e limites entre as narrativas literárias e cinematográficas, o livro em questão se constitui como um importante aparato teórico e crítico para auxiliar na composição de novos parâmetros para a relação entre literatura e cinema.

#### Referências

ALÓS, Anselmo Peres; SOUTO, Andrea do Roccio. In: ALÓS, Anselmo Peres; FELIPPE, Renata Farias de; SOUTO, Andrea do Roccio (orgs.). **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade**. 1. Ed. Santa Maria: PPG-L Editores (com auxílio financeiro do CNPq), 2017, 216p.

JUSTAMAND, Michel; MARTINELLI, Suely Amâncio; OLIVEIRA, Gabriel Frenchiani; BRITO E SILVA, Soraia Dias. A arte rupestre em perspectiva histórica: uma histórica escrita nas rochas. **Arqueologia Pública**, v. 11, n. 1, Campinas, 2017, p.

130-172. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/8648451/16261>>.

Acesso em: 10 de agosto de 2018.

PETERSEN, Robert. **Comics, Manga, Graphic Novels: a history of graphic narratives**. Denver: Praeger, 2011.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1957].