

Estudos interdisciplinares da linguagem

Volume 02

Organizador

Natanael Duarte de Azevedo

ISBN: 978-65-86901-14-6

Apoio Institucional



Realização



Organização



CONSELHO EDITORIAL

Alfredo Cordiviola (UFPE)
Aline Alves Arruda (IFMG)
Arturo Gouveia (UFPB)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Carlos Eduardo Soares da Cruz (UERJ)
Claudia Roberta Tavares Silva (UFRPE)
Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Danniel da Silva Carvalho (UFBA)
Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE)
Germana Maria Araújo Sales (UFPA/CAPES)
Gilberlande Pereira dos Santos (UNIVISA)
Iara Christina Silva Barroca (UFV)
Iêdo de Oliveira Paes (UFRPE)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabela Barbosa do Rego Barros (UNICAP)
Jo A-mi (UNILAB)
João Batista Pereira (UFRPE)
José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE)
Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)
Márcio Martins Leitão (UFPB)
Maria Carmen Aires Gomes (UFV)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Miriam Garate (UNICAMP)
Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Renata Barbosa Vicente (UFRPE)
Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS)
Sílvia Rodrigues Vieira (UFRJ)
Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)
Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Vicentina Ramires (UFRPE)



realize
Editora

Natanael Duarte de Azevedo
Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
(PROGEL/UFRPE)
(Organizadores)

Estudos interdisciplinares da linguagem - Volume 02



realize
Editora

2020

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos interdisciplinares da linguagem / organizador,
Natanael Duarte de Azevedo. – Campina Grande: Realize
eventos, 2020.
434 p. : il.; v. 2.

ISBN 978-65-86901-14-6

1. Linguagem. 2. Cognição. 3. Tradição discursiva. 4.
Literatura. I. Título. II. Azevedo, Natanael Duarte de.

21. ed. CDD 801

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

- 11** **VIOÊNCIA É CAÇA: A VIOÊNCIA CONTRA MULHER NA VISÃO MULTINÍVEIS DA METÁFORA CONCEPTUAL**
ANA VITORIA DE QUEIROZ VALENTE DA SILVA, BRIZZIDA A. S. L. DE MAGALHÃES CALDEIRA, TANIA MARA GASTAO SALIES
- 23** **ATITUDES LINGUÍSTICAS ACERCA DA REALIZAÇÃO DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMOS EM UMA VARIEDADE NÃO-EUROPEIA DO PORTUGUÊS**
DÉRECK K FERREIRA PEREIRA
- 42** **“TU/ VOCÊ NÃO AVALIA AS GRANDES SAUDADES QUE EU SINTO”:ENTRE TRADIÇÃO E VARIAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAL EM CARTAS AMOROSAS RECIFENSES ESERTANEJAS**
ELIZABHETT CHRISTINA CAVALCANTE DA COSTA , TALLYS JÚLIO SOUZA LIMA
- 64** **O QUE OS DICIONÁRIOS ESCOLARES NOS DIZEM SOBRE OS HOMOSSEXUAIS MASCULINOS?**
HUGO LEONARDO GOMES DOS SANTOS
- 79** **INVESTIGAÇÕES EM TORNO DA LINGUAGEM E DA MEMÓRIA DE UM SUJEITO COM PARKINSON**
IVA RIBEIRO COTA, JHENIFER VIEIRA DA SILVA , NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO
- 96** **TUDO OK – COGNIÇÃO, INTENCIONALIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS: NOVAS PERSPECTIVAS DA MULHER NO BREGA-FUNK**
JARMERSON FRANKLIN BEZERRA DE MOURA
- 111** **PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA: UM PROJETO COM O GÊNERO “PERFIL**
JOSEMARE DE NAZARÉ SOUSA DA SILVA
- 126** **O PREDICADO PAGAR NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO PAULISTA: ANÁLISE E USO**
KÁTIA ROBERTA RODRIGUES PINTO
- 138** **IRONIA E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**
KÉSIA VANESSA NASCIMENTO DA SILVA, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE
- 154** **GÊNEROS, SEXUALIDADES E EMOÇÕES: UM OLHAR PELA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA**
LUCAS ARAUJO SILVA, ANA MARIA FERREIRA BARCELOS

169

UMA PERSPECTIVA DIANTE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL SOB O FOCO DE TRÊS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

MANUELLY DE CARVALHO SILVA CHAVES, AURICÉLIA MOREIRA LEITE, KARLA ARAÚJO PINHEIRO DE HOLANDA

182

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-COGNITIVOS MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL DA RESENHA DURANTE O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

MARCELA DE MELO CORDEIRO EULALIO

198

REFORÇO AOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA CARREIRA CIENTÍFICA: PSEUDO-REPRESENTATIVIDADE FEMININA E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

MARCELLA FEITOSA DOS SANTOS, GLAUCE DA SILVA GUERRA

198

AFASIA: CONTINUIDADE OU RUPTURA NA RELAÇÃO GESTO-FALA NA MATRIZ MULTIMODAL DA LINGUAGEM

MARIA LÍGIA RAMOS BEZERRA CAVALCANTI, MONIKA LIRA MALHOIT, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

218

ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO E FUNCIONALISMO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

NATHÁLIA LEITE DE SOUSA SOARES, KARLA ARAÚJO PINHEIRO DE HOLANDA, MARIANE DOS SANTOS MONTEIRO DUARTE

231

LUGARES, REGISTROS E MEMÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES EXTRAÍDAS DE RELATOS DE VIAGEM PELA BAHIA DO SÉCULO XVIII

POLLYANA MACÊDO DE JESUS, ELIANA CORREIA BRANDÃO GONÇALVES

247

O SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS PERNAMBUCANOS

ROGERIO DE OLIVEIRA JUNIOR

267

PROCESSOS ALTERNATIVOS DE SIGNIFICAÇÃO E O SILÊNCIO NA LINGUAGEM DO SUJEITO AFÁSICO AS

TAMILES PAIVA NOVAES, ADRIANA VESPASIANA MAGALHÃES DIAS, SIMONE MAXIMO PELIS, NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

282

A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO EM REDAÇÕES PRODUZIDAS EM PORTUGUÊS POR ESTUDANTES GUINEENSES E TIMORENSES: ESTUDO CONTRASTIVO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

THAYSE CAROLINA FERREIRA PARAISO

302

PALAVRA JO(N)GADA: A HERANÇA LINGUÍSTICA AFRICANA NOS PONTOS DE JONGO

THIAGO ZILIO PASSERINI

322

A MULHER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DA PERSONAGEM MULHER-ELÁSTICA, DA ANIMAÇÃO OS INCRÍVEIS 2

MÁRCIA CRISTINA XAVIER

324

O FIO DA HISTÓRIA REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS, IDEOLÓGICAS E CULTURAS EM PEPETELA

MICHELINE TÁCIA DE BRITO PADOVANI

339

DOIS ROMANCES CONTEMPORÂNEOS PARA REFLETIR SOBRE O REAL HISTÓRICO

ANDERSON TRINDADE CHAVES

352

UM DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL: O (NÃO) LUGAR DA “ESCRITÓRIA FAVELADA” CAROLINA MARIA DE JESUS

EDGAR GODOI GABRIEL

368

UMA LEITURA SOBRE OS ESPAÇOS PRESENTES NO ROMANCE MACAU

MARIA APARECIDA DE ALMEIDA REGO, DERIVALDO DOS SANTOS

388

A LEITURA, A CULTURA E A PRÁTICA: UMA RELEITURA DA OBRA EL GAUCHO MARTÍN FIERRO, DE JOSÉ HERNÁNDEZ

NATHALIA CADÓ

400

A NEGRA LÉSBICA NO CONTEXTO SOCIAL E LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DO CONTO ISALTINA CAMPO BELO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

ALICE MARIANE LEMOS GRAMOSA, FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA

420

A TRISTE PARTIDA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO COM PATATIVA DO ASSARÉ

THIAGO BARROS DOS ANJOS

PREFÁCIO

Caminhos da pós-graduação: a Linguística e a Literatura no cenário brasileiro

Os estudos da linguagem vêm ganhando, cada vez mais, perspectivas que extrapolam a tradicional disciplinaridade acadêmica. Isso se deve, em parte, a investigações acerca de fenômenos que exigem a mobilização de saberes de diferentes áreas e, também, pelo gradativo crescimento de abordagens que, pleiteando uma compreensão mais ampla da linguagem, preferem abrir mão de princípios atomísticos ou isolacionistas a perder de vista aspectos complexos implicados no objeto linguagem. Nesse sentido, pensar uma abordagem interdisciplinar, voltada para os estudos da linguagem, decorre da concepção de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira ativa e integra conhecimentos e saberes contextualmente situados na área de Linguística e Literatura. Assim, o Volume 2 do livro Estudos Interdisciplinares da Linguagem traz discussões que buscam romper com determinados paradigmas do processo de ensino e aprendizagem e proporcionam uma leitura plural de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no cenário brasileiro, no escopo das humanidades, no âmbito da Linguística e da Literatura, sem perder de vista as possibilidades de diálogos entre áreas afins do conhecimento, tendo como finalidade ampliar o espaço de reflexão e suas repercussões como parte da socialização de práticas inovadoras de formação.

Desse modo, apresentamos, nesse volume, pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, divididas em dois grandes campos do conhecimento: Linguística e Literatura.

Chamamos a atenção para diversidade temática e geográfica das pesquisas aqui publicadas por discentes de mestrado ou doutorado de diversos Programas de Pós-graduação de Instituições de Ensino Superior brasileiras, uma vez que temos representantes das cinco regiões do Brasil que compartilham conhecimentos e demonstram o potencial da pós-graduação brasileira no que diz respeito aos estudos da linguagem. Um dos principais intuítos dessa coletânea é apresentar esse cenário multifacetado das pesquisas no Brasil. Dessa forma, além dos instigantes debates promovidos pelos/as autores/as aqui presentes, temos como vislumbrar o panorama heteróclito de dissertações e teses que estão prestes a serem defendidas por esses/as jovens pesquisadores/as.

Socializar esses debates sobre pautas relacionadas à interdisciplinaridade nos estudos da linguagem proporciona intercâmbios e diálogos de várias ordens que podem enriquecer o desenvolvimento científico da área de Linguística e Literatura. Tais debates trazem contribuições para o campo teórico e aplicado dos estudos da linguagem que se coaduna com o cenário da educação pública brasileira e a incidência nos processos formativos de seus sujeitos – professores e alunos – das universidades e escolas de educação básica, que tenham em vista a perspectiva da interdisciplinaridade no âmbito das discussões profissionais e/ou acadêmicas.

Aqui a comunidade leitora encontrará pesquisas com objetivos muito bem delineados para proposição de leitura(s) e metodologia(s) que tomam os estudos da linguagem como fonte e objeto de investigação e também de práxis na sala de aula. Assim, convidamos a uma leitura que, dentre todas as vozes que se fazem presentes nesse coro teórico-

metodológico, auxiliie na capacidade de perceber nos discursos, que partem de outros já ditos, o desejo pela diversidade teórica e pela prática de ensino e aprendizagem que se efetive no fazer docente.

Natanael Duarte de Azevedo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)

VIOLÊNCIA É CAÇA: A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NA VISÃO MULTINÍVEIS DA METÁFORA CONCEPTUAL

Ana Vitória Queiroz ¹

Brízzida Caldeira ²

Tania Saliés ³

RESUMO

O presente artigo investiga a conceptualização de violência presente na metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA, que emerge em um *corpus* composto por 112 relatos de experiência protagonizados por mulheres vítimas de violência de gênero. Os dados foram gerados em grupos virtuais da rede social *Facebook*. Para compreender como a categoria VIOLÊNCIA é estruturada conceptualmente por essas mulheres, os dados são analisados quantitativa e qualitativamente, à luz do paradigma interpretativista, tendo como norte a visão multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017) que inclui os conceitos de esquemas imagéticos, domínios, *frames* e espaços mentais. Em termos metodológicos, a pesquisa aplica procedimentos oriundos da linguística de *corpus* para geração e organização dos dados. Os resultados mostram que a conceptualização de VIOLÊNCIA emergente dos relatos aponta para a existência de uma construção cultural basilar que estrutura esse pensamento. Como consequência, surge o comportamento violento contra mulheres, conceptualizadas como animais passíveis de serem subjugados por um indivíduo supostamente mais forte.

Palavras-chave: Conceptualização de violência, Visão multiníveis da metáfora conceptual, Construção de sentidos.

INTRODUÇÃO⁴⁵

A violência é definida pela Organização Mundial de Saúde como o “uso intencional da força ou poder na forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações” (KRUG, 2002, p.5). Em relação à violência contra a mulher no Brasil, uma pesquisa elaborada pelo Observatório da Mulher contra a Violência (DATASENADO, 2019) aponta que, entre 2011 e 2019, ocorreu um aumento de 24% das agressões cometidas pelos ex-parceiros das vítimas. O número de casos crescentes revela que, como

¹Mestranda em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, queirozanavitoria@gmail.com;

²Doutoranda em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, brizzidanastacia@hotmail.com;

³Professora Associada da UERJ, orientadora: PhD em Linguística, Oklahoma State University, tania.salies@gmail.com

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

⁵ Este estudo apresenta um recorte da dissertação de mestrado da autora principal.

pesquisadores, há um longo caminho até podermos entender de fato a violência enquanto distúrbio social.

Portanto, pesquisas relacionadas ao tema podem iluminar o avanço das discussões, tanto no campo da Sociologia e da Antropologia quanto na área da Linguística. Nesse sentido, a Linguística Cognitiva parece nos propiciar os elementos necessários à compreensão das formas de conceptualização da VIOLÊNCIA, a partir da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Segundo a abordagem cognitivista, a compreensão de conceitos abstratos ou complexos (violência, por exemplo) resulta de processos cognitivos dentre os quais figura o pensamento metafórico. Ele permite a compreensão de conceitos abstratos (como a violência) a partir de conhecimentos mais próximos da experiência corporificada concreta (como a caça) e pode ser analisado a partir de pistas linguístico-discursivas.

Partindo desse arcabouço teórico, o objetivo deste estudo é analisar qualitativamente a conceptualização de VIOLÊNCIA presente na metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA. Tal metáfora emerge de um *corpus* composto por 112 relatos de experiência protagonizados por mulheres vítimas de violência de gênero. Os dados foram gerados em grupos virtuais da rede social *Facebook* e são analisados à luz do paradigma interpretativista, tendo como norte a visão multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017). Em termos metodológicos, a pesquisa aplica procedimentos oriundos da Linguística de *Corpus* para geração e organização dos dados.

Após a análise dos dados, os entendimentos emergentes são relacionados a fatores sociais que apontam possíveis causas e consequências da violência, enquanto distúrbio social. A conceptualização de VIOLÊNCIA sinalizada pelos relatos parece indexar uma construção cultural que estrutura tal conceptualização. Como consequência, o comportamento violento contra as mulheres envelopa a conceptualização de serem elas animais passíveis de sujeição por um indivíduo supostamente mais forte.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo considera as especificidades das interações em ambientes virtuais, em especial da rede social *Facebook*. Optamos pela geração de

dados nessa fonte por ser um dos sites de relacionamento mais populares do Brasil, com mais de 130 milhões de usuários no país⁶. A plataforma permite a interação em tempo real (através de mensagens, imagens e vídeos) entre grupos distintos, abarcando várias faixas etárias e níveis sociais (CARVALHO; KRAMER, 2013).

Essas comunidades virtuais fechadas são caracterizadas por terem em comum a motivação ativista relacionada às pautas sociais, como grupos formados por feministas ou militantes LGBTQ+ de diferentes regiões do Brasil. Por ter como característica o agrupamento de pessoas com interesses afins, pode-se considerar que redes sociais como essa refletem virtualmente o relacionamento social cotidiano (CARVALHO; KRAMER, 2013).

O *corpus* gerado nessa plataforma foi analisado quantitativa e qualitativamente, à luz do paradigma interpretativista. Ele é composto por 112 relatos protagonizados por mulheres vítimas de situações de violência, gerados em diferentes grupos da rede social *Facebook*, totalizando 20.102 palavras. Linde (1993) considera relatos dessa natureza como narrativas de experiência pessoal que revelam os atos de violência vividos pelas mulheres sob sua própria perspectiva. Para esta análise, selecionamos dois excertos de relatos com pistas linguísticas que estruturam a metáfora VIOLÊNCIA É CAÇA.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, primeiramente, foi realizada uma leitura manual do *corpus* para a identificação das metáforas, seguindo o método *MIP – Metaphor Identification Procedure*⁷ (PRAGGLEJAZ GROUP, 2007, p.3). Em seguida, utilizou-se o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009) para verificar se as unidades lexicais encontradas nos excertos possuem significados concretos, mais relacionados à experiência corpórea. Conforme o método *MIP* (PRAGGLEJAZ GROUP, 2007), o objetivo foi analisar se esses significados poderiam substituir as expressões metafóricas localizadas. Portanto, nessa etapa, algumas metáforas conceptuais foram elencadas, dentre elas VIOLÊNCIA É CAÇA.

Para maior otimização da busca pelas ocorrências das expressões metafóricas relacionadas à metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA, a ferramenta *Concordance* do

⁶ Dados disponíveis em: <https://www.statista.com/topics/751/facebook/#dossierSummary_chapter4>. Acesso em 05 mar 2020.

⁷ Passos *MIP*: ler o texto-discurso para compreender o sentido geral; determinar as unidades lexicais; para cada unidade lexical, estabelecer o seu significado no contexto (considerando o contexto), e determinar se há um significado mais atual e mais básico (concreto, corporificado, mais preciso, mais antigo) em outros contextos do que no analisado; se houver tal significado, definir se o significado contextual se diferencia do significado básico, mas pode ser entendido em comparação a ele. Se sim, identificar a unidade lexical como metafórica.

software *AntConc* 3.2.4 (ANTHONY, 2012) foi utilizada. Para selecionar os termos a serem utilizados no programa, optou-se pela procura do verbo “caçar” no Dicionário Eletrônico Houaiss (2009). A partir dos significados encontrados, a lista das entradas lexicais mais concretas que emergiram das definições dicionarizadas foram lematizadas (Quadro 1), e aplicadas ao programa *AntConc*.

Quadro 1: Gatilhos de busca para “caçar”

Entradas lexicais selecionadas a partir dos significados dicionarizados de “caçar”	Gatilhos de busca
perseguir	perseg*
aprimonar	pris*
matar	mat*
caçar	caç*
garrar	garr*
prender	prend*
apanhar	apanh*

Fonte: As autoras (2020)

A partir desse caminho metodológico, a análise dos excertos foi operacionalizada sob a fundamentação teórica apresentada adiante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os dados selecionados foram analisados à luz da Linguística Cognitiva, com base nas teorias sobre Metáfora Conceptual. Os primeiros estudos acerca da metáfora conceptual surgiram em 1980, com Lakoff e Johnson. Para os autores, os seres humanos possuem um sistema conceptual essencialmente metafórico, que permite que conceptualizem um domínio em termos de outro. Transferimos atributos e aspectos do domínio-fonte (geralmente mais concreto) para o domínio alvo (usualmente mais abstrato).

A metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA, emergente nos discursos que compõem o *corpus* desta pesquisa, exemplifica o que entendemos como domínios fonte e alvo. Como domínio-fonte, temos a CAÇA. Trata-se de uma experiência física concreta, é a atividade de perseguir, rastrear, prender e matar animais de maneira intencional. Já a VIOLÊNCIA funciona nessa metáfora como domínio-alvo, visto que se enquadra em uma

categoria abstrata que possui uma ampla gama de possibilidades semânticas (abrangendo tanto o corpo físico quanto a violência psicológica).

Na teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson, há o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) (LAKOFF, 1987). Eles são arquivos de memória formados a partir da categorização dos conhecimentos sobre nossa cultura, crenças e experiências. Como tal, organizam e classificam nosso pensamento sob a estrutura de quatro princípios: *frames*, esquemas imagéticos, mapeamentos metafóricos e metonímicos. Para este estudo, optamos pela visão multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017), como aporte para realizar a análise dos excertos. Dentre os princípios estruturantes dos MCI, Kövecses (2017) considera o *frame* como um dos níveis que compõem a metáfora conceptual. Definidos por Fillmore (1982), os *frames* consistem em sistemas de conceitos relacionados entre si de tal maneira, que para entender qualquer um deles é preciso entender a estrutura que os comporta como um todo [...]” (p.11).

A Visão Multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017) visa organizar as terminologias relacionadas à formação das metáforas conceptuais em hierarquias, identificando quais aspectos elencamos no momento da construção do significado. Para Kövecses (2017, p. 322), as metáforas conceptuais envolvem simultaneamente diferentes estruturas conceptuais em níveis variados de esquematicidade. São elencados quatro níveis: (1º) subindividual, nível dos esquemas imagéticos; (2º e 3º) supraindividuais, relacionados aos domínios e *frames*; e (4º) individual, que abrange os espaços mentais.

O nível subindividual, pertencente aos **esquemas imagéticos**, corresponde à ideia de que as experiências corpóreas vividas pelos seres humanos fornecem e fundamentam nossa estruturação conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Portanto, tem como ponto de partida alguns aspectos fisicamente experienciados, sobretudo as relações espaciais, como PARTE-TODO, FORÇA, TRAJETÓRIA, CONTÊINER, VERTICALIDADE, FRENTE-TRÁS. Kövecses (2017) adota as definições propostas por Lakoff (1987). Esquemas imagéticos são “estruturas relativamente simples que se repetem constantemente em nossa experiência corporal cotidiana” (LAKOFF, 1987, p. 267), blocos de construção basilares da cognição, visto que são as primeiras e mais fundamentais representações mentais de conhecimento que desenvolvemos na infância, de acordo com a nossa interação com o mundo (KÖVECSES, 2015).

No que tange aos níveis supraindividuais, que têm como constituintes os **domínios** e o *frames*, encontram-se respectivamente ordenados hierarquicamente abaixo dos esquemas imagéticos. É nesses níveis que encontramos a maneira como padrões metafóricos descontextualizados são representados linguística e culturalmente. Em termos comparativos, domínios, *frames* e MCI divergem apenas nos seus níveis de esquematicidade. Nesse sentido, o domínio possui uma característica mais esquemática enquanto o *frame* é mais específico (KÖVECSES, 2017). Sob uma visão global dos níveis, ambos são mais específicos do que os esquemas imagéticos, visto que abarcam mais elementos e oferecem uma gama de informações mais rica.

Kövecses (2017), contudo, opta pelas definições de Langacker (1987) para domínio matriz, e de Fillmore (1982) para *frames*. Assim sendo, o domínio matriz é entendido como um conjunto de domínios que organizam as representações cognitivas de unidades semânticas (Langacker, 1987) e pressupõe uma variedade de conceitos que caracterizam diferentes aspectos do domínio. Ademais, são considerados como “entidades necessariamente cognitivas: experiências mentais, espaços representacionais, conceitos ou complexos conceituais” (1987, p.147⁸).

Diferentemente dos esquemas imagéticos, os domínios não são padrões analógicos de experiência, mas sim possuem natureza proposicional altamente esquemática. Embora sejam mais detalhados cognitivamente, os domínios são alicerçados pelos esquemas imagéticos e têm seus aspectos particulares elaborados pelos *frames* (KÖVECSES, 2017).

Para Fillmore (1982), “um *frame*, enquanto noção que desempenha um papel na descrição dos significados linguísticos, é um sistema de categorias estruturado de acordo com algum contexto motivador” (p.119⁹). Engloba “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira, que, para entender qualquer um deles, você tem que entender a estrutura inteira na qual se encaixa” (p.111). Nesse sentido “quando uma das coisas nessa estrutura é introduzida em um texto ou em uma conversa, todas as outras são disponibilizadas automaticamente” (p.111¹⁰).

⁸ Texto original “*domains are necessarily cognitive entities: mental experiences, representational spaces, concepts, or conceptual complexes*”. Tradução nossa.

⁹ Texto original: “*A frame, as the notion plays a role in the description of linguistic meanings, is a system of categories structured in accordance with some motivating context.*”. Tradução nossa.

¹⁰ Texto original: “*Any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such structure is*

Frames que elaboram um domínio consistem em papéis e as relações existentes entre eles podem ser preenchidas por valores específicos. Quando isso ocorre em situações comunicativas reais, lidamos com **espaços mentais** (KÖVECSES, 2020), estruturas que aparecem no quarto nível, o individual, e que contemplam “o sistema cognitivo metafórico usado pelos falantes individuais de uma língua” (p. 321). Kövecses (2017) os entende como “estruturas muito parciais construídas quando pensamos e conversamos, para fins de compreensão e ação local. Eles contêm elementos e são estruturados por *frames* e modelos cognitivos” (p. 326) e estão conectados ao conhecimento esquemático de longo prazo. Além disso, em relação aos *frames* e domínios, o autor os entende como “representações on-line de nossa compreensão da experiência na memória de trabalho, enquanto os *frames* e domínios são estruturas de conhecimento convencionalizadas na memória de longo prazo” (p.326).

Em suma, os multiníveis da metáfora conceptual são sistematizados em relação aos graus de esquematicidade existentes. São usados pelas pessoas com o objetivo de promover organização e coerência à experiência humana (KÖVECSES, 2020). O primeiro, subindividual, abarca as estruturas altamente esquemáticas relacionadas aos aspectos universais de vários tipos de corporificação: os esquemas imagéticos. Já os níveis 2 e 3 correspondem aos domínios e *frames*, alocados na nossa memória de longo prazo. Enquanto o nível 4, individual, atua na memória de trabalho, ao longo do processamento cognitivo on-line. Por fim, há também o nível 5, concernente ao discurso no qual os espaços mentais são ativados.

Com base nos caminhos teórico-metodológicos acima delineados, a seguir, apresentamos a análise de excertos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do *AntConc* trouxeram à tona uma série de relatos com expressões metafóricas concernentes à metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA. Dentre elas, selecionamos os seguintes excertos para a análise:

introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available”.
Tradução nossa.



- 1) “[...] e eu estabilizada financeiramente, divorciada a 15 anos com um filho especial, carente, **fui uma presa fácil** [...] era meu bem e de repente meus bens, fez de tudo pra tomar tudo, salario, pensão, aluguéis. **O mau caráter a cada vez que dava uma investida eu recuava** [...] **me seguia a todos os lugares** para que eu não contasse ou pedisse ajuda [...]”
- 2) “[...] **mataram minha infância, e minha inocência** [...] foi quando a esposa dele **me trancou** no quintal com ele e **eu ficava correndo, tentando fugir dele** com muito medo, a esposa dele ria bastante como se aquilo fosse uma brincadeira, o quintal era muito grande **então eu corria com muito medo**, até conseguir **sair de perto** e voltar pra perto da porta e bater lá desesperadamente pra esposa dele abrir [...]”

O quarto nível, referente aos **espaços mentais**, é constituído por instâncias específicas de papéis e relações concebidas ao reunir as informações dos níveis supraindividuais às informações contextuais, ou seja, do discurso. Kövecses (2017) afirma que podemos capturar os mapeamentos de determinados aspectos do domínio-fonte perfilados na elaboração dos espaços mentais, aos quais denominamos focos de significado. Ao analisar os excertos selecionados sob uma perspectiva global, nota-se o perfilamento dos seguintes aspectos de CAÇA: a perseguição da caça pelo caçador, a ameaça à vida da presa e as consequências da caça para a presa. O domínio-fonte CAÇA contribui produtivamente na significação do domínio alvo VIOLÊNCIA por meio do mapeamento elencado a seguir:

CAÇA	VIOLÊNCIA
Perseguição da caça pelo caçador	Perseguição da mulher pelo homem
Ameaça à vida da presa	Ameaça à vida da mulher
Consequências da caça para a presa	Consequências da violência contra a mulher

No terceiro nível de esquematicidade, nota-se que o domínio CAÇA aciona os **frames** PERSEGUIÇÃO, AMEAÇA, ARMAMENTO, FUNÇÃO DA CAÇA, FUGA, MORTE e PRISÃO. O frame PERSEGUIÇÃO evoca o papel de quem persegue (o caçador) e de quem é perseguido (a presa, a criatura a ser capturada); AMEAÇA: indica o tipo de relação – e a intensidade – entre caça e caçador; ARMAMENTO: abrange o tipo de objeto utilizado para machucar e deter a presa; FUNÇÃO DA CAÇA: permite divagar sobre o propósito da

atividade da caça - seja a subsistência, a alimentação, o lazer, o controle de pragas, etc. Os *frames* FUGA, PRISÃO e MORTE são acionados por serem as possíveis consequências para a presa, no papel de vítima da atividade de caça.

O **domínio matriz** CAÇA abrange, no segundo nível de esquematicidade, algumas relações esquemáticas. A caça pode ser caracterizada pela TRAJETÓRIA percorrida por um ser vivo para chegar PERTO de outro ser - seu alvo - almejando a RESTRIÇÃO de seus MOVIMENTOS, contra sua vontade, para enclausurá-lo em um ESPAÇO DELIMITADO ou, por fim, acabar com sua EXISTÊNCIA.

Tal concepção de caça nos leva à análise do primeiro nível de esquematicidade metafórica, os **esquemas imagéticos**. A CAÇA funciona como um domínio-fonte amplo com diversos membros, como o caçador, as armas utilizadas e a própria caça. Vários esquemas imagéticos podem relacionar-se a esse domínio. Podemos observar as relações esquemáticas PERTO-LONGE e CONTATO dentro do esquema imagético de ESPAÇO, a relação TRAJETÓRIA abrangida dentro do esquema imagético ESCALA, as relações de CONTENÇÃO e DENTRO-FORA pertencentes ao esquema CONTÊINER, bem como as relações esquemáticas de EQUILÍBRIO, FORÇA CONTRÁRIA, RESTRIÇÃO, BLOQUEIO dentro do esquema FORÇA e REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO dentro do esquema imagético existência.

Olhando para os excertos individualmente, em (1), a vítima de violência sente-se como “uma presa fácil”. Em seu discurso, admite ter sido um alvo fácil - devido a sua própria carência - para um homem que tinha interesse em dominar seu corpo e sua conta bancária. Conta sobre “as investidas” de seu ex-marido e sobre o fato de ter que “recuar” a cada ataque. Descreve, também que ele a seguia a todos os lugares. Nesse contexto, são abertos os **espaços mentais** da caça, carência, situação financeira, perseguição, medo e consequências de pedir ajuda. Todos esses espaços mentais contribuem para a construção dos significados das expressões em negrito no excerto 1.

O **domínio** CAÇA participa da conceituação de VIOLÊNCIA por meio de três *frames* que se encontram dentro dele: PERSEGUIÇÃO, AMEAÇA e FUGA. Como sugerimos no mapeamento, o *frame* PERSEGUIÇÃO (que envolve a caça e o caçador) relaciona-se ao marido e à mulher, que foi vítima da dominação física e financeira imposta por ele. O *frame* AMEAÇA (relativo à ameaça à vida da presa) relaciona-se às ameaças sofridas pela vítima através das “investidas” do marido. Já o *frame* FUGA (possível consequência da caça) está ligado à percepção da esposa acerca da perseguição do marido em diversas

ocasiões, necessitando, assim, de ajuda para se desvencilhar dele. Nesse excerto, apenas alguns aspectos do nível mais esquemático são selecionados. São eles os **esquemas imagéticos** PERTO-LONGE, TRAJETÓRIA, FORÇA CONTRÁRIA e RESTRIÇÃO.

Já no excerto (2), a narradora relembra os sofrimentos de sua infância que agora, juntamente com sua inocência, está morta. Ela descreve a tortura psicológica e física vivida no quintal de seu violentador, no qual, trancada, participava de uma espécie de “brincadeira” que consistia em correr para escapar e não ser pega por ele. A conceptualização de VIOLÊNCIA se dá pela abertura dos **espaços mentais** de morte, infância, inocência, prisão, fuga e medo.

Os *frames* acionados aqui são MORTE, INFÂNCIA, FUGA e EMOÇÃO. O **domínio CAÇA** emerge nesse excerto e contribui para a conceptualização da violência a partir dos *frames* MORTE e FUGA. Todos os *frames* parecem estar estruturados por uma série de **esquemas imagéticos**, como CONTÊINER, FORÇA CONTRÁRIA, TRAJETÓRIA, PERTO-LONGE, CICLO e BLOQUEIO. Cabe ressaltar, que no excerto (2) os *frames* MORTE e FUGA são acionados indicando que mesmo que a narradora tenha conseguido escapar da tortura física de seu malfeitor, ainda assim, não conseguiu escapar da morte. O *frame* MORTE, que é uma possível consequência da atividade da caça para a presa, quando esta não consegue fugir de seu caçador, parece aqui, se concretizar metaforicamente através da morte da infância e da inocência da narradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisa a conceptualização de VIOLÊNCIA segundo a metáfora conceptual VIOLÊNCIA É CAÇA. Para tanto, foram gerados dados em um grupo fechado de Facebook, analisados qualitativamente, à luz do paradigma interpretativista e da visão multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017).

Entender a estruturação do conceito de VIOLÊNCIA em termos de CAÇA demanda a ativação de elementos conceituais concernentes à caça, como a compreensão do que é a caçada, dos papéis do caçador e da presa, das armas e estratégias utilizadas pelo caçador para subjugar a presa.

A conceptualização do domínio VIOLÊNCIA se deu à medida em que os focos de significado foram estabelecidos em relação ao domínio-fonte CAÇA. Nos discursos aqui analisados, o homem passa a ser o caçador, e a mulher torna-se a presa a ser caçada. A

partir daí, uma série de relações são passíveis de serem estabelecidas. Percebemos que a atitude do caçador se relaciona às atitudes do homem e as ações da mulher se relacionam às da presa – que depois de ameaçada, precisa correr, fugir e se esconder para não ser dominada, maltratada ou morta.

Nesse contexto, os resultados da análise revelaram uma construção cultural que estrutura a conceptualização de VIOLÊNCIA enquanto CAÇA, atividade considerada inclusive como um esporte em determinadas culturas. Discutir a realidade de uma mulher vítima de violência, como as dos relatos que compõem o presente *corpus*, é expor também uma forte questão cultural presente na sociedade brasileira e no modelo patriarcal de família. O machismo estrutural parece ter como consequência a violência contra a mulher. O comportamento masculino violento revela a conceptualização das mulheres como animais, passíveis de serem subjugadas, e desvela homens como os únicos indivíduos detentores de força, e, portanto, os únicos que podem exercer total controle sobre a vida feminina.

Nesse sentido, pesquisas como a apresentada têm um papel crucial dentro da sociedade: propor uma reflexão à propósito da maneira como a violência contra a mulher parece ser conceptualizada, partindo da perspectiva das vítimas. Com isso, iniciamos uma reflexão que pode se estender para a compreensão de tal conceptualização sob a perspectiva do homem agressor, a fim de tentar compreender se essa construção cognitiva ocorre da mesma forma em outros contextos. Além disso, essa pesquisa fomenta uma discussão que pode contribuir para a construção de novos entendimentos sobre a questão da violência contra a mulher no Brasil, podendo levar a inclusive a ações voltadas à conscientização social.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. **AntConc (Versão 3.2.4)** [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2012. Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Panorama da Violência contra as Mulheres no Brasil: Indicadores Nacionais e Estaduais. **Instituto de Pesquisa DataSenado**, 2018. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018>>. Acesso em 25 set. 2020.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem do Facebook. In: SALIÉS, T. G.; SHEPERD, T. G. (Org). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 77–94.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. **The linguistic society of Korea: linguistics in the morning calm**. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

KÖVECSES, Z. **Where metaphors come from: reconsidering context in metaphor**. Oxford University Press, NY: 2015.

KÖVECSES, Z. Levels of metaphor. **Cognitive Linguistics**. n. 2, v. 28, p. 321-347, 2017. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/journals/cogl/28/2/article-p321.xml>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

KÖVECSES, Z. **Extended Conceptual Metaphor Theory**. Cambridge University Press, 2020.

KRUG, E. G. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGAKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LINDE, C. **Life stories, the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and Symbol**. n. 1, v. 22, p.1-39, 2007. Disponível em: <https://www.lancaster.ac.uk/staff/eiaes/Pragglejaz_Group_2007.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.



ATITUDES LINGUÍSTICAS ACERCA DA REALIZAÇÃO DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMOS EM UMA VARIEDADE NÃO EUROPEIA DO PORTUGUÊS

Déreck Kássio Ferreira Pereira
Claudia Roberta Tavares Silva

RESUMO

Embasados no arcabouço teórico-metodológico das Atitudes Linguísticas (EAGLY; CHAIKEN, 1993), objetivamos verificar os julgamentos subjetivos de falantes do português brasileiro (PB), mais especificamente das cidades pernambucanas de Serra Talhada, no Sertão, e Recife, a capital, acerca da realização de artigo definido diante de antropônimo. No âmbito da estrutura interna do sintagma nominal, diferentemente do PB, línguas do tronco bantu, por serem aglutinantes, não possuem formas dependentes representadas por determinantes, pois informações morfológicas são codificadas por prefixos de classes nominais, não sendo especificado o gênero, mas o número (PETTER, 2015), o que tende a interferir no português adquirido como L2 pelos africanos. Para a realização deste estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a Escala Likert. A amostra referente à cidade sertaneja é proveniente de Pereira e Silva (2018); já os dados da capital são oriundos de Pereira (*no prelo*). Durante a análise, foram considerados os julgamentos de 16 informantes de cada município, separados de acordo com sua autoidentificação de gênero. Nessas comunidades, a variante local é aquela cujo artigo não antecede o antropônimo (CALLOU; SILVA, 1997; PEREIRA, 2017). Como resultado, verificamos a existência de uma assimetria nos julgamentos dos gêneros controlados (feminino e masculino): diante da variante nova, enquanto, em Serra Talhada, as mulheres apresentam um perfil conservador, valorizando de forma mais significativa a variante local; em Recife, são os homens que desempenham tal papel social. Tal resultado evidencia que o padrão de julgamento encontrado no Sertão é diferente do encontrado na capital.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas, Artigo definido, Antropônimo, Variedade do português.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que diferentes estudos linguísticos vêm trazendo evidências de que a realização de artigo definido diante de sintagma nominal (SN) nucleado por antropônimos (nomes próprios de pessoas) se apresenta como uma marca de diferenciação dialetal no português. Essa diferença pode ser encontrada tanto na comparação entre as diferentes variedades dessa língua, por exemplo, o português de Portugal (PP) e o português do Brasil (PB) (cf. MAGALHÃES, 2002; CASTRO, 2006; FLORUPI, 2008), quanto na comparação dos diversos falares existentes na variedade não europeia do português, mais especificamente o PB (SILVA, 1982; CALLOU; SILVA, 1997; PEREIRA, 2017).

Tendo em mente o fenômeno mencionado, Castro (2006), embasada em trabalhos, como o realizado por Longobardi (1974), em que um caráter expletivo é

atribuído aos artigos que antecedem antropônimos nas línguas românicas, verifica que tanto em Portugal, quanto no Brasil, um artigo expletivo acontece diante de antropônimos, mas em Portugal esse artigo é foneticamente realizado (1), enquanto, no Brasil, tal artigo pode ser ou não foneticamente produzido (2):

1. a. A Joaquina saiu cedo hoje
b. *Joaquina saiu cedo hoje
2. a. A Joaquina saiu cedo hoje
b. Joaquina saiu cedo hoje

No PB, esse fenômeno vem sendo investigado em diversas partes do país desde meados da década de 80. Trabalhos como os desenvolvidos por Silva (1982), Callou e Silva (1997), Campos Júnior (2011) e Pereira (2017) trazem, além de evidências empíricas sobre essa variação no PB, os contextos linguísticos e extralinguísticos que se comportam como causadores dessa variação na língua ((a) fatores estruturais (ex.: a presença de preposições), (b) fatores de ordem discursiva (ex.: a entrada de elementos novos no discurso), (c) fatores de ordem social (ex.: o gênero do entrevistado), e (d) fatores de ordem biológica (ex.: o sexo do participante da pesquisa)).

O trabalho de Callou e Silva (1997) talvez possa ser apontado como um dos que melhor mostram o caráter de marcador dialetal do fenômeno mencionado. Para a análise desse fenômeno variável no PB, as autoras tomaram como *corpus* entrevistas realizadas em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife) provenientes do Projeto Norma Urbana Oral Culta (NURC), seguindo a metodologia da Sociolinguística Variacionista. Como resultado, nas cidades nordestinas: Salvador (32%) e Recife (17%), em que se observou um número baixo de realização de artigo diante de nomes próprios de pessoas. Nos municípios do Sudeste, Rio de Janeiro (43%) e São Paulo (87%), e do Sul, Porto Alegre (79%), o número de realização foi bem superior. Com o referido estudo, as autoras verificaram, dentre outras coisas, que quanto mais ao norte do país a comunidade estiver localizada, maior a chance de o antropônimo não ser antecedido por artigo definido; já, quanto mais próxima ao hemisfério sul do país, maior a chance de o contrário acontecer.

Todavia, os trabalhos já realizados se dedicaram ao controle da frequência e dos contextos em que essa variação ocorre nas diversas comunidades linguísticas do país, deixando de lado a observação da abordagem prevista na gênese da sociolinguística

voltada às reações subjetivas dos falantes não só quanto ao reconhecimento e à avaliação do uso dessas formas variáveis, bem como aos efeitos desse uso em seu comportamento linguístico. Pereira e Silva (2018) destacam que esse tipo de abordagem ainda é escassa e recente nos estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Brasil.

Hora (2012) destaca que é de suma importância que os estudos, à luz da perspectiva laboviana desenvolvidos no país, comecem a interessar-se pela possibilidade de aliar aos resultados obtidos uma análise da atitude do falante em relação ao que se está investigando. Isso, segundo o autor, nos levará a avaliar as diferentes variantes que se estendem pelo país como um todo, possibilitando análises mais acuradas, principalmente, no que concerne aos fatores sociais.

Cientes da existência de tal lacuna nos estudos linguísticos, propomo-nos, aqui, a realizar uma investigação acerca das atitudes linguísticas de informantes universitários acerca do fenômeno da realização de artigo definido diante de antropônimos no PB, fenômeno este amplamente investigado no campo variacionista dos estudos sociolinguísticos.

Fazio (1990) apresenta o conceito de atitude como uma associação entre um objeto e uma avaliação relativa a tal objeto, que se encontra armazenada na memória. Eagly e Chaiken (1993, p. 1), seguindo tal visão, fornecem uma abordagem simples e definição intuitiva para o termo atitude. Segundo as autoras, uma atitude é “uma questão de tendência psicológica expressa pela avaliação de uma entidade específica com algum grau de favorecimento ou desfavorecimento”. Em seu estudo, as autoras esclarecem o significado de dois termos utilizados nessa definição, a saber: tendência psicológica e avaliação. O primeiro se refere a um estado interno à pessoa que não é observável, mas, sim inferido; já o segundo se refere a todas as classes de respostas avaliativas (favorável ou desfavorável) que o indivíduo apresenta diante do objeto avaliado, podendo ser de caráter cognitivo, afetivo e conativo, tal como os estudos (LAMBERT; LAMBERT, 1975; ROKEACH, 1974).

Estudos nessa área da linguagem integram questões sociais, culturais e ideológicas que dialogam muito estreitamente com a psicologia social (LAMBERT; LAMBERT, 1972) através da qual a língua é vista como um objeto social, sendo as atitudes linguísticas “reflexo das atitudes psicossociais, de modo que é difícil delimitar onde começa a atitude em relação a uma variedade linguística e onde termina a atitude quanto ao grupo social ou ao usuário dessa variedade” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998 *apud* BOTASSINI, 2015, p. 113).

No âmbito das atitudes linguísticas dos falantes acerca do fenômeno aqui em análise, encontramos o trabalho realizado por Pereira e Silva (2018), desenvolvido na cidade de Serra Talhada, localizada no alto Sertão pernambucano. No referido trabalho, os autores investigaram quais as reações subjetivas de 16 informante de nível universitário sobre a presença ou ausência de artigo definido diante de SNs cujo núcleo é ocupado por um antropônimo no português (ex.: Murilo é alto/ O Murilo é alto)

Os dados coletados pelos autores foram provenientes do uso do método experimental de Julgamento por Escalas, mais especificamente a Escala de Julgamento Likert, descrita na próxima seção. É importante salientarmos também que os autores tinham como foco verificar a interferência da variável social de gênero nas percepções dos participantes. Dessa forma, eles consideraram a autoidentificação de gênero do falante (BUTLER, 1990 [2003]), deixando de lado a classificação do indivíduo com base em suas características físicas.

Para tanto, Pereira e Silva (2018) consideraram os seguintes itens de testagem: (I) Sentimento de inclusão, (II) Estética da variante, (III) Estética da variante com foco na localidade de produção, (IV) Sonoridade da variante, apresentando aos participantes uma escala de 5 pontos para cada item.

Como resultado, os autores verificaram que, excetuando-se o item em (I), os informantes de ambos os gêneros controlados apresentam reações positivas diante das duas variantes, ou seja, as atitudes são positivas tanto para a forma em que o antropônimo não é antecedido por artigo, a forma local (2a), quanto para a forma em que a posição anterior ao antropônimo é preenchida por artigo, a forma nova (2b). Apesar disso, os autores salientam que, mesmo os participantes juízes da pesquisa julgarem positivamente a variante nova, eles tendem a ser mais favoráveis à variante sem artigo. Esse resultado está embasado em uma hierarquia elaborada pelos autores. Segundo tal metodologia, os pontos 1 e 2 da escala marcam atitudes positivas, o ponto 3 marca a neutralidade da resposta, e os pontos 4 e 5 sinalizam atitudes de teor negativo, sendo os pontos das extremidades da escala sempre mais positivos, no caso do ponto 1, ou mais negativos, no caso do ponto 5, que os demais pontos. Essa superioridade é marcada pelo uso de superlativos, como em “muito bonito” e “muito feio”. Ainda é importante mencionarmos que a análise dos autores tem como base a porcentagem de ocorrência de escolha dos pontos da escala elaborada para cada item testado. Logo, as possíveis diferenças entre os gêneros são marcadas pela frequência de marcação dos pontos.

Ao verificarem as reações dos informantes sobre os seus sentimentos de inclusão quanto às variantes, Pereira e Silva (2018) constataram que os informantes não se sentem representados pela forma com artigo, como em “O Murilo está vindo”. A escala referente ao item “sentimento de inclusão” é a seguinte: 1 se refere à percepção de “totalmente incluído”, 2, à “parcialmente incluído”, 4, à “parcialmente excluído” e 5, à “totalmente excluído”. Em seus resultados, os autores verificaram que, diante da variante com artigo, os informantes não marcaram os pontos 1 e 2; pelo contrário, a maioria dos seus julgamentos oscilou apenas entre os pontos 4 e 5, excetuando 1 informante do gênero masculino que preferiu neutralizar sua resposta de percepção. Os resultados ainda mostram que, apesar da presença de marcação do ponto 4 (25% de julgamento tanto do gênero feminino, quanto do gênero masculino), o ponto 5 é o que concentra a maior porcentagem de julgamentos de ambos os gêneros (feminino: 75%; masculino: 63%).

Esse sentimento de pertencimento, no entanto, vem à tona quando os participantes estão diante da variante local, aquela sem artigo, como em “Murilo está vindo”, uma vez que todos os 16 informantes marcaram o ponto indicativo do sentimento de “totalmente incluído”, mostrando um comportamento categórico dos informantes frente a tal item de julgamento.

Quanto ao item de testagem (II), estética da variante, os autores verificaram que, diante da variante sem artigo, os resultados apontam para uma diferença percentual entre os gêneros: enquanto o gênero feminino apresenta apenas atitudes positivas em relação à estética da forma analisada, oscilando de 1 (37%) a 2 (63%), o gênero masculino oscila entre atitudes positivas – níveis 1 (38%) e 2 (50%) – e negativas – nível 4 (12%). Esse resultado, então, nos mostra que, em comparação com o gênero masculino, o feminino estaria mais propenso a ser o gênero com maior sensibilidade à forma local. Todavia, ao observarem os testes, os autores perceberam que a porcentagem de 12%, presente no nível 4, dos julgamentos masculinos, foi decorrente de apenas 1 informante; os demais juízes distribuíram seus julgamentos entre as atitudes positivas, sendo o julgamento “bonito” o que apresenta o maior número de escolhas. Diante disso, os pesquisadores levantaram a hipótese de que a resposta desse único informante pode ser reflexo de algum estigma perante às questões que envolvem não a variante propriamente dita, mas a região de atuação da variante, o Nordeste. No entanto, verificaram, através da realização de um novo teste, que a localidade não está atuando como um agente de estigma.

No que concerne à variante com artigo, os resultados mostraram que o gênero masculino, no que tange ao critério estético dessa forma, é mais sensível à variante nova que o gênero feminino. Os dados apontam para o fato de os informantes masculinos terem oscilado entre os pontos 2 e 3, mas concentrado a maior parte (75%) de seus julgamentos no ponto 2, referente a “bonito”; enquanto os informantes feminino oscilaram entre os três primeiros pontos e concentraram a maior parte dos julgamentos no ponto neutro (50%), tendo os pontos 1 e 2 recebido 12% e 38%, respectivamente. Percebemos, então, que o gênero feminino, diferentemente do masculino, muda sua percepção de acordo com a variante que avalia. Além disso, esse resultado vai de encontro ao resultado obtido no critério de sentimento de inclusão, evidenciando que o gênero masculino, contrariamente ao gênero feminino, apesar de não se sentir representado pela forma, não a desqualifica.

A sonoridade que cada forma possui pode ser alvo de julgamento por parte dos informantes. Por esse motivo, o teste formulado por Pereira e Silva (2018) engloba a questão sonora das duas variantes previstas pela gramática do PB. No que tange à sonoridade da variante sem artigo, os testes apontaram para o fato de os informantes não apresentarem julgamentos negativos quanto a tal variante. O gênero feminino apresentou variação entre os níveis 1 e 2, “muito agradável” (50%) e “agradável”(50%), respectivamente; enquanto o gênero masculino variou de 1 a 3, tendo o ponto 1 obtido a maior concentração de porcentagens, a saber: 63%, enquanto o ponto 2 e 3 obtiveram 25% e 12%, respectivamente. Com isso, os autores perceberam que o gênero masculino, apesar de 1 informante ter anulado seu julgamento, se apresenta como sendo mais favorável do que os participantes do gênero feminino, uma vez que o número atribuído por eles ao ponto 1, “muito agradável”, é superior ao apresentado pelas mulheres.

Já diante da variante com artigo, os testes mostraram que os informantes juízes masculinos variaram seus julgamentos entre os pontos 2, 4 e 5, sendo o ponto 2, “agradável”, aquele que apresenta a maior porcentagem (76%), enquanto os demais citados apresentam 12% cada um. Esse resultado mostra que, apesar de alguns dos participantes masculinos terem mostrado atitudes negativas, a maioria possui julgamentos positivos, sendo favorável a essa forma. O gênero feminino, por sua vez, segue pelo mesmo caminho. Os resultados apontam para o fato de essas participantes terem distribuído seus julgamentos pelos pontos de 1 a 3, sendo o ponto 2 aquele com a maior concentração (50%). A análise ainda mostra que 38% dos julgamentos estão no nível da parcialidade, ponto 3, mostrando uma possível indiferença do gênero feminino

para com tal variante, o que não acontece quando a forma em questão é aquela em que o antropônimo não é antecedido por artigo.

Sumarizando os resultados obtidos em Pereira e Silva (2018), verificamos que os testes apontaram para o fato de não existir, excetuando-se o item “estética da variante”, uma discordância entre os gêneros, no que concerne aos julgamentos das formas linguísticas em análise.

Tomando por base o estudo de Pereira e Silva (2018), são objetivos deste artigo: a) investigar as atitudes linguísticas de falantes masculinos e femininos da cidade de Recife - PE acerca da realização e não-realização do artigo definido diante do contexto de antropônimos, tendo em mente a realização de uma comparação com os resultados obtidos em Serra Talhada e b) verificar se a variável gênero interfere nas atitudes linguísticas dos falantes investigados. Para tanto, este trabalho investigativo embasa-se no campo das Atitudes Linguísticas (EAGLY; CHAIKEN, 1993).

Ademais, para inferirmos e mensurarmos as atitudes linguísticas dos falantes, aplicamos o teste de Julgamento Likert, tal como feito em Pereira e Silva (2018), com 16 informantes (8 do gênero masculino e 8 do gênero feminino), domiciliados na cidade de Recife-PE. Através desse teste, foi possível verificarmos que, na capital, assim como na cidade do Sertão, a variável gênero se comporta como sendo causadora de divergência entre a percepção masculina e a percepção feminina.

Em linhas gerais, para o desenvolvimento da temática aqui proposta, este artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: na seção da metodologia, expomos as etapas de realização do estudo desde a seleção dos informantes à obtenção dos dados embasada no julgamento subjetivo dos participantes; a seção subsequente é dedicada à análise dos dados obtidos com os testes e, por fim, apresentamos as considerações finais, reunindo os principais resultados obtidos neste estudo.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, selecionamos dados de reações subjetivas coletados em dois municípios pernambucanos, a saber: Serra Talhada e Recife. A primeira cidade, conhecida como a Capital do Xaxado e por ser o berço do cangaceiro Lampião (Virgulino Ferreira), está localizada na região do Sertão do Pajeú, a 415 km da capital, Recife. O município, segundo os dados do IBGE de 2019, possui uma população estimada em 86.350 mil habitantes e uma faixa territorial de 2.980 km².

Localizada em posição estratégica, no cruzamento das estradas de acesso à Paraíba, Bahia e Ceará, Serra Talhada é a segunda cidade mais desenvolvida economicamente do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão pernambucano.

A capital pernambucana, Recife, por seu turno, conhecida por suas diversas manifestações culturais e por ser polo das mais diversas áreas de atuação profissional, está localizada no litoral do estado, fazendo fronteira com cidades economicamente importantes do estado, como Jaboatão dos Guararapes e Olinda. Segundo censo do IBGE de 2019, Recife possui uma população estimada em 1.537.704 mil habitantes, sendo a nona cidade mais populosa do país. Sua faixa territorial é de 218,894 km².

Visando à obtenção dos dados desta pesquisa, fizemos uso de dados já coletados por nós na capital (PEREIRA (*no prelo*)) que fazem parte de um banco de dados maior, cuja pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Pernambuco (nº CAAE 80201917.5.0000.5208) e, no caso da cidade sertaneja, apoiamos-nos no trabalho de Pereira e Silva (2018). Portanto, para estabelecer comparação entre Serra Talhada e Recife, foram considerados os mesmo itens de testagens, o mesmo instrumento de coleta, o mesmo número de participantes, as mesmas variáveis e as mesmas variantes consideradas em Pereira e Silva (2018).

Aplicamos um teste de atitude linguística para 16 informantes domiciliados em cada uma das cidades mencionadas, sendo esses participantes separados em dois grupos, divididos de acordo com sua autodenominação de gênero, a saber: um grupo composto por 8 indivíduos autodenominados como feminino, e outro grupo, com 8 informantes autodenominados como masculino. É importante salientarmos que, em nosso *corpus*, houve a predominância da dicotomia masculino/homem e feminino/mulher.

Para o instrumento de avaliação, selecionamos duas variantes constitutivas do fenômeno em análise: uma diz respeito à variante local, aquela em que o artigo não antecede o antropônimo (ex.: Maria falou com João) e a outra, à variante nova em que o artigo antecede o antropônimo (ex.: O João falou com (a) Maria) (cf. CALLOU; SILVA, 1997; PEREIRA, 2017). O teste teve como base a Escala de Julgamento Likert, de 1 a 5, onde são apresentadas, aos informantes, cinco opções de respostas para cada item a ser testado. A escala elaborada pelo sociólogo Rensis Likert, em 1932, permite ao pesquisador mensurar atitudes e verificar graus distintos de concordância através das escolhas dos participantes que atuam como juízes diante das questões apresentadas. Os

itens de testagem do instrumento de avaliação subjetiva foram: (I) sentimento de inclusão, (II) estética da variante e (III) sonoridade da forma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

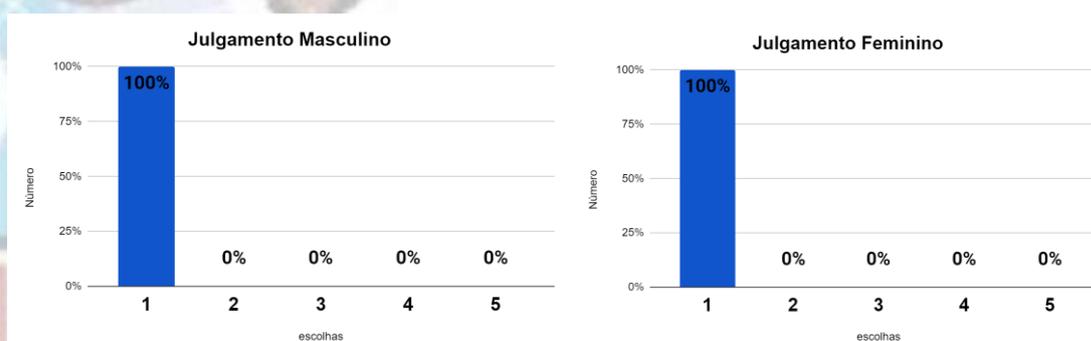
Nesta seção, dedicaremos-nos a expor os resultados obtidos por meio da análise dos julgamentos subjetivos dos informantes proveniente da capital pernambucana, Recife, fazendo uma comparação com os resultados obtidos em Pereira e Silva (2018) expostos na introdução deste trabalho. Não é demais ressaltarmos que, visando a uma comparação entre as duas cidades pernambucanas, apresentaremos uma análise da frequência dos julgamentos dos informantes para cada item testado, assim como foi feito na cidade de Serra Talhada.

O primeiro item de testagem diz respeito ao sentimento de inclusão que o participante possui em relação às variantes controladas. Com tal teste, podemos verificar qual o nível de representatividade que uma ou outra variante possui no universo investigado. A escala utilizada é a seguinte:

- 1–Totalmente Incluído;
- 2–Parcialmente Incluído;
- 3–Indiferente;
- 4–Parcialmente Excluído;
- 5–Totalmente Excluído.

A primeira forma a ser avaliada pelos participantes juízes foi a local, isto é, a variante em que o artigo não antecede o antropônimo. Após a obtenção das respostas, vejam-se os resultados apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: Julgamento do sentimento de inclusão na forma em que o antropônimo não é antecedido por artigo definido

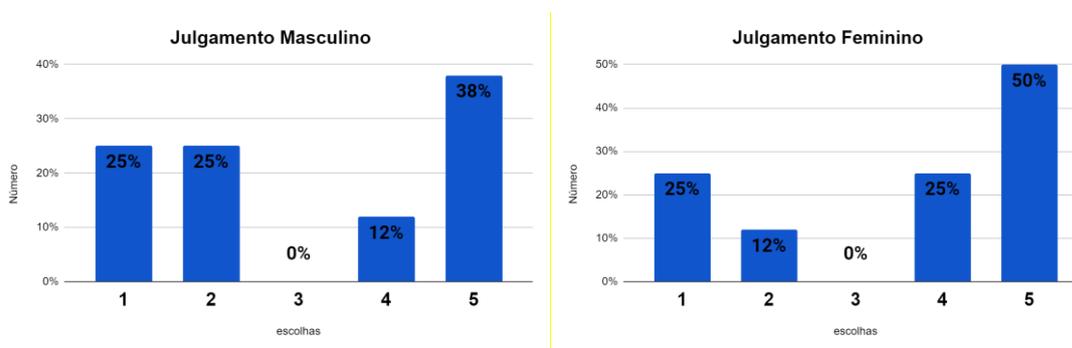


Fonte: Autores deste trabalho

Como já esperávamos, devido ao fato de esta ser a variante local, os informantes juízes atestaram que possuem um sentimento de total inclusão quando a forma que está em julgamento é aquela em que o antropônimo não é antecedido por artigo definido. Todos os 16 julgamentos se concentraram no nível 1 da escala, marcando o julgamento “Totalmente Incluído”. Com a visualização do gráfico, verificamos que não houve variação entre os níveis da escala. Tampouco, houve variação entre os gêneros observados: participantes femininos e masculinos avaliam de forma idêntica a variante sem artigo.

Quando esses mesmos participantes estão, porém, diante da variante nova, isto é, aquela em que um artigo aparece na periferia esquerda do SN nucleado por antropônimo, o sentimento de inclusão muda, como podemos observar nos dados apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico 2: Julgamento do sentimento de inclusão na forma em que o antropônimo é antecedido por artigo definido



Fonte: Autores deste trabalho

No que diz respeito à variante nova, percebemos que, diferentemente do resultado anterior, os participantes de ambos os gêneros distribuem suas percepções entre quatro dos cinco pontos da escala. Todavia, é possível notar que tanto o gênero feminino quanto o masculino concentram a maior parte de seus julgamentos no ponto 5, indicando uma total exclusão de seus sentimentos de representatividade por parte da variante com artigo. Ainda podemos notar que, apesar da pouca diferença entre os números apresentados para homens e mulheres, estas são as que as julgaram negativamente a forma nova.

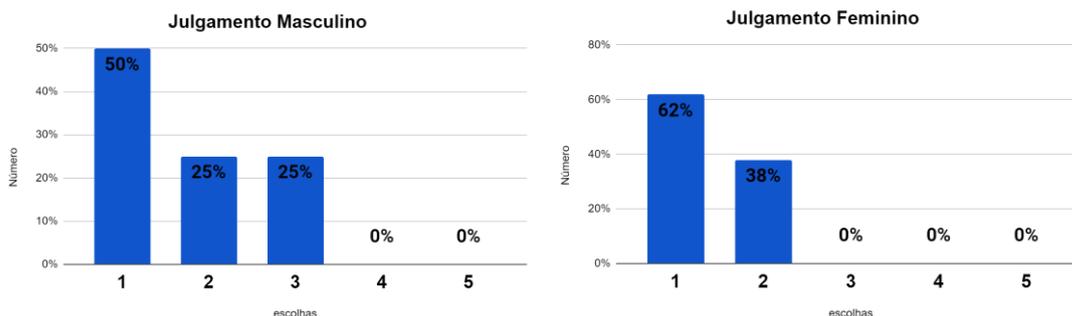
Os resultados apresentados nos gráficos 1 e 2 vão ao encontro dos resultados obtidos na cidade de Serra Talhada. Na cidade sertaneja, homens e mulheres compartilham do mesmo sentimento: sentem-se representados apenas pela forma sem artigo (100%). Apesar da concordância entre os informantes das duas localidades, não podemos perder de vista que, em Recife, alguns dos informantes de ambos os gêneros demonstram uma possível aceitação da forma nova, uma vez que estes oscilaram entre os pontos da escala, sobretudo o gênero masculino. Já em Serra Talhada, os informantes foram categóricos ao expressar seus sentimentos de inclusão apenas diante da variante local. Esse resultado, então, mostra-nos uma possível força conservadora encontrada no interior do estado, mas não na capital, local em que os informantes oscilam seus sentimentos de inclusão quanto às variantes, possivelmente, pelo fato de possuírem um maior contato com as duas formas.

No que diz respeito ao item sobre a estética da variante, Pereira e Silva (2018) mostraram que, em Serra Talhada, diante da variante sem artigo, enquanto o gênero feminino apresenta apenas atitudes positivas em relação à estética da forma, oscilando de 1 (37%) a 2 (63%), o gênero masculino oscila entre atitudes positivas, níveis 1 (38%) e 2 (50%), e negativa, nível 4 (12%). Esse resultado, segundo os autores, mostra-nos que, em comparação com o gênero masculino, o feminino estaria mais propenso a ser o gênero com maior sensibilidade à forma local. A escala utilizada por eles e replicada neste trabalho é a seguinte:

- 1–Muito bonito;
- 2–Bonito;
- 3–Indiferente;
- 4–Feio;
- 5–Horroroso.

Em Recife, no entanto, os resultados apontam para o fato de nenhum dos gêneros marcarem os pontos negativos da escala. Estes, na verdade, concentram, de forma majoritária, seu julgamento no ponto 1, evidenciando uma percepção positiva sobre a estética da variante sem artigo.

Gráfico 3: Julgamento da estética da forma em que o antropônimo não é antecedido por artigo definido

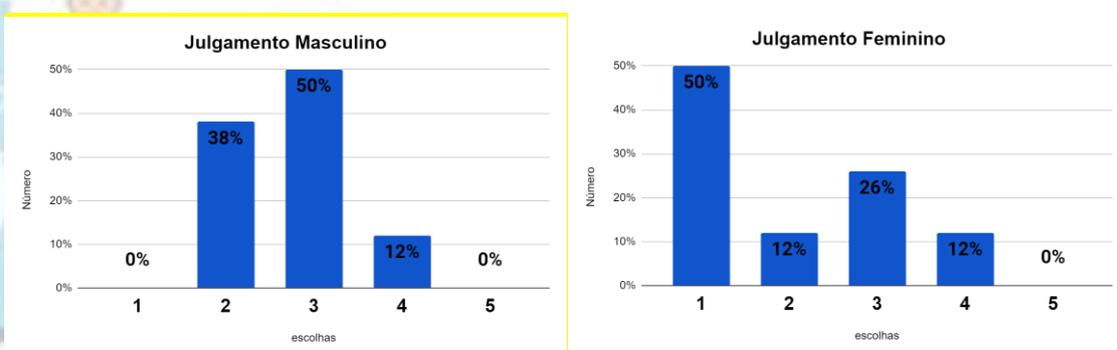


Fonte: Autores deste trabalho

Como podemos observar, ambos os gêneros investigados foram favoráveis à variante local, concentrando a maior porcentagem no ponto 1. Os homens, porém, apresentam uma porcentagem um pouco menor (50%) que aquela apresentada pelas mulheres (62%), uma diferença de 12%. Neste trabalho comparativo, consideramos que uma divergência de 10% é capaz de apontar para uma tendência, assim como foi para Pereira e Silva (2018). Dessa forma, assumimos que, embora os dois gêneros tenham concentrado de forma majoritária no ponto 1, os julgamentos femininos mostram que as mulheres possuem uma tendência a serem mais favoráveis do que os homens quanto à forma controlada.

Enquanto que diante da variante sem artigo a diferença entre os gêneros não é tão significativa, diante da forma com artigo fica evidente a existência de uma assimetria nos julgamentos dos gêneros.

Gráfico 4: Julgamento da estética da forma em que o antropônimo é antecedido por artigo definido



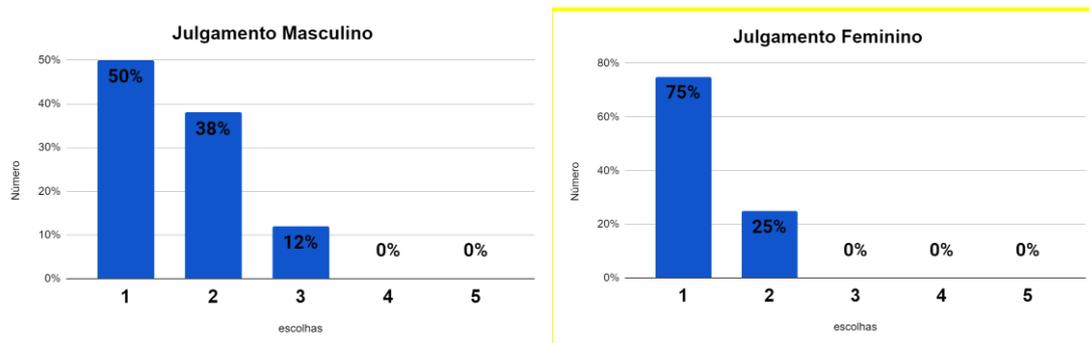
Fonte: Autores deste trabalho

Nos dados de Recife, notamos que indivíduos do gênero feminino e pessoas autodeclaradas como masculinas possuem percepções diferentes quanto ao uso de artigo diante de antropônimos. Enquanto os participantes masculinos apresentaram um alto índice de indiferença diante da forma com artigo; os femininos marcaram significativamente o ponto 1, indicando que suas percepções não se alteram com a mudança da variante julgada. Tal resultado vai de encontro ao que foi encontrado no Sertão do estado. Pereira e Silva (2018) mostraram que, em Serra Talhada, ocorreu o contrário: os homens apresentam um favorecimento a essa forma, enquanto as mulheres neutralizam seus julgamentos. Esse resultado mostra que, no quesito estético, a localidade interfere nos julgamentos feito pelos gêneros: apenas os informantes do gênero feminino domiciliados em Recife são explicitamente favoráveis à forma nova.

No que tange à sonoridade das variantes, o resultado não foi muito diferente. A escala utilizada foi:

- 1–Muito agradável;
- 2–Agradável;
- 3–Indiferente;
- 4–Desagradável;
- 5–Muito desagradável.

Gráfico 5: Julgamento da sonoridade da forma em que o antropônimo não é antecedido por artigo definido

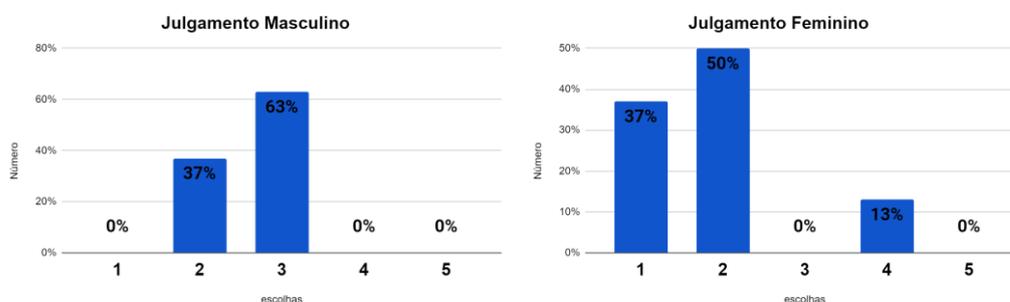


Fonte: Autores deste trabalho

Assim como em Serra Talhada, local em que tanto os participantes masculinos, quanto os femininos apresentam reações positivas quanto à sonoridade da forma sem artigo, em Recife ambos os gêneros se mostram com atitudes positivas quanto a tal forma. Homens e mulheres concentraram a maioria de seus julgamentos no ponto 1 da escala, indicando a ideia de que a produção de SNs como “João” é muito agradável de

se ouvir. Na comparação entre os números, percebemos que o gênero feminino é aquele que apresenta a maior porcentagem (75%); o gênero masculino, por sua vez, apresenta um número de 50%. Logo, existe uma diferença de 25% entre a percepção dos homens e das mulheres recifenses, mostrando que as mulheres estão mais propensas a favorecer essa forma do que os homens. Esse resultado mostra que os informantes da capital têm uma percepção semelhante à encontrada no interior do estado, onde as mulheres também apresentaram uma superioridade numérica. Diante da forma com artigo, essa percepção é alterada, como podemos ver no gráfico que segue:

Gráfico 6: Julgamento da sonoridade forma em que o antropônimo é antecedido por artigo definido



Fonte: Autores deste trabalho

Diante do item da sonoridade da forma com artigo, os participantes tiveram comportamento semelhante ao obtido no teste acerca da estética da forma. Os participantes masculinos, apesar de oscilarem entre os pontos 2 e 3, concentraram 63% dos julgamentos no nível 3, da neutralidade, mostrando uma tendência a uma atitude de indiferença quanto à sonoridade dessa forma. Já os informantes autodenominados do gênero feminino distribuíram seus julgamentos nos pontos positivos 1 e 2 e negativo, 4, sendo que o ponto 2, referente ao julgamento “agradável”, foi aquele com maior porcentagem (50%).

Notamos, portanto, que, diante da avaliação do critério sonoro da forma com artigo, existe uma assimetria de gênero: enquanto os homens não se posicionam majoritariamente, marcando ponto neutro e assumindo um perfil conformista, as mulheres assumem o papel de inovadoras, atribuindo atitudes positivas à variante nova.

Em Serra Talhada, como já mencionamos anteriormente, ocorre o contrário: homens (76%) e mulheres (50%) expõem atitudes favoráveis à forma, marcando o ponto 2 da escala. Ainda na comunidade sertaneja, percebemos que o gênero masculino

apresenta uma porcentagem maior que aquela apresentada pelas mulheres, sendo tal diferença de 26%.

Os resultados aqui expostos mostram que o Sertão e a capital se comportam de forma semelhante ao apresentarem, na maioria dos casos, avaliações positivas para ambas as formas. O fato de o fenômeno linguístico em análise não carregar pressão social contribuiu para que as duas formas obtivessem número significativos de julgamentos positivos, excetuando o item “Sentimento de inclusão” da variante com artigo.

Em determinados casos, o Sertão acaba se comportando como a capital, principalmente no que tange ao sentimento de inclusão das formas. Não podemos perder de vista como o controle desse item é importante para mostrar o quanto o fenômeno do uso de artigo definido diante de antropônimos marca uma diferenciação dialetal no âmbito do sistema de determinantes não só entre comunidades do território brasileiro, mas também das diversas variedades dessa língua. Tanto os informantes recifenses, quanto os serratalhadenses de ambos os gêneros afirmam que se sentem mais representados pela variante local, aquela em que o artigo não antecede o antropônimo, como em “João”. Em Serra Talhada, esse resultado é categórico, uma vez que não houve oscilação na escala; em Recife, não há uma categorização, haja vista que houve oscilação, mostrando que o serratalhadense, em comparação ao recifense, é mais resistente à variante nova.

Essa aproximação entre os informantes da capital e os do interior depende de qual variante está sendo avaliada. Os dados mostram que, quando os informantes estão avaliando a forma sem artigo, existe uma semelhança entre os julgamentos de serratalhadenses e recifenses, sendo que tais percepções são sempre positivas. Todavia, quando estão diante da variante em que a periferia esquerda do SN é preenchida por um artigo, notamos a presença de uma assimetria tanto no que diz respeito aos julgamentos do gênero, quanto no que concerne à localidade.

Analisando os dados com base nas porcentagens encontradas, percebemos que, em Serra Talhada, as mulheres apresentam um comportamento conformista, privilegiando de forma mais significativa a variante de maior frequência de produção na comunidade, isto é, a sem artigo; enquanto os homens expõem um caráter mais favorecedor à forma nova. O contrário, no entanto, acontece em Recife, local em que as mulheres seguem um comportamento inovador, e os homens uma atuação conformista, uma vez que apresentam um número significativo de avaliações neutras.

Assim, os resultados mostram que, diferentemente do encontrado em Serra Talhada, em Recife encontramos a comprovação de um dos princípios clássicos da sociolinguística. A tradição afirma que, em fenômenos abaixo do nível da consciência social, do princípio laboviano *change from below*, as mulheres, em comparação aos homens, são responsáveis por frequências mais significativas das formas inovadoras em suas comunidades (LABOV, 1982 [2008]), evidenciando tal caráter acolhedor/inovador. Essa característica encontrada nos informantes femininos da capital é o que os diferencia dos informantes de mesmo gênero do interior: enquanto as mulheres recifenses são inovadoras, as do interior são conservadoras. O mesmo acontece no caso dos homens, os da capital se comportam como sendo conservadores, e os serratalhadenses comportam-se como acolhedores à forma nova.

Neste ponto, é de suma importância mencionarmos que apenas uma análise mais aprofundada poderia explicar a assimetria encontrada neste estudo. Na tentativa de trazer uma explicação para o perfil encontrado em Serra Talhada, Pereira e Silva (2018) buscam auxílio nos papéis sociais de seus informantes, a fim de encontrar possíveis elementos condicionadores à inclinação masculina a julgamentos positivos à forma com artigo. Eles verificam que apenas 1 dos 8 informantes não realiza qualquer atividade de trabalho. Já, quanto aos informantes do grupo de gênero feminino, o número é maior: 6 dos 8 informantes não atuam no mercado. Diante de tal observação, lançamos os questionamentos sobre a interferência de alguma variável referente à inserção do entrevistado no mercado de trabalho.

Seguindo tal suspeita, observamos a ficha social dos informantes recifenses e encontramos uma realidade que nos fez levantar o mesmo questionamento feito para os resultados obtidos em Serra Talhada. Dos 8 informantes recifenses masculinos, apenas 2 estão inseridos no mercado de trabalho, enquanto 6 não estão. Já, quanto ao grupo feminino, 6 dos 8 informantes estão exercendo alguma atividade no mercado de trabalho. Percebemos, então, que existe um possível padrão para o favorecimento da forma nova: os participantes que estão inseridos no mercado de trabalho são mais propensos a avaliar positivamente variantes novas. Sabemos que, durante a atuação profissional, os indivíduos estão em constante contato com os diversos falares do PB, principalmente quando se trata de pessoas com formação superior, já que a própria universidade facilita esse contato.

Ainda vale utilizarmos como reflexão acerca da diferença encontradas no que diz respeito à localidade o fato de o fluxo de pessoas de diferentes comunidades e o

contato com esses diferentes falares serem mais frequentes em capitais do que em interiores. Tal fato pode ser uma questão condicionadora na percepção dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer desta discussão, é de suma importância que os estudos sociolinguísticos passem a se interessar também na aferição das percepções dos informantes acerca dos diversos fenômenos variáveis existentes no PB. Aqui, dedicamo-nos a verificar, por meio de análise percentual, como informantes universitários recifenses avaliam o uso de artigo definido diante de antropônimos, a fim de realizar um estudo comparativo entre dados coletados no interior do estado e os dados adquiridos na capital.

Os resultados apontaram para o fato de existir uma assimetria entre os gêneros. Em Recife, essa diferença é mais evidente que em Serra Talhada, o que evidencia também que as comunidades apresentam padrões distintos de avaliação do fenômeno. Enquanto o gênero feminino na cidade de Serra Talhada apresenta um comportamento conformista, privilegiando de forma mais significativa a variante local, em Recife, estas desempenham um papel inovador. Uma vez que os informantes que mais favorecem a variante nova estão desempenhando atividades profissionais, o perfil encontrado por meio do controle da variável gênero pode estar relacionado ao fato de o indivíduo estar ou não atuando no mercado de trabalho, o que possibilita um maior contato linguísticos entre falantes locais e visitantes. Todavia, só uma análise mais aprofundada que controle essa variável pode comprovar sua atuação nas percepções dos falantes investigados.

Por fim, pontuamos que, com este trabalho embasado no campo das atitudes linguísticas, pretendemos contribuir para a construção do perfil sociolinguístico em Pernambuco no que concerne ao sistema de determinantes do PB, mais particularmente, ao uso ou não do artigo definido diante de antropônimos.

REFERÊNCIAS

BOTASSINI, J. O. M. A importância do estudo de crença e atitudes para a sociolinguística. **Signum**: estudos linguísticos. n. 18/1. 102-131. Jun, 2015

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALLOU, D.; SILVA, G. M. O. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, D. (org.). **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 11-27.

CAMPOS JÚNIOR, H. S. **A variação morfossintática do artigo definido na capital capixaba**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CASTRO, A. **On Possessives in Portuguese**. Ph.D. Dissertação (mestrado em linguística), FCSH. Universidade Nova de Lisboa e Université Paris 8 – CLI. 2006

EAGLY, A.H; CHAIKEN, S. **The Psychology of Attitudes**. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Fazio, R. H. Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1990.

FLORUPI, S. A. **Estudo da variação do determinante em sintagmas nominais possessivos na história do português**. 2008. 271f. Tese (doutorado em linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HORA, D. Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida. **Revista do GELNE**, Natal. v. 14, número especial, p.367-386, 2012.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LONGOBARDI, G. Reference and proper names: a theory of N-movement in syntax and logical form. **Linguistic Inquiry**, v. 25, n 4. Massachusetts: The MIT Press, 1987

MAGALHÃES, T. M. V. O uso de artigo definido diante de pronome possessivo em textos portugueses do século XVI a XIX. In: SEDRINS, A. P. (org.)... [et.al] **Por amor a linguística: miscelânea de estudos linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura**. Maceió: EDUFAL, 201

PEREIRA, D. K. F. **A realização de artigo definido no português falado na região do sertão do Pajeú-PE**. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PEREIRA, Déreck Kássio Ferreira. **Crenças e atitudes linguísticas acerca da concordância de gênero entre o artigo definido e o antropônimo na comunidade LGBT+ de Recife-Pe.** 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. No prelo.

PEREIRA, Déreck K. Ferreira; SILVA, Cláudia Roberta Tavares. As atitudes linguísticas de serra-talhadenses sobre a realização de artigo definido diante de antropônimos. In. FREITAG, Raquela Maister Ko. (org). **Dossiê temático de atitudes e estereótipos.** Aracajú: Interdisciplinar, v. 29, p. 109-137.

ROKEACH, M. Naturaleza de las actitudes. **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**, vol. 1, Madrid: Aguilar, 1974, p.14-21.

SILVA, G. M. de O. e. **Estudo da regularidade na variação dos possessivos no português do Rio de Janeiro.** Tese (Doutoramento em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.





“TU/ VOCÊ NÃO AVALIA AS GRANDES SAUDADES QUE EU SINTO”: ENTRE A TRADIÇÃO E VARIAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM CARTAS AMOROSAS RECIFENSES E SERTANEJAS

Elizabhatt Christina Cavalcante da Costa ¹
Tallys Júlio Souza Lima ²

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar o mapeamento dos caminhos percorridos pelo subsistema de tratamento pernambucano para a expressão pronominal de segunda pessoa do singular (VOCÊ_TU), em duas décadas do século XX. Para isso, pretendemos analisar a frequência de uso das formas de tratamento variantes TU e VOCÊ ocupando a posição sintática de sujeito em 188 cartas do subgênero amor, produzidas em duas localidades do estado de Pernambuco, sendo elas a região metropolitana do Recife e a região do alto sertão do Pajeú. O material organizado compreende amostras da capital referente aos anos de 1949 a 1950 e do sertão das décadas de 1950 e 1970. Para tal, partimos pelos caminhos da linguística sócio-histórica do português brasileiro e da Solinguística-Histórica (MATTOS & SILVA, 2004), ancorados na perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]), associadas ao modelo das Tradições Discursivas (KABATEK, 2008). Para obtenção dos resultados da Capital e do Sertão, consideramos tanto fatores intra quanto extralinguísticos e, assim, obtivemos: a) maior produtividade de VOCÊ sobre TU na capital pernambucana; b) distribuição proporcional entre as formas variantes em cartas do Alto Sertão do Pajeú; c) preferência de uso dos pronomes como formas concretas preenchidas nas duas localidades; e d) três paradigmas de concordância para o uso de TU e VOCÊ em posição sintática de sujeito nas duas variedades.

Palavras-chave: Subsistema Tu e Você, Posição de sujeito, Cartas de amor, Formas tradicionais de dizer.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da trajetória de investigações em curso sobre o duelo das formas de tratamento TU e VOCÊ, no âmbito do projeto nacional Para História do Português Brasileiro de Pernambuco (PHPB-PE). Desse modo, é relevante ressaltar que o nosso intuito, com este trabalho, é contribuir com novos resultados sobre o mapeamento diacrônico do subsistema de tratamento pernambucano (VOCÊ_TU), a partir de uma análise panorâmica dos *corpora* da capital pernambucana e do sertão do Pajeú.

¹ Mestra em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, atualmente é bolsista Capes e realiza o doutorado na mesma instituição, elizabhattcosta@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, linguagensproftallys@yahoo.com

Dessa maneira, partimos, inicialmente, da hipótese defendida por Rumeu (2013); para quem, a partir de fins do século XIX e início do século XX, o VOCÊ adentrou definitivamente no quadro pronominal do português brasileiro. Em uso, a forma inovadora passou a alternar com a forma pronominal tradicional de segunda pessoa do singular (TU), que, segundo Gomes e Lopes (2016), é também utilizada no contexto das relações simétrica de maior intimidade, no estado de Pernambuco.

Por esse mesmo caminho, Gomes (2014) e Costa (2019), em seus estudos sobre cartas pernambucanas, produzidas na região metropolitana do Recife, por escreventes ilustres e não ilustres, demonstram que, na segunda metade do século XX, já existem registros das formas de VOCÊ se estabelecendo na posição sintática de sujeito, alternando com formas do paradigma de TU e, conseqüentemente, concorrendo a esse lugar de intimidade.

Ataíde e Lima (2018), em um estudo empreendido sobre cartas de amor produzidas no alto sertão pernambucano, por escreventes não-ilustres, a partir da segunda metade do século XX, apontam sinais desse caminho de intimidade percorrido pela forma inovadora nos anos 50 e 70, na região do sertão pernambucano. Segundo os autores, dentre as décadas de 1950 e 1970, a forma VOCÊ veio ascendendo gradativamente o lugar de intimidade próprio do pronome TU, com dados apontando para uma maior competitividade das formas nos anos 50 e ascendência significativa do VOCÊ já nos anos 70.

Por conseguinte, a presente análise pretende congrega, aos estudos acima apresentados, os resultados comparativos sobre as formas recorrentes de dizer e o embate das formas tratamentais Tu e Você na posição de sujeito presentes nas 50 missivas de amor da Região Metropolitana do Recife (RMR) e nas 138 missivas de amor da região do Alto Sertão do Pajeú no recorte temporal do século XX.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os nossos estudos partem dos caminhos da linguística sócio-histórica do português brasileiro e da Linguística Histórica (MATTOS & SILVA, 2004) e teórico-metodologicamente entrecruzam-se com a vertente da Sociolinguística-Histórica, também desenvolvida no Brasil (LOPES, 2018), assim, nos baseamos na perspectiva quantitativa dos estudos variacionista (LABOV, 2008[1972]), associado ao modelo das Tradições Discursivas (*Doravante* TD, KABATEK, 2008). Dessa maneira, neste artigo,

objetivamos apresentar um panorama quantitativo dos dados intralinguísticos sobre a alternância das formas de tratamento TU e VOCÊ, ocupando a posição sintática de sujeito em cartas de amor de escreventes que residiam na capital e no sertão pernambucano. Nesse sentido, para além da variável dependente TU e VOCÊ a ser analisada, elegemos as seguintes variáveis independentes para rodagem no programa computacional estatístico *GoldvarbX*: a) função sintática de sujeito; b) forma concreta de realização das formas; c) exclusividade e não-exclusividade das formas pronominais na composição dos textos; d) padrão e organização sintática (concordância).

Sendo assim, da capital recifense, o *corpus* constituído para esta análise é composto por 50 cartas do subgênero amor, trocadas na segunda metade do século XX, por um jovem casal de noivos não-ilustres, entre os anos de 1949 e 1950, sendo 20 missivas femininas e 30 missivas masculinas. No tocante ao sertão pernambucano, a amostra é constituída por 138 cartas amorosas redigidas em dois períodos do século XX: anos 50 e 70, em diferentes fases dos relacionamentos dos jovens casais sertanejos. Desse modo, a partir desse material e das evidências dos dados do embate entre as formas pronominais de tratamento TU e VOCÊ, poderemos mapear os caminhos do subsistema de tratamento pernambucano atuando na posição sintática de sujeito no contexto das relações de intimidade simétricas-solidárias entre casais, evocadas nas cartas de amor da capital e do sertão no século XX.

Nesse sentido, é importante mencionar que os *corpora* de textos coletados para este estudo encontram-se disponíveis na Plataforma digital do Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco³, sediado atualmente no Campus da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e coordenado pelo Professor Dr. Cleber Alves de Ataíde.

Dessa maneira, na próxima seção discutiremos sobre as formas recorrentes de dizer nas missivas pernambucanas e a relação desses dizeres com o perfil social dos escreventes. Para além disso, também abordaremos na mesma seção os resultados quantitativos que envolvem o embate entre as formas tratamentais Tu e Você na posição de sujeito em cartas da Região Metropolitana do Recife e, igualmente, em cartas da região do Alto Sertão do Pajeú.

³ Site do LeDoc - <http://www.ledoc.com.br/sobre>

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 As formas recorrentes de dizer e o perfil social dos escreventes dos missivistas pernambucanos

Em relação à constituição do perfil social dos escreventes, salientamos que o *corpus* correspondente aos pernambucanos moradores da Região Metropolitana do Recife (RMR) compreende 50 cartas de um casal, sendo 20 cartas da escrevente mulher e 30 do escrevente homem. As cartas foram trocadas entre 1949 e 1950 e correspondem à época na qual o casal noivou, tendo a idade de 14 anos a noiva e 19 anos de idade, o noivo. Quanto à escolaridade, o casal possui o primário completo. Nesse sentido, em relação à prática de leitura e escrita, sabemos que os jovens escreventes, por serem cristãos e praticantes da religião evangélica, frequentemente realizavam a leitura da bíblia e escreviam muito sobre isso em suas cartas. Em vista disso, para seleção e composição do *corpus*, observamos as formas recorrentes de dizer (KABATEK, 2006) em toda a carta pessoal do subgênero amor que contribuem para uma maior intimidade do casal, afastando distâncias e possibilitando assim uma maior alternância no tratamento com TU e VOCÊ, conforme Costa (2019) observou.

De forma geral, as missivas de amor do casal J e N seguem a estrutura composicional que tradicionalmente possuem as cartas pessoais, como podemos observar abaixo:

Quadro 1: modos de dizer na carta de amor de Região Metropolitana do Recife

ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CARTA PESSOAL	FORMAS RECORRENTES DE DIZER NAS CARTAS DE AMOR DO CASAL RECIFENSE	
	Escrevente N.	Escrevente J.
LOCAL E DATA	goiana 4 de julho de 1949	Recife Pernambuco em 4 1949
SAUDAÇÃO (SALUTATIO)	Querido J. paz do Senhor	Querida N. a paz do senhor
CAPTAÇÃO DA BENEVOLÊNCIA (CAPTATIO BENEVOLENTIAE)	É com sorriso nos lábios e as saudades no coração que pego na pena para dirigir-ti estas linhas em correspon- dência da que me enviar-te.	Dos poucos momentos di minha vida a alegria. O maior foi este em que pego nesta umiulde pena para ti dizer que foui bem di viagem graça au nosso Deus
TEXTO (NARRATIO)	J. do domingo para a segunda não avalias a tristeza que acompan- harme eu só dezia a Deus que ch[e]gase o dia de ti ver-te em pessoalmente para poder	N. vosser não pode a valiar a grande saudade que eu tenho de vosseros meus olhos ti contempra com os teus rizo tão lindo igora vejomi tão auzente de ti



	dizer-te o que sinto sinto[...]	[fol. 1v] mais isso sim tudo Deus proverá [...]
PEDIDO (PETITIO)	[...] não custe me escrever com duas pala- vra eu fico satisfeita[...].	[...]sim minha querida medite efesios cap 5 e ve 1 em diante [...].
DESPEDIDA/ CONCLUSÃO (CONCLUSIO OU PERORATIO)	vou terminar para le enfadar ja está paricendo um [jornal]. Mamãe e V. envia a paz A. está passando uma sema- na com migo[...] nada mais da quem te ama.	Fica em auzencias qeum ti ama.
ASSINATURA (SUBSCRIPTIO)	N. [espaço] fim amôr.	J.R.B. fim

Fonte: Estrutura composicional da carta pessoal adaptada conforme de Castilho da Costa (2012 *apud* COSTA, 2019, p. 104).

As 50 cartas amorosas foram trocadas por um casal de noivos, jovens e, na época, um dos escreventes era morador de uma cidade que hoje é considerada como parte da Região Metropolitana do Recife, a então cidade de Goiana, e o outro, residia em um dos bairros mais centrais de Recife. No caso, a moradora feminina morava em goiana e o escrevente masculino era o residente de um dos bairros centrais do Recife, no qual também trabalhava. Além disso, as 50 cartas abrangem o período de um ano e foram trocadas entre os anos de 1949 e 1950.

Relativo à estrutura composicional da carta de amor do casal J e N, percebemos que os assuntos das missivas e as expressões linguísticas usadas pelo casal de noivos guarda muita relação com suas práticas religiosas. Dessa forma, não é por acaso que encontramos formas recorrentes de dizer relacionadas a essa temática em toda a carta, sobretudo na saudação (“paz do senhor”) e na despedida (“envia a paz a...”). Nesse sentido, outras formas recorrentes de dizer nas missivas do casal também estão presentes na captação da benevolência, como “dos poucos momentos da minha vida...” ou em “pego nesta humilde pena para te dizer...”.

Sendo assim, essas formas de dizer evocam formas linguísticas empregadas repetidamente pelo casal (COSTA, 2019), como também apresentaram-se na própria despedida (“fica em ausências quem te ama” ou em “nada mais de quem te ama”). Essas formas recorrentes de dizer auxiliam na aproximação dos ausentes (MARCOTULIO, 2008) e, conseqüentemente, relacionam-se com o uso alternado das formas TU e VOCÊ na posição sintática de sujeito nessa situação de intimidade (GOMES; LOPES, 2016).

De igual modo, no tocante o perfil social dos escreventes, a amostra de cartas

sertanejas selecionadas para este estudo é composta por 138 missivas do subgênero amor, redigidas em dois períodos históricos do século XX: anos 50 e 70. Os escreventes são oriundos de duas comunidades de fala rurais, adjacentes ao município de Triunfo, localizadas no território do Alto Sertão do Pajeú pernambucano: Sítio Brejinho e Sítio Fazenda Porção. Todos os escreventes eram praticantes da religião católica e apresentavam relativo baixo e médio grau de escolaridade. Ademais, ressaltamos que as escreventes femininas destes materiais mantinham uma relação assimétrico de parentesco: tia > sobrinha.

Para estabelecermos um parâmetro composicional das amostras de textos representativos desta localidade, também observamos nas cartas sertanejas os elementos de tradição discursiva que compõem a estrutura das cartas do subgênero amor (COSTA, 2019; GOMES & SILVA, 2018) e as formas recorrentes de dizer que contribuem para uma relação de maior intimidade entre os casais. A partir daí, acreditamos que a alternância das formas de tratamento variantes para a segunda pessoa do singular TU e VOCÊ, também sejam motivadas por diferentes contextos de maior intimidade, ao longo do relacionamento entre os casais.

No quadro apresentado a seguir, podemos observar alguns elementos que são tradicionalmente evocados pela escrita do gênero epistolar:

Quadro 2: modos de dizer na carta de amor do sertão pernambucano

ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CARTA PESSOAL	FORMAS RECORRENTES DE DIZER NAS CARTAS DE AMOR DO CASAL RECIFENSE	
	Escrevente R.	Escrevente M.
LOCAL E DATA	Brejinho 18 de -2-58	Não identificada neste corpus
SAUDAÇÃO (SALUTATIO)	Minha noiva Saudades de ti	Meu querido Noivo Minhas Saudades
CAPTAÇÃO DA BENEVOÊNCIA (CAPTATIO BENEVOLENTIAE)	Recebi a tua cartinha fiquei rejubilado em saber notícias tuas.	Sendo hoje para mim, momentos de jubilo ao pegar na minha atrasada pena para dar-tes ais minhas notícia e ao mesmo tempo conres- ponder a tua amavel cartinha, na qual veio me trazer grande alegria e deixar saudades.
	M as saudades que vivo sofrendo são cruéis a nossa	Meu querido noivo tu não avalias ais saudades que



TEXTO (NARRATIO)	se- paração é um martírio para mim porque o coração que ama quer estar sempre jun= to da pessoa amada. Olhe tenho ancias em [[em]] me vistar contigo para o meu coração matar a sêde de amor que vive sofrendo Maria domingo eu fui com Dé ate a casa de seu Arturmas eu ía até lá em sua casa; mas desconfiei que você não estava em casa e voltei. Lamentei quando soube que você estava mas não tem na= da fica para quando nós se avistar entãoo meu coração irá passar momentos felizes ao teu lado. [...] Vivo se parado de ti mas um dia nós nos vere= mos unidos pelos laços matrimoniaes se assim for a vontade de Deus.	vivo sofrendo por te nestes dias que não posso passar ao teu lado sentindo a doçura do teu amor, olha a tua auzência para mim e mais do que um martris, porque quem ama sinceramente a separação e o maior tormento. Quizera eu ter a certeza que minha carta seria recebida com [rasura] o mesmo prazer, como eu recebia a tua
PEDIDO (PETITIO)	Não identificada neste corpus	[...] aceite lembrança e um forte aperto de mão desta tua noiva que morre por te que e esta tua
DESPEDIDA/ CONCLUSÃO (CONCLUSIO OU PERORATIO)	amo-te de verdade	Aqui vou terminar enviando os meus sinceros votos de felicidade.
ASSINATURA (SUBSCRIPTIO)	R J S	M R S

Fonte: Estrutura composicional da carta pessoal adaptada conforme de Castilho da Costa (2012 apud COSTA, 2019, p. 104)

O quadro acima exemplifica duas cartas de amor dos anos 50, que ao todo temos 22 missivas trocadas por um jovem casal apaixonado de 16 e 21 anos de idade, a missivista feminina e missivista masculino respectivamente. Os escreventes nasceram e cresceram na mesma comunidade de fala: Sítio Brejinho. As missivas abarcam três diferentes períodos do relacionamento entre o casal: amigos apaixonados, namoro e noivado.

Nesse sentido, algumas expressões linguísticas evocadas na tradição de local e data dos documentos, associadas ao uso de vocativos na saudação e às referências tradicionais de captação de benevolência, ajudam a inferir o tipo de relação estabelecida entre os escreventes e a mapear os estágios de construção do relacionamento entre os

jovens apaixonados. O exemplo a seguir, extraído do *corpus*, ilustra algumas dessas evidências:

- (1) “Brejinho *31de agosto de 1958* | *Minha querida noiva* | M. R. | *Saudades e amor* [...]”
- (2) “Recebi *a tua* cartinha fiquei rejubilado | em saber noticias *tuas*. [...]” (CA_M_1958_LeDoc).

Como podemos observar no excerto acima, os elementos linguísticos evocados na tradição da data e da saudação das cartas, registram cronologicamente o local de origem dos documentos e vestígios dos estágios do relacionamento em que se encontravam os jovens missivistas apaixonados naquele período sócio-histórico. O emprego do pronome possessivo “Minha” relacionado ao adjetivo “querida” e ao substantivo “noiva”, que ajuda a revelar o papel social da destinatária e do remetente das cartas, naquele momento de escrita, também evidenciam o grau de intimidade e o tipo de relação estabelecida entre os jovens naquele ano.

Com isso, poderíamos localizar a escrita das cartas em um contexto de produção sócio-histórica mais amplo e mapearíamos os estágios de [+maior] e [-menor] intimidade na relação dos jovens apaixonados que, provavelmente, poderiam estar condicionando o emprego de uma ou outra forma de tratamento pronominal na composição das cartas. Como exemplo, podemos observar, no excerto (1) acima, a evocação dos elementos pronominais “tua” e “tuas”, utilizados na tradição discursiva de captação de benevolência da carta, num contexto sócio-histórico de [+ intimidade] entre os escreventes durante a construção do relacionamento (noivos).

Torna-se, assim, importante ressaltar que a escrevente feminina (M) da amostra acima exemplificada é autora de apenas 1 carta que compõem os textos representativo desse período. M foi alfabetizada naquela comunidade de fala no nível escolar de primeiras letras. Já o missivista do gênero masculino (R) é responsável pelo narratio das demais 21 cartas representativas dos anos 50 e não possui nível de escolaridade. Contudo, a escrita de seus textos era delegada a outro redator. R, o missivista narrador, trabalhou como agricultor e tirador de trempe⁴ no engenho da família de sua amada, e também era praticante da religião católica. Dessa maneira, passamos a considerar a “escrita” as epístolas do remetente R como uma *escrita delegada*, uma vez que o

⁴ função designada para quem operacionalizasse uma das etapas referente ao processo processos de cozimento da rapadura naquela região.

conteúdo empregado no texto é de autoria do próprio sujeito, embora a materialização em modalidade de língua escrita seja destinada a um terceiro.

Assim, o redator das cartas de R, o Senhor T, ocupou o cargo de presidente do sindicato dos trabalhadores rurais do município de Triunfo, trabalhou como cozinheiro de rapadura, agricultor e professor (apenas para homens) naquela comunidade do Sítio Brejinho. O referente missivista não tinha formação de nível superior para exercer a profissão docente, embora, fosse considerado um dos grandes sábios daquela região, pelo fato de ser um dos poucos homens letrados à sua época.

Já no contexto histórico dos anos 70, a amostra de textos selecionados para este estudo é constituída por 116 cartas sertanejos. As cartas foram trocadas por escreventes que residiam em comunidades de fala distintas: a remetente feminina C. é natural do Sítio Brejinho e o remetente masculino J. do Sítio Fazenda Porção.

Na época de escrita dos seus textos, C. concluiu a formação média no grau de magistério e, na infância, manteve contato contínuo com a bíblia, jornais, livros e demais suportes e gêneros textuais de natureza diversa que, segundo a informante, tornaram-na autodidata no processo de alfabetização. Segundo a escrevente, seu relacionamento afetivo com o destinatário de suas cartas teve início em 1º de janeiro de 1972 e se consolidou em casamento no dia 1º de julho de 1978. Nesse período, C tinha 20 anos de idade e seu amado 18. As cartas coletadas registram, praticamente, todo o estágio de namoro até a consolidação do noivado.

O destinatário das cartas de C, o missivista J, nasceu no município de Floresta, alto sertão do estado de Pernambuco, onde residiu até os 17 anos, no Sítio Fazenda Porção. Anos mais tarde, mudou-se para a região urbana do município de Triunfo, onde conheceu sua amada. J ingressou na carreira militar em fins dos anos de 1974 e ficou impossibilitado de concluir o restante de sua escolarização no nível médio de contabilidade.

Diante o exposto, podemos notar, no quadro acima, que nem todas as cartas escritas pelos remetentes sertanejos apresentam-se com todos os elementos típicos da estrutura retórica do subgênero carta de amor. Dessa forma, esse fato corrobora o relatado por Bakhtin (2003 *apud* Costa, 2019, p.7), para quem os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados, atualizados de acordo com os propósitos comunicativos dos interlocutores. O que nos revela também que a estrutura tradicional da carta não é estática, mas sim relativamente estável, pois há uma atualização à

composição do subgênero carta de amor, e, portanto, essas formas recorrentes de dizer atendem, sobretudo, às necessidades comunicativas específicas dos escreventes. Ainda no viés das tradições discursivas, também evidenciamos modos recorrentes de dizer que evidenciam a intimidade e o tipo de relação estabelecida entre os remetentes, nos dois períodos do relacionamento analisados.

Diante do exposto, partiremos então para os principais resultados quantitativos relacionados às formas treatmentais Tu e Você na posição de sujeito em missivas do RMR e da região do Alto Sertão do Pajeú.

3.2 Uma análise quantitativa das formas de tratamento Tu e Você presentes nas missivas da RMR e da região do Alto Sertão do Pajeú do século XX

Ao analisar a alternância das formas de tratamento TU e VOCÊ na posição sintática de sujeito em cartas de amor da capital pernambucana, obtivemos que as evidências empíricas do *corpus* deste artigo apresentam as seguintes coocorrências nas cartas de amor da capital recifense:

(3) Dados de Você preenchido e não-preenchido na posição de sujeito:

a. [...] **você disse** que mamãe esta esquecida de você **(de N para J)**.⁵

b. [...] a carta que **Ømandou** para sua mãe **(de N para J)**.

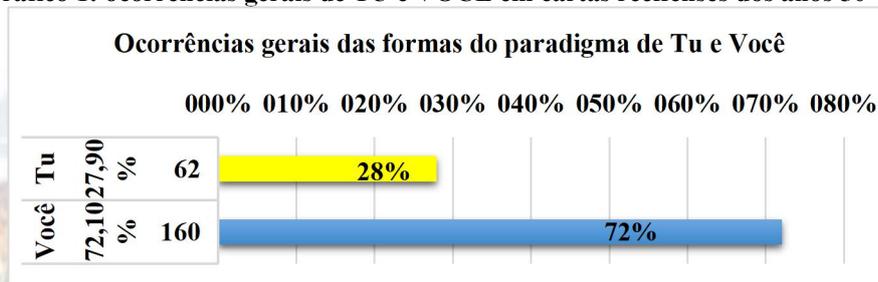
(4) Dados de Tu preenchido e não-preenchido na posição de sujeito:

a. [...] porque **tu** bem **sabes** quem ama longe sofre [...] **(de J para N)**.

b. [...] não **Øavalias** a tristeza que acompanhar-me [...] **(de N para J)**.

Nessa perspectiva, o gráfico abaixo apresenta os dados quantitativos gerais de ocorrência das formas do paradigma Tu e Você na posição de sujeito:

Gráfico 1: ocorrências gerais de TU e VOCÊ em cartas recifenses dos anos 50



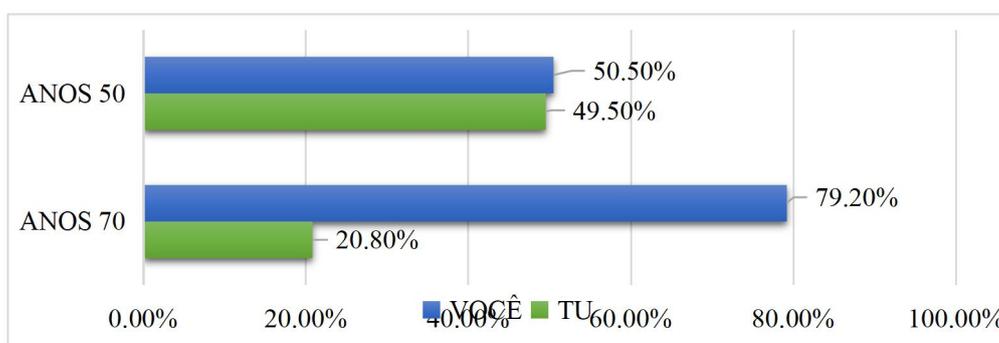
Fonte: produzido pelos autores deste artigo

⁵ Como já afirmado na seção anterior, os exemplos seguem de acordo com as transcrições que estão fundamentadas nas notações filológicas de Guedes e Berlinck (2000) para uma interpretação semi-diplomática, assim, preserva-se a escrita dos escreventes.

No total de 50 cartas de amor de pernambucanos da capital recifense, o resultado geral obtido sobre as formas de tratamento TU e VOCÊ ocupando a posição sintática de sujeito, sendo sujeito preenchido e não-preenchido, foi de 222 ocorrências. Essas ocorrências estão subdivididas em 62 da forma de tratamento TU e 160 da forma de tratamento VOCÊ, correspondendo respectivamente a aproximadamente 28% e 72% dos dados.

Já no cômputo geral das ocorrências de TU e VOCÊ, nas cartas sertanejas de duas décadas do século XX, obtivemos os seguintes resultados sobre o uso das formas de tratamento variantes, ocupando a posição sintática de sujeito, para a expressão pronominal da segunda pessoa do singular:

Gráfico 2: ocorrências gerais de Tu e Você em cartas sertanejas do anos 50 e 70



Fonte: produzido pelos autores deste artigo

Como também evidenciado por Lima (2018) e Ataíde & Lima (2018), no contexto sócio-histórico dos anos 50, podemos observar que as formas de tratamento variantes apresentam-se num universo total de 77 dados, distribuídos no subsistema de tratamento pernambucano (VOCÊ_TU) de modo praticamente proporcional, com frequência de VOCÊ equivalente a 50,5% (39/77) e frequência de TU equivalente a 49,5% (38/77). Já no diz respeito ao contexto sócio-histórico dos anos 70, podemos observar que a forma inovadora VOCÊ destacou-se em uso preferencial pelos escreventes, apresentando-se, assim, com 79,2% dos casos (586/740) e, em contrapartida, há uma queda exponencial de uso do canônico TU, que apresenta-se em uso com frequência equivalente a 20,8% (153/740). Os dados supracitados forma extraídos dum universo total de 740 ocorrências. Com isso, poderíamos constatar que há uma generalização gradativo de uso do pronome inovador VOCÊ, alternando com o íntimo TU, no sertão pernambucano, ao longo da segunda metade do século XX.



Ademais, em relação às formas de realização de Tu e Você nas missivas da RMR, podemos observar nos dados da tabela abaixo a forma VOCÊ ocupando majoritariamente a posição sintática de sujeito como forma concreta preenchida. Diferentemente do gráfico 1, a tabela a seguir mostra separadamente os dados das formas de TU e VOCÊ na posição sintática de sujeito enquanto formas concretas de realização preenchida e não-preenchido.

Tabela 1: Função sintática das formas tratamentais

FORMAS DE REALIZAÇÃO DA VARIÁVEL DEPENDENTE	TU	VOCÊ	TOTAL
Sujeito preenchido	46/62 (23%)	154/160 (77%)	200/222 (90%)
Sujeito não-preenchido	16 /62(72,7%)	6/160 (27,3%)	22/222 (10%)
TOTAL	62/222 (27,9%)	160/222 (72,10%)	222 (100%)

Fonte: produzida pelos autores deste artigo

Os dados sobre a função sintática de sujeito preenchido, na tabela acima, mostraram-se produtivos entre as duas formas de tratamento. Entretanto, o uso da forma VOCÊ na posição de sujeito preenchido disparou quantitativa e percentualmente, representado por 154 ocorrências e 77% do percentual total de sujeitos ocupando essa posição. Ainda que menos produtiva que a forma VOCÊ, a forma TU na posição de sujeito preenchido está representada por 46 ocorrências e 23% do percentual, isto é, a forma TU é aproximadamente quase quatro vezes menos produtiva que a forma VOCÊ. Do contrário, a forma de tratamento TU em posição de sujeito não-preenchido é quase três vezes mais produtiva que a forma VOCÊ na mesma posição, sendo 16 (72,7%) ocorrências de TU e 6 de VOCÊ (27,3%).

Sobre a questão de maior produção de sujeitos preenchidos, observado na tabela 1, temos o que os estudos de Duarte (1993, 1995) atestam que o Português Brasileiro (*doravante* PB) estaria atravessando por uma reorganização do quadro pronominal e esta mudança estaria diretamente relacionada à redução do paradigma flexional, necessitando-se cada vez mais a presença de sujeitos preenchidos (DUARTE, 1995; COSTA, 2019).



Diante dessa perspectiva, tentamos perceber a produção quantitativa de dados das formas tratamentais TU e VOCÊ na posição de sujeito não-preenchido ou preenchido nos seguintes contextos de uma mesma missiva:

(5) Dados de VOCÊ preenchido ou não-preenchido na posição de sujeito com uso exclusivo em uma mesma missiva:

a. **Você** pode não querer vir por outro motivo **(de N para J)**.

b. [...] mas **Você** já me disse que **Ø** não **acha** trabalho para interromper [...] **(de N para J)**.

(6) Dados de TU preenchido ou não-preenchido na posição de sujeito com uso exclusivo em uma mesma missiva:

a. [...] **Tu compreendes** o meu amor[...] **(J para N)**.

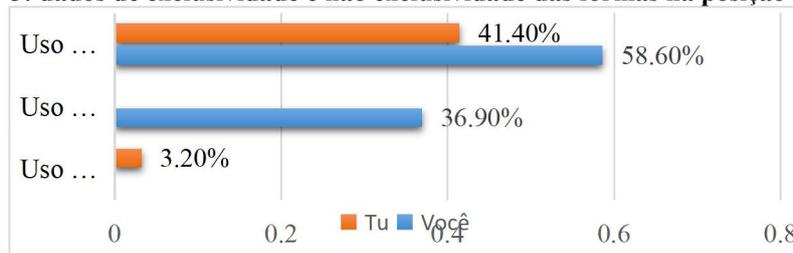
b. **ØTens** mandado para *mim* eu tenho recebido **(de J para N)**.

(7) Dados de alternância de TU e VOCÊ na posição de sujeito em uma mesma missiva:

a. [...] o Que **Você manda** dizer-me em tua| cartinha eu poderia considerar-me | Feliz mais creio que estas palavras| saem de um coração sincero e não fin-| gido não e assim? Fiquei muito alegre em| saber que **tú vem** passar são João comigo| manda-me dizer o dia porque se for po- | ssível eu vou te esperar [...] Z. **tú pedes**, que | eu ore por ti olhar eu nunca me esqueço de entregar-te ao senhor[...] **(de N para J)**

Sendo assim, ao observar a exclusividade ou não exclusividade das formas TU e VOCÊ na posição de sujeito nas missivas, chegamos aos seguintes resultados:

Gráfico 3: dados de exclusividade e não exclusividade das formas na posição de sujeito



Fonte: produzido pelos autores deste artigo.

O uso exclusivo da forma TU em todas as missivas foi de 7 ocorrências, representado no gráfico acima por 3,2% dos 222 dados. O uso exclusivo de VOCÊ obteve a produtiva quantidade de 82 ocorrências, sendo representadas por 36,9% desse mesmo quantitativo de dados gerais. Nesse sentido, o uso alternado das formas TU e VOCÊ em uma mesma missiva mostrou-se bem mais produtivo e desse uso obtivemos 133 ocorrências, representando 59,9% dos 222 dados gerais.

Como mostra o gráfico 3, separadamente os dados de VOCÊ em alternância percentualmente representam 58,60% das 133 ocorrências, tendo obtido 78 ocorrências; e também de modo isolado os dados de TU em alternância representam 41,40 % e foram obtidas 55 ocorrências das 133 de dados de alternância em uma mesma missiva.

Por conseguinte, ao cruzarmos os dados de TU e VOCÊ na posição de sujeito preenchido e não-preenchido com o grupo de fatores exclusividade e não exclusividade das formas de tratamento em uma mesma missiva, percebermos a peculiaridade de mais formas plenas de VOCÊ exclusivo (79 ocorrências) ou em contexto de alternância (75 ocorrências) e também a forma de TU preenchido (39 ocorrências) foi mais produtiva neste contexto. Contudo, nas cartas em que os escreventes usaram exclusivamente formas do paradigma de TU todas as ocorrências encontradas foram na posição de sujeito preenchido, obtendo-se apenas 7 ocorrências nessa posição. De igual modo, houve poucas ocorrências de VOCÊ não-preenchido, totalizando em 6 ocorrências (3 sendo em cartas de uso exclusivo de você e 3 em cartas com alternância das formas). Ademais, só obtivemos formas de TU na posição de sujeito não-preenchido nas cartas de amor em contexto de alternância, ao total 16 ocorrências.

Corroborando a discussão dos dados acima apresentados, os estudos de Gomes e Lopes (2016) e Costa (2019) mostram que a produtividade das formas de tratamento TU e VOCÊ na posição de sujeito preenchido em missivas do subgênero amor é enorme, principalmente, devido ao tipo de relação estabelecida entre os escreventes, que é de intimidade, pois a carta aproxima as distâncias que há entre os casais. Nesse sentido, é o lugar no qual acontece um maior embate das formas TU e VOCÊ e, portanto, é no uso alternado dessas formas em que vemos a forma VOCÊ ganhando e ocupando a posição de sujeito (COSTA, 2019).

No que diz respeito à posição sintática de sujeito em cartas sertanejas, investigamos a preferência de uso das formas pelos escreventes enquanto formas concretas preenchidas e não-preenchidas. Assim, a tabela a seguir, ilustra as ocorrências extraídas do corpus dos anos 50:

Tabela 2: A categoria de sujeito preenchido e não-preenchido nos anos 50.

VARIÁVEL DEPENDENTE	VOCÊ	TU	TOTAL
Sujeito preenchido	25/39 (64,1%)	34/38 (89,5%)	59/77 (76,6%)
Sujeito não-preenchido	14/39 (35,9%)	4/38 (10,5%)	18/77 (23,4%)



TOTAL	39/77	38/77	77 (100%)
-------	-------	-------	-----------

Fonte: produzida pelos autores deste artigo.

É possível perceber, na tabela acima, que ambas as formas variantes apresentam-se preferencialmente na posição sintática de sujeito preenchido ($59/77 = 76,6\%$).

No universo particular de uso do pronome VOCÊ, nos anos 50, observamos que 64,1% de realização da forma equivale à categoria de sujeito preenchido e, curiosamente, 89,5% dos casos de TU, apresentam-se funcionalmente no mesmo contexto morfossintático. Ressaltamos, também que o uso do pronome VOCÊ apresentou alguns dados significativos enquanto forma concreta não preenchida (35,9%).

Os exemplos (8) e (9), adiante, ilustram alguns casos extraídos do corpus.

(8) “M. no dia santo de quinta- |feira, eu não procurei falar | **com você porque você estava** | com Luiz e Regina senti acan- | hamento [..]. **M. se tú me amas** de verdade responda esta carta | que para mim será motivo | de grande alegria. Brejinho 29 de. 6-57” (CA_M_1957 –LeDoc).

(9) “M. eu observei nas pala= | vras que **Ømandastes** dizer na carta | que **tu ainda duvidas** do meu amor | **mas você não tem rasão de assim | se expressar** porque eu **lhe** amo com | toda sinceridade e para mim, digo | sem hipocrisia só existe você [...]” (CA_M_SD – LeDoc).

Em (8), podemos perceber a variação entre VOCÊ e TU na posição sintática de sujeito preenchido e a funcionalidade da forma inovadora, também, em outro contexto morfossintático: pronome complemento preposicionado. No tocante ao exemplo (9), percebemos uma idiosincrasia no subsistema de tratamento pernambucano VOCÊ_TU. Detectamos na escrita dos remetentes sertanejos, três formas alternantes na posição de sujeito como estratégia de referência à segunda pessoa do singular: Primeiramente, observamos um dado peculiar de hipercorreção cujo remetente opta pelo uso de uma forma não preenchida do modo indicativo do pretérito perfeito de segunda pessoa do plural - “**Ømandastes**” -, para referir-se à 2ª pessoa do singular. Em seguida, notamos o emprego de TU preenchido, marcando concordância clássica de segunda pessoa. E, por fim, o uso do inovador VOCÊ, também preenchido, com marcação de concordância em terceira do singular.

No levantamento dos dados referentes ao período dos anos 70, obtivemos as seguintes constatações sobre o preenchimento ou não do sujeito:

Tabela 3: A categoria de sujeito preenchido e não-preenchido nos anos 70.



VARIÁVEL DEPENDENTE	VOCÊ	TU	TOTAL
Sujeito preenchido	311/586 (52,9%)	5/153 (3,7%)	316/740 (42,7%)
Sujeito não-preenchido	276/586 (47,1%)	148/153 (96,3%)	424/740 (57,3%)
TOTAL	587/740 100%	153/740 (100%)	740/740 (100%)

Fonte: produzida pelos autores deste artigo

A partir da tabela 3, acima, notamos que, no período sócio-histórico dos anos 70, a forma inovadora (VOCÊ) mantém-se, preferencialmente, produtiva na posição de sujeito enquanto forma preenchido, apresentando-se com 52,9% dos casos, o equivalente a 310 ocorrências; embora, percebamos também uma alta produtividade da forma enquanto sujeito não-preenchido, apresentando-se com 47,1%. Na contramão dessas evidências, notamos um declínio de produtividade de TU enquanto sujeito preenchido (3,7%) e uma alta produtividade da forma enquanto sujeito não-preenchido (96,3%). Esse comportamento revela a resistência da forma canônica típica das relações simétricas de maior intimidade na desinência do verbo.

Os excertos (10) e (11), a seguir, ilustram algumas das evidências detectadas no corpus dos anos 70.

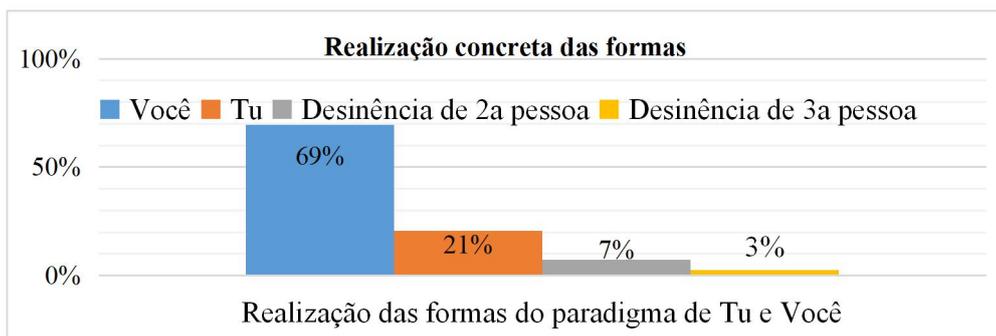
(10) “[...] É justamente o que estou pensando quando **você não escreve**, principalmente quando **Ødiz** que vai escrever e não **Øescreve**[...]” (CA_F_1972 – LeDoc)

(11) “[...] **Como Øsabes** eu me preocupo | sempre com os outros; principalmente quando estes me são queridos [...]” (CA_F_1974 – LeDoc)

No exemplo 10, acima, podemos observar o uso de VOCÊ pela remetente em categoria de sujeito preenchido e não preenchido em uma mesma sequência enunciativa. Em 11, temos um exemplo de uso do TU em sua maior preferência de realização como forma concreta não preenchida.

Levando essa discussão em consideração, escolhemos também controlar, no *GoldvarbX*, o padrão de organização sintática estabelecido no uso concreto das formas de tratamento TU e VOCÊ. Nesse sentido, subdividimos esse grupo de fator em quatro fatores de realização: I. realização concreta da forma VOCÊ; II. realização concreta da forma TU; III. realização desinencial de segunda pessoa; IV. realização desinencial de terceira pessoa, como podemos visualizar a seguir:

Gráfico 4: Realização concreta das formas tratamentais



Fonte: produzido pelos autores deste artigo.

No gráfico 4, os dados que mais se sobressaíram foram os da realização concreta da forma VOCÊ, sendo representado por 69% dos dados e, portanto, sendo os dados com maiores índices de ocorrências de sujeito preenchido. Em seguida, temos que o percentual de 21% que representa a realização da forma TU. Por outro lado, os resultados percentuais sobre as realizações desinenciais de 2ª (7%) e 3ª pessoas (3%) foram inversamente proporcionais aos dados de realização concreta das formas VOCÊ e TU. Isso mais uma vez corrobora os estudos de Duarte (1995), Rumeu (2013) e Costa (2019) sobre a reorganização do quadro pronominal e a redução das flexões, pois observamos que enquanto há uma alta produção da realização concreta das formas tratamentais de sujeito preenchido, cada vez menos os escreventes têm realizado a concordância com as suas respectivas formas desinenciais nas cartas de amor de Recife dos anos 50.

Esse aspecto da concordância das formas de tratamento TU e VOCÊ foram controlados no programa quantitativo e podem ser visualizados no gráfico abaixo:

Tabela 4: padrão de organização Morfossintática

PADRÃO DE ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL %
Você-3ª Pessoa	160 ocorrências	72,1%
Tu-2ª Pessoa	36 ocorrências	16,2%
Tu-3ª Pessoa	26 ocorrências	11,7%

Fonte : produzida pelos autores deste artigo

Os dados do tabela acima ilustrados representam o grupo de fatores do padrão de organização morfossintática das formas de tratamento TU e VOCÊ. Desse modo, esse grupo de fatores compreende: a) VOCÊ com concordância de 3ª pessoa; b) TU com

concordância de 2ª pessoa; e o c) TU com concordância de 3ª pessoa. Consideramos como evidência empírica os dados dos seguintes exemplos:

(12) **Você com concordância de 3ª pessoa**, como em: “a paz que **Você mandou** eu dei a todos” (de N para J).

(13) **Tu com concordância de 2ª pessoa**, como em: “**Tu pedes** que eu ore por ti” (de N para J).

(14) **Tu com concordância de 3ª pessoa**, como em: “N **Tu não avalia** a dor das saudades [...]” (de J para N).

Nessa perspectiva, a partir das ocorrências destacadas acima, obtivemos que o VOCÊ com concordância de 3ª pessoa foi mais produtivo, tendo obtido 160 ocorrências de VOCÊ e representando 72% dos dados totais. De outro modo, a forma TU com concordância compreende 36 ocorrências e representa 16% dos dados totais. Além disso, encontramos 26 ocorrências da forma Tu com concordância de 3ª pessoa, que representa 12% dos dados. Considerando este último dado, como já afirmado por Duarte (1995), uma das marcas linguísticas que mostra o VOCÊ concorrendo e ocupando o lugar de TU é justamente o apagamento da desinência número-pessoal nos verbos, perdendo, assim, a marca de concordância, por exemplo em “Tu vai” (paradigma de 3ª pessoa que corresponde a um vestígio da entrada do Você no quadro pronominal) em lugar de “Tu vais/Øvais” ou “Você vai/Øvai” (COSTA, 2019, p. 80).

Nesse sentido, conforme Duarte (2000), o enfraquecimento da flexão verbal pode ser verificado ao observarmos que, com a entrada das formas VOCÊ e a gente no quadro pronominal do PB, o paradigma verbal, em algumas regiões do Brasil, passou de seis formas distintas no século XIX para quatro ou cinco formas no século XX. Assim, nas amostras analisadas, percebemos que, para além de um cerimonioso VOCÊ, existe a forma VOCÊ sendo usada ao lado de um TU íntimo e, ao mesmo tempo, ocupando o lugar de intimidade das relações, como afirmado em outros estudos (RUMEU, 2013; LOPES, GOMES, 2016; COSTA, 2019).

No tocantes às incidências do fator concordância nas cartas sertanejas, observamos que as formas variantes, no contexto dos anos 50, apresentam-se produtivas da seguinte maneira:

Tabela 5: fator de concordância anos 50

PARADIGMA DE CONCORDÂNCIA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL %
Você-3ª Pessoa	39 ocorrências	50,6%
Tu-2ª Pessoa	29 ocorrências	37,7%



Tu-3ª Pessoa	9 ocorrências	11,7%
VOCÊ-TU	77 ocorrências	100%

Fonte: produzida pelos autores deste artigo.

A partir dessas evidências, observamos que, na escrita amorosa dos sertanejos pernambucanos nos anos 50, concorrem três paradigmas de concordância para o emprego das formas variantes em posição sintática de sujeito. Majoritariamente, notamos que os escreventes preferem compor suas cartas com o uso do pronome-sujeito VOCÊ, com paradigma de concordância original em terceira pessoa do singular, registrando 50,6% dos casos. Seguido pelo uso de TU, na mesma posição, com dois modos possíveis de organização sintática: (I) com expressão de concordância clássica na segunda pessoa (37,7%) e (II) com expressão de concordância inovadora de terceira pessoa do singular (11,7%).

Nos exemplos (15), (16) e (17), a seguir, ilustram-se alguns dos casos detectados:

(15) “[...] **Se você tiver** | amizade a mim, **Øtenha paciência**, que | eu de agora por diante vou trabalhar | pra esse fim. (CA_M_1958 – LeDoc).

(16) “o vacuo que tinha no meu cora | ção **tú<↑só> foi** capaz de preencher; **tú | somente é a dona** do meu coração | e merecedora do meu amor [...]” (CA_M_1956 – LeDoc).

(17) “[...] Ama | porque na realidade o amor que eu con | sagro a **tua pessoa** é igual[...] **tú unicamente tú és digna** do meu | amor **tú és aquela que faz a minha | felicidade** (CA_M_1957 – LeDoc).

(18)

Em (15), notamos o uso de VOCÊ com o padrão de concordância em 3ª pessoa do singular, seguido por uma forma concreta de realização do sujeito não-preenchido. Já em (16), observamos o comportamento paradigmático “atípico” do pronome TU com concordância de terceira pessoa do singular e, em (17), temos o uso da forma com o padrão clássico de concordância em segunda pessoa do singular. Assim, no controle do padrão de organização morfossintática (concordância), nas cartas dos anos 70, constatamos que, embora a forma inovadora VOCÊ apresente-se significativamente produtiva com o parâmetro original de concordância em terceira pessoa do singular (79%), detectamos algumas evidências de realização da forma com marcação de concordância em segunda pessoa do singular (0,52%), como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 6: fator de concordância dos anos 70

PARADIGMA DE CONCORDÂNCIA S-V	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	TOTAL %
Você-3ª Pessoa	39 ocorrências	79%
Tu-2ª Pessoa	147 ocorrências	19,9%
Tu-3ª Pessoa	4 ocorrências	0,58%



Você-2ª Pessoa	3 ocorrências	0,52%
TOTAL	740 ocorrências	100%

Fonte: produzida pelos autores deste artigo

Nesse contexto diacrônico, a forma canônica TU também mostrou-se produtiva com a mesma relação paradigmática mista que o VOCÊ. Detectamos 4 ocorrência de TU (0,58%) em concordância com a terceira pessoa do singular e 147 ocorrências (19,9%) em concordância com o paradigma original de segunda pessoa.

Os excertos (18), (19), (20) e (21), a seguir, ilustram alguns dos casos detectados:

(19) “[...]Olhe | não tenho nem palavras para agradecer-te. Não sei mesmo, **qual o | motivo para você fazer assim**. Quando nos encontrarmos conversarei | melhor; pois agora não sei, nem me expressar [...]” (CA_F_1972 – LeDoc)

(20) “[...] **como | você** estava tão ansiosa pra mim ir passar com você | mas não falta tempo pra mim ir este mes eu vou | depois do dia 20 eu estoarei pela ir **é o tempo que você | tens chegado de São Sarafins** (CA_M_1975 – LeDoc)

(21) “[...] quando é que **tu vem** a | qui **não Ôtem nada** para resolver no JPSP.[...]” (CA_M_1977 – LeDoc).

(22) “[...]Teca **está-um** esteve um pouco nervosa esta semana | e neste momento eu vou olhá-la no sítio. **Como sabes eu me preocupo | sempre com os outros**; principalmente quando estes me são queridos [...]” (CA_F_1974 – LeDoc).

No exemplo 18, percebemos o uso de VOCÊ em concordância com o paradigma de terceira pessoa do singular e, em 19, observamos o uso da forma inovadora em concordância clássica de segunda pessoa do singular. No excerto 20, podemos observar o uso TU preenchido com marcação de concordância em terceira pessoa e, em 21, temos um exemplo da forma clássica de segunda pessoa do singular sendo empregada com seu respectivo paradigma de concordância.

Com relação ao emprego variável das formas de tratamento para a segunda pessoa do singular e ao padrão de organização sintática das formas (concordância verbo-nominal), exposto na escrita dos escreventes sertanejos nas duas décadas analisadas (50 e 70), constatamos que, na zona rural do alto sertão pernambucano, naqueles dois contextos sócio-históricos, os escreventes já faziam uso do atual subsistema de tratamento pernambucano: TU/VOCÊ com concordância média, isto é, dados de TU < 60% com nível de concordância entre 10% e 39% (SCHERRE *et al.* 2009; 2015; 2018) ou, nos termos de Lopes e Cavalcante (2011), os escreventes sertanejos, em ambos os períodos analisados, fazem uso do subsistema de tratamento VOCÊ_TU.

Dessa forma, os resultados deste presente estudo alinham-se ao pressuposto de que enquanto expressão pronominal de segunda pessoa do singular, a forma inovadora VOCÊ instaurou-se preferencialmente no sistema linguístico como pronome sujeito em categoria preenchida, ainda que haja outras ambientações sintáticas que se mostrem favoráveis à funcionalidade do pronome pessoal como, por exemplo, complemento preposicionado e imperativo subjuntivo (DUARTE, 1995; MARCOTULIO; LOPES e RUMEU, 2011). Além disso, no eixo semântico da língua, acreditamos que a forma inovadora detém um caráter *polifuncional*, como detectado por Gomes e Lopes (2016), desde o século XIX, na capital do estado de Pernambuco. Como apontam as autoras, a forma inovadora de segunda pessoa do singular se firmou, desde o início do século XX, como estratégia neutra para qualquer situação comunicativa, seja de maior ou menor intimidade e/ou maior ou menor formalidade, acompanhando, assim, as mudanças que vêm passando a estrutura das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, até então, sobre o comportamento variável das formas de tratamento pronominal para a segunda pessoa do singular (TU e VOCÊ), através de cartas do subgênero amor, redigidas na região metropolitana do Recife e no Alto Sertão pernambucano, por casais não-ilustres, na segunda metade do século XX, podemos considerar algumas evidências quantitativas sobre o mapeamento dos caminhos percorrido pelo subsistema de tratamento pernambucano atuando na posição sintática de sujeito no contexto das relações simétricas solidárias entre casais. No computo geral das formas de tratamento variantes, em cartas da capital dos anos 50, observamos que há uma maior frequência de uso pelos missivistas da forma inovadora VOCÊ (72%) na contramão do canônico TU, que registra-se apenas com 28% das ocorrências. Em contrapartida, no sertão pernambucano, nesse mesmo período histórico, notamos uma distribuição praticamente proporcional entre as formas variantes, com dados de VOCÊ equivalentes a 50,5% e dados de TU com frequência de 49,5%. É importante ressaltar que, devido à problemática referente ao quantitativo de corpus representativo do fator gênero dos escreventes, não podemos fazer uma generalização absoluta sobre a realidade linguística referente a esse período naquela região. Nesse sentido, para a composição dos *corpora* selecionados para esse estudo, observamos que todos os textos são constituídos pelos elementos tradicionais que compõem a estrutura

das cartas do subgênero amor e que há formas recorrentes de dizer que evidenciam o tipo de relação estabelecida entre os escreventes. Assim, no tocante à realização concreta das formas de tratamento, constatamos que em ambas as localidades e períodos analisados, a forma tratamental VOCÊ é preferencialmente utilizado na posição sintática como sujeito preenchido. Por conseguinte, os dados aqui apresentados detêm caráter preliminar e pretendem ser melhor explorados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

COSTA, E.C.C. **Cartas pessoais de pernambucanos dos séculos XIX E XX: o comportamento das formas tratamento Tu e Você na posição de sujeito sob o enfoque da historicidade da língua e do texto.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2019.

DUARTE, M.E.L. **A perda do princípio “Evite pronome” no português brasileiro.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. The loss of the ‘avoid pronoun’ principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary Aizawa; NEGRÃO, Esmeralda Vailati (Eds.). **Brazilian Portuguese and the nul lsubject parameter.** Madrid: Iberoamericana, 2000. p. 17-36.

GUEDES, M.; BERLINK, R. de A. (ed.). **E os preços eram commodos** – Anúncios de jornais brasileiros século XIX. São Paulo: Humanitas, 2000.

GOMES, V. S. **Tradições discursivas, variação e mudança no sistema pronominal de tratamento do português brasileiro em cartas pessoais pernambucanas (séculos XIX e XX).** Relatório de atividades acadêmicas do Estágio Pós-Doutoral em Letras Vernáculas, apresentado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Nov., 2014. 52 p.

_____.; LOPES, C. R. dos S. Formas tratamentais em cartas escritas em Pernambuco (1869-1969): tradição discursiva e sociopragmática. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, p. 137, 2016.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. In: CIAPUSCIO, G.; KONSTANZE, J.; KAISER, D.; LOPES, C. R. dos S. (eds.). **Sincronía y Diacronía de Tradiciones discursivas en Latinoamérica.** Frankfurt a.m.: Vervuert, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MATTOS & SILVA, R.V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RUMEU, M. C. B. **Língua e sociedade: a história do pronome “Você” no português brasileiro.** Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.

O QUE OS DICIONÁRIOS ESCOLARES NOS DIZEM SOBRE OS HOMOSSEXUAIS MASCULINOS?

Hugo Leonardo Gomes dos Santos ¹

RESUMO

Os dicionários são tidos, ao lado das gramáticas, como autoridades sobre as questões linguísticas. No entanto, como artefatos culturais, são recortes da visão de mundo de determinados grupos sociais privilegiados em nossa sociedade. Portanto, é importante compreendermos como essas obras representam grupos sociais desprestigiados e minorias, especialmente os dicionários escolares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2012), pois são obras adotadas pelos sistemas educacionais públicos e podem ser utilizadas para gerar debates no ambiente escolar. Dessa forma, nosso objetivo nesta pesquisa é investigar como os dicionários escolares representam os homossexuais masculinos. Tomando como fonte os cinco dicionários escolares direcionados para os anos finais do ensino fundamental (BECHARA, 2011; FERREIRA, 2011; GEIGER, 2011; RAMOS, 2011; SARAIVA; OLIVEIRA, 2010), selecionamos 40 ocorrências de 11 entradas referentes a substantivos relacionados aos homossexuais masculinos: ‘baitola’, ‘bicha’, ‘boiola’, ‘boneca’, ‘gay’, ‘homo’, ‘homossexual’, ‘maricas’, ‘mariquinhas’, ‘pederasta’ e ‘veado’. Analisamos suas definições, suas marcas de uso e suas remissivas. A partir do arcabouço teórico da Metalexicografia (PONTES, 2009; PORTO DAPENA, 2002; SANTOS, 2016; WELKER, 2004) e da Lexicografia Discursiva (ORLANDI, 2000; NUNES, 2010), os dados levantados apontam para: (1) a existência de traços semânticos nas definições que marcam as diferenças entre as diferentes formas de expressão da homossexualidade masculina, como a aproximação com aspectos tidos como femininos; (2) algumas dessas formas de expressão da homossexualidade masculina recebem marcas indicativas de usos pejorativos, como ‘bicha’, ‘boiola’ e ‘baitola’, não apresentando definições claras apenas remissivas que levam o leitor a palavras de uso não marcado, como ‘homossexual’; e (3) os dicionários apresentam redes de remissões que organizam as palavras e conduzem o leitor das palavras de sentido marcado e sem definição para as palavras de sentido não marcado e com definições. Os resultados ilustram os preconceitos e as pressões sociais a que pessoas LGBTQ+ podem estar sujeitas em nossa sociedade.

Palavras-chave: LGBTQ+, Definição, Traço semântico, Pejorativo, Remissiva.

INTRODUÇÃO

Os dicionários e as gramáticas são considerados autoridades sobre as questões linguísticas. A importância dessas obras é tamanha que chegamos a arbitrar sobre a existência ou não de alguma palavra ou expressão pela sua presença em um dicionário de língua é preciso romper com a visão ingênua sobre os dicionários e passar a vê-los como artefatos

¹ Doutorando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - PPGLin/UFC, prof.hugoleo13@gmail.com.

culturais. Nessa perspectiva, os dicionários são recortes da visão de mundo de determinados grupos sociais privilegiados em nossa sociedade e registram (ou reproduzem?) os significados que esses grupos sociais atribuem ao mundo.

Coroa (2011, p. 62-63) afirma que “[...] o dicionário revela-se não uma contraparte linguística para objetos do mundo, mas uma intermediação simbólica dos significados linguísticos”. Este aspecto das obras lexicográficas é chamado por Pontes (2009) de aspecto discursivo, uma vez que o dicionário é fruto das relações simbólicas culturalmente situadas e ideologicamente orientadas. Por outro lado, o autor também aponta que o dicionário é resultado do entrecruzamento de diferentes vozes sociais que se questionam mutuamente no texto lexicográfico, dando origem ao caráter polifônico dessas obras (PONTES, 2009).

Então, embora o ponto de vista dos grupos dominantes, em geral, prevaleça, também há espaço no dicionário para a manifestação de diferentes grupos sociais e suas formas de significar o mundo. Dessa forma, enquanto artefato cultural, o dicionário é fruto e testemunha das mudanças sociais, tecnológicas e culturais pelas quais uma sociedade passa ao longo do tempo. Interessa, portanto, compreender como essas diferentes vozes sociais, originadas em sua maioria de grupos sociais desprestigiados e minorias, estão presentes nos dicionários.

Decorre disso, a necessidade de uma abordagem discursiva nas pesquisas sobre os dicionários como ressalta Orlandi (2000). Nesse sentido, podemos citar os trabalhos que discutem o preconceito racial em dicionários portugueses (CORREIA, 2006), o preconceito social sofrido por trabalhadores e moradores das ruas em dicionários brasileiros (NUNES, 2010) e o preconceito contra a mulher em um dicionário de usos brasileiro (PONTES; SANTOS, 2014).

Esse interesse ganha maior importância se pensarmos no ambiente escolar e na formação de cidadãos. No Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), várias obras lexicográficas são avaliadas, selecionadas e distribuídas para as escolas de todo o Brasil. Santos e Sousa (2020) destacam a importância desse programa para o acesso a obras de qualidade e para o desenvolvimento da Lexicografia, prática e teórica, no Brasil.

Diante desse cenário, destacamos a necessidade de investigar os dicionários escolares sob a ótica da Metalexicografia e da Lexicografia Discursiva, elegendo como recorte temático um grupo social minoritário: os homossexuais masculinos. Dessa forma, nosso objetivo nesta pesquisa é investigar como os dicionários escolares representam os homossexuais masculinos, tomando por base as definições, as marcas de uso e o sistema de remissivas das obras analisadas.

Sobre a estrutura do presente trabalho, esta introdução é a primeira das quatro seções que o compõem. Na próxima seção, abordamos os aspectos metodológicos do presente trabalho. A seção seguinte apresenta os resultados de nossa pesquisa e a discussão de nossos achados. Por fim, a última seção apresenta nossas considerações finais seguidas da lista de referências adotadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser caracterizada como descritiva de natureza qualitativa, uma vez que estamos interpretando as informações encontradas nos verbetes com vistas a discutir suas implicações. Os dicionários que serviram de fonte para esta pesquisa foram os seguintes: DABL: *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras* (BECHARA, 2011); AJ: *Aurélio Júnior* (FERREIRA, 2011); CA: *Caldas Aulete* (GEIGER, 2011); DDLP: *Dicionário didático da língua portuguesa* (RAMOS, 2011); e SJ: *Saraiva jovem* (SARAIVA; OLIVEIRA, 2010).

Esses dicionários são classificados pelo PNLD 2012 – Dicionários (BRASIL, 2012) como dicionários tipo 3. A organização em tipos adotada pelo programa se refere às fases pelas quais o educando passa, desde a alfabetização no início do ensino fundamental ao ensino médio. Os dicionários tipo 3, em nosso caso, são direcionados para alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e apresentam uma proposta lexicográfica adequada a esse segmento, tendo entre 19 mil e 35 verbetes.

A partir desses dicionários, em Santos (2016), operamos a composição de um *corpus* de verbetes referentes a substantivos relacionados aos homossexuais masculinos. O *corpus* é composto por 40 ocorrências de 11 entradas, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Verbetes do *corpus* principal por dicionário

Entrada	DABL	AJ	CA	DDL	SJ	Total
Baitola			X	X	X	3
Bicha	X		X	X	X	4
Boiola			X	X	X	3
Boneca	X		X	X	X	4
Gay	X	X	X	X	X	5
Homo				X		1
Homossexual	X	X	X	X	X	5
Maricas	X	X	X	X	X	5
Mariquinhas			X			1
Pederasta	X	X	X	X	X	5
Veado	X		X	X	X	4
Totais	7	4	10	10	9	40

Fonte: Adaptado de Santos (2016).

Ainda sobre o *corpus*, é importante registrar que o AJ apresenta mais quatro verbetes de nossa lista de entradas: ‘bicha’, ‘boneca’, ‘homo’ e ‘veado’. Entretanto, esse dicionário não apresenta, nesses verbetes, acepções relacionadas a homossexuais masculinos, por isso, esses verbetes foram excluídos de nossas análises.

Os verbetes que compõem o *corpus* principal foram analisados em relação a três aspectos, a saber: (1) definições, buscando identificar os traços semânticos que aproximam e distanciam as entradas; (2) marcas de uso, buscando compreender em que contextos e com que significados sociais, de acordo com os dicionários, as entradas selecionadas seriam usadas; e (3) remissivas, procurando observar como os dicionários constroem relações entre as palavras em análise.

Para a análise desse último aspecto, foi necessário compor um *corpus* secundário devido às remissivas implícitas presentes nas definições analisadas. As entradas desse segundo *corpus* não foram selecionadas para o principal por se tratarem de adjetivos ou de substantivos que se referem a características relacionadas às pessoas homossexuais, segundo os dicionários analisados. Os verbetes que compõem esse *corpus* secundário são os seguintes: ‘afeminado’, ‘efeminado’, ‘heterossexual’, ‘homossexualidade’, ‘homossexualismo’ e ‘pederastia’.

As análises foram feitas com base em Pontes (2009), Porto Dapena (2002) e Welker (2004), além de outros trabalhos de nossa autoria, como Santos (2016) e Santos, Pontes e Praxedes Filho (2019, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos as análises, é necessário compreender como dicionário e verbete se organizam. De acordo com Pontes (2009) e Welker (2004), o dicionário apresenta uma organização complexa de estruturas que se justapõem e se enlaçam formando a obra como um todo. Os diferentes níveis de organização do dicionário são chamados de ‘estruturas lexicográficas’ e são cinco: (1) megaestrutura, estrutura geral em que as demais se encaixam, compreendendo a obra de capa a capa; (2) macroestrutura, a relação de palavras contempladas no dicionário, indo do primeiro verbete da letra ‘a’ ao último da letra ‘z’; (3) microestrutura, as informações constantes no verbete sobre a palavra-entrada; (4) medioestrutura, ligações internas e/ou externas à obra que formam uma rede de remissivas entre os diferentes níveis organizacionais do dicionário; e (5) textos externos, gêneros que compõem a obra e são

externos à macroestrutura, como uma introdução, um guia de uso, uma lista de abreviaturas, ou um guia de conjugação verbal.

A partir dessa compreensão, é possível perceber que os dicionários são obras complexas que podem ser abordadas de diferentes perspectivas e com diferentes pontos de partida. Em nosso caso, nossa pesquisa foca em informações presentes na microestrutura (definição e marca de uso) e na medioestrutura (remissiva), que se materializam no verbete lexicográfico.

A respeito do verbete, Pontes (2009) e Welker (2004) apontam que as principais informações que constam nos verbetes são: (1) entrada: palavra de acesso às informações do verbete; (2) informação fônica: pronúncia da entrada e suas variantes fonéticas; (3) informação gramatical: classe gramatical ou informação morfossintática; (4) marca de uso: informação sobre o contexto de utilização da entrada; (5) definição: enunciado que apresenta os traços semânticos da entrada; (6) exemplo de uso: enunciado que mostra a entrada em uso; (7) colocações e fraseologias: construções sintáticas com a entrada; e (8) remissões: indicação de conexões entre as informações no interior do verbete ou entre o verbete e outras estruturas lexicográficas.

De posse dessas considerações, é iniciarmos nossas análises, focando especificamente nas informações do verbete que constituem o objeto de nossa pesquisa. Inicialmente, abordaremos as definições dos verbetes, em seguida, analisaremos as marcas de uso usadas em cada entrada e, depois, analisaremos as relações medioestruturais entre as entradas. Após analisar cada informação separadamente, estabeleceremos relações entre essas análises, buscando responder a pergunta que figura como título de nosso artigo: o que os dicionários escolares nos dizem sobre os homossexuais masculinos?

A definição, primeiro elemento do verbete a ser analisado, costuma apresentar uma estrutura sintática diferenciada. Porto Dapena (2002) e Pontes (2009) explicam que, em geral, as definições apresentam a seguinte organização: *genus proximum* (hiperônimo) mais *differentia specifica* (características que descrevem e diferenciam a entrada de outros objetos do mesmo *genus proximum*). Essa regra é bastante aplicada em relação a palavras da classe dos substantivos. Dessa forma, temos um termo classificador, que insere a entrada em uma categoria de seres ou objetos que possuem características em comum, seguido de traços semânticos, que especificam ou diferenciam a entrada naquela categoria.

Ao analisar nossos verbetes, encontramos as seguintes possibilidades de hiperônimos, de sinônimos e de traços semânticos, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Hiperônimos (1), sinônimos (2) e traços semânticos (3) das entradas

		Baitola	Bicha	Boiola	Boneca	Gay	Homossexual	Maricas	Pederasta	Veado
1	Homem		X		X			X	X	X
	Homossexual				X					
	Indivíduo							X		
	Pessoa					X	X	X		
2	Homossexual	X	X	X	X	X			X	X
3	Atração sexual						X			
	Relação sexual						X		X	
	Interesse amoroso						X			
	Usar roupa feminina				X					
	Efeminado		X		X			X		
	Medroso							X		
	Idade adulta								X	

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse quadro, tivemos que retirar os verbetes ‘homo’ e ‘mariquinhas’, uma vez que eles não apresentam definições apenas remissivas. De acordo com os dados levantados, existe uma característica em comum ou uma categoria geral que engloba a maior parte das expressões da homossexualidade masculina: a categoria ‘homossexual’, caracterizada, principalmente, pelo traço ‘atração por pessoa do mesmo sexo’. Os hiperônimos ‘homem’, ‘pessoa’ e ‘indivíduo’ também são utilizados, mas não apresentam muita frequência, possivelmente, por terem um sentido mais genérico de ‘ser humano’. Essa escolha poderia expandir demais o escopo semântico da definição e aumentar a necessidade de traços semânticos para diferenciar as entradas.

A partir dos dados referentes aos traços semânticos, é possível perceber que os dicionários analisados são sensíveis a diferentes formas de expressão da homossexualidade masculina. As formas de expressão da homossexualidade masculina presentes em nossa pesquisa se diferenciam umas das outras de acordo com características diversas. Os ‘modos efeminados’ estariam presentes nas entradas ‘bicha’, ‘boneca’ e ‘maricas’, porém, a entrada ‘boneca’ é a única que apresenta o traço ‘usar roupas femininas’, enquanto a entrada ‘maricas’, por sua vez, apresenta o traço ‘ser medroso’.

É importante destacar ainda que apenas um dos cinco dicionários pesquisados apresentou o traço ‘interesse amoroso por pessoa do mesmo sexo’, a saber: o SJ. Os traços mais frequentes para a entrada ‘homossexual’ são ‘atração sexual por pessoa do mesmo sexo’ e ‘relação sexual por pessoa do mesmo sexo’, compartilhados com a entrada ‘pederasta’. Sobre essa entrada, os dicionários indicam que se trata de um homem adulto que tem relações sexuais com alguém mais jovem. Essa combinação de traços leva à confusão entre ‘pederastia’ e ‘pedofilia’ como destacado em Santos (2016) e Santos, Pontes e Praxedes Filho (2019). Apenas um dicionário dos cinco consultados, o DDLP, alerta o leitor para a diferença entre esses termos.

Em relação ao segundo aspecto em análise, as marcas de uso são rótulos ou etiquetas que aparecem, geralmente, abreviadas, acompanhando as definições das palavras. Porto Dapena (2002, p. 251) afirma que elas funcionam como “elementos indicadores de alguma característica relativa à natureza, ao uso ou ao valor da palavra-entrada em sua totalidade ou em algum de seus significados ou usos em particular”. Dessa forma, as marcas contextualizam os usos das palavras, podendo ser relacionadas à entrada em si ou restritas a uma acepção particular, indicando valores sociais e sentidos específicos do léxico.

O processo de marcação faz parte do planejamento da obra, delimitando a abrangência do dicionário, estabelecendo um sistema de marcas de uso utilizadas ao longo da obra. As pesquisas em Lexicografia têm ressaltado que cada dicionário acaba adotando um sistema particular de marcas. Dessa forma, a ausência de padrão de marcação e de explicações específicas sobre como funcionam o sistema de marcas da obra podem gerar dificuldades para o consulente.

No Quadro 3, a seguir, indicamos as marcas de uso que encontramos em nosso *corpus*.

Quadro 3 – Marcas de uso por entrada

Entrada	Marcas geográficas		Marcas de registro		Marcas avaliativas			
	Brasileirismo	Nordeste	Popular	Gíria	Tabu	Vulgar	Chulo	Pejorativo
Baitola		X		X				X
Bicha	X					X		X
Boiola			X					X
Boneca	X		X					X
Gay								
Homo								
Homossexual								
Maricas			X					X
Mariquinhas			X					X
Pederasta								X
Veado	X				X		X	X

Fonte: adaptado de Santos (2016).

Como é possível observar, encontramos marcas de três tipos: geográficas, de registro e avaliativas. Três entradas não apresentaram nenhuma marca: ‘gay’, ‘homo’ e ‘homossexual’. A marca de uso ‘pejorativo’ aparece, excetuando-se as três entradas já citadas, em todas as entradas pesquisadas. Dessa forma, podemos destacar que existem dois grupos de entradas em nosso *corpus*: um de sentido marcado ou pejorativo, formado pela maior parte das entradas; e outro de sentido não marcado, formado por apenas três entradas.

Sobre as marcas geográficas, três entradas apresentaram a marca ‘brasileirismo’ e apenas uma apresentou a marca ‘nordeste’. Como destacamos, o problema das marcas de uso está na ausência de critérios explícitos e partilhados entre as obras para que o consulente tenha

uma compreensão clara sobre os usos das palavras. O ‘brasileirismo’, nesse sentido, se configura como um complicador, pois, teoricamente, os dicionários escolares em análise devem contemplar a língua portuguesa falada no Brasil. Então, os sentidos marcados deveriam ser os pertencentes a outras variedades do português, como a europeia e a angola, por exemplo.

Sobre as marcas de registro, quatro entradas apresentaram a marca ‘popular’ e uma entrada foi marcada como ‘gíria’. É interessante ressaltar que a ausência de marcas de registro em entradas como ‘bicha’ e ‘veado’, se observado apenas o aspecto do registro, poderia gerar o entendimento de que essas palavras apresentam uso não marcado, portanto, poderiam ser usadas em situações formais, o que sabemos não ser o caso. Dessa forma, vemos o outro problema envolvendo as marcas de uso, a ausência de regularidades nos critérios de marcação das obras.

Sobre as marcas avaliativas, essa categoria de marcas se revelou, como dito, o critério de diferenciação das entradas de nosso *corpus*. Das entradas, oito apresentam a marca ‘pejorativo’, uma entrada apresentou a marca ‘vulgar’ e outra entrada apresentou as marcas ‘chulo’ e ‘tabu’. É interessante destacar que a entrada ‘veado’ foi a que recebeu mais marcas de avaliação negativa.

Observando a marcação das entradas ‘bicha’ e ‘veado’, é possível inferir outro detalhe sobre o processo de marcação encontrado nesses dicionários. A presença de marcas avaliativas negativas, provavelmente, indica para o consultante que o uso das entradas marcadas em um registro mais formal seria inadequado.

Relacionando esses dados aos resultados obtidos na análise das definições, temos que a categoria que engloba as entradas de nosso *corpus*, representada pela palavra ‘homossexual’, apresenta sentido não marcado. A escolha por essa entrada para representar o conjunto de entradas pode ser influenciada pela ausência de marcas, indicando um discurso neutro, teoricamente.

Também é possível unirmos as informações referentes à marcação das entradas aos dados obtidos na análise das definições, em especial, os sinônimos e os traços semânticos encontrados. As três entradas não marcadas apresentam os traços ‘atração por pessoa do mesmo sexo’, ‘ter relação sexual com pessoa do mesmo sexo’ e ‘interesse amoroso por pessoa do mesmo sexo’. No entanto, as outras entradas, marcadas como ‘pejorativo’, são apresentadas como sinônimos de ‘homossexual’, reforçando a necessidade de se esclarecer para o consultante a inexistência de sinônimos perfeitos, mas aproximações de sentido que guardam semelhanças e divergências entre as palavras em questão. Dessa forma, ‘baitola’,

‘bicha’, ‘boiola’, ‘boneca’, ‘pederasta’ e ‘veado’ podem se referir a homossexuais masculinos, mas em contextos preconceituosos e de maneira pejorativa.

Dentre os outros traços, chama a atenção que aqueles relacionados ao gênero feminino, ‘efeminado’ e ‘usar roupas femininas’, também aparecem em entradas marcadas. Esse dado reforça a compreensão de que a expressão externa das homossexualidades masculinas é alvo de preconceito em nossa sociedade. Os dicionários parecem registrar o discurso do ‘nada contra, mas precisa disso’. Em um nível mais profundo de abstração, poderíamos relacionar a marcação desses traços com a cultura do machismo, no entanto, só seria possível estabelecer essa relação a partir de dados sobre a representação feminina nesses dicionários.

O traço ‘ser medroso’ presente em ‘maricas’ e ‘mariquinhas’, por outro lado, parece apontar para a ausência de um traço importante no ideal de masculinidade da cultura machista, a coragem. A ausência desse traço em um homem e sua aproximação com o gênero feminino, então, são marcados nos dicionários escolares, tornando essas entradas pejorativas. Por fim, o traço ‘idade adulta’ de ‘pederasta’ já foi tratado e sua marcação como pejorativo reforça o aspecto negativo do uso dessa palavra.

Sobre o terceiro aspecto em análise, as remissivas formam um sistema de relações entre verbetes e entre as diferentes partes do dicionário. Segundo Welker (2004, p. 177), o sistema de remissões é usado para remeter o usuário de um lugar para outro. Pontes (2009, p. 88), por sua vez, afirma que esse nível estrutural do dicionário é um “sistema de referências entre as diferentes partes do dicionário”. Dessa forma, as remissivas deixam entrever a sistematização do sistema da língua em nível lexical e do próprio dicionário.

As remissivas aparecem no interior do verbete sob diversas formas, geralmente, abreviações como ‘V.’ e ‘Cf.’, respectivamente, ‘ver’ e ‘conferir’. Entretanto, formas não abreviadas também são usadas, em especial, nos dicionários direcionados ao público infantil. Outra possibilidade, destacada por Pontes e Fachine (2011), é o uso de cores, de números e de símbolos, como setas ou formas geométricas. Independente da forma adotada pelo dicionário para indicar as remissões, essa informação deve ser indicada no guia de uso da obra para que o consultante possa conhecer a proposta da obra e manuseá-la da melhor forma possível.

Dentre as classificações possíveis das remissivas, selecionamos para nossas análises as categorias ‘remissiva explícita’ e ‘remissiva implícita’, encontrada em Welker (2004) e Pontes (2009). A remissivas explícitas seriam aquelas em que há marcas indicativas de consulta, como as abreviaturas ‘V.’ e ‘Cf.’, já citadas. As implícitas, por sua vez, seriam as que não apresentam essas marcas indicativas, mas o leitor sente a necessidade de fazer uma

nova consulta para compreender alguma palavra da definição, por exemplo, que não tenha ficado clara, ou ainda pela escassez de informações na entrada consultada.

No Quadro 4, apresentamos as remissivas presentes nos verbetes de nosso *corpus* principal, em negrito, e do *corpus* complementar, em itálico. Para facilitar a compreensão do quadro, é necessário dizermos que a consulta das entradas da primeira coluna poderia levar o leitor a algum dos verbetes assinalados. Assim, ao consultar o verbe ‘baitoila’, o consulente poderia sentir a necessidade de consultar também os verbetes ‘boiola’ e ‘homossexual’. Vejamos o Quadro 4:

Quadro 4 – Remissivas por entrada

Entradas	Baitola	Bicha	Boiola	Boneca	Gay	Homo	Homossexual	Maricas	Mariquinhas	Pederasta	Veado	Afeminado	Efeminado	Heterossexual	Homossexualidade	Homossexualismo	Pederastia
Baitola			X				X										
Bicha							X						X				
Boiola	X				X		X										
Boneca							X						X				
Gay							X								X		
Homo							X										
Homossexual						X	X							X	X		
Maricas												X	X				
Mariquinhas								X									
Pederasta							X										X
Veado							X										
<i>Afeminado</i>							X						X				
<i>Efeminado</i>							X					X					
<i>Heterossexual</i>							X										
<i>Homossexualidade</i>																X	
<i>Homossexualismo</i>							X								X		
<i>Pederastia</i>															X	X	

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível perceber, a análise das remissivas comprova a centralidade da entrada ‘homossexual’ nesse conjunto de entradas. Essa entrada apresenta, como observado anteriormente, definições mais claras sobre a pessoa homossexual e não apresenta uso marcado. Dessa forma, as remissivas parecem conduzir o leitor de verbetes marcados e menos informativos para verbetes não marcados e mais informativos.

Levando em conta o tipo de remissiva adotado para estabelecer essas relações, a presença de remissivas explícitas é mínima em nosso *corpus*. Esse dado nos leva a refletir sobre a efetividade da consulta das entradas de nosso corpus para a compreensão de conceitos relacionados aos homossexuais masculinos. Uma vez que a maior parte das definições não apresentam informações claras e características que levem a compreensão do que é um homem homossexual, apresentando apenas sinônimos ou remissivas, a compreensão do leitor pode ficar prejudicada. Se levarmos em consideração que o público alvo das obras em análise, podemos destacar que as chances de os alunos dos anos finais do ensino fundamental prosseguirem na busca pelas informações adequadas é mínima, tanto pela crença de que a primeira definição encontrada se adequa a qualquer contexto, quanto pela falta de conhecimento sobre o funcionamento e a estruturação dos dicionários.

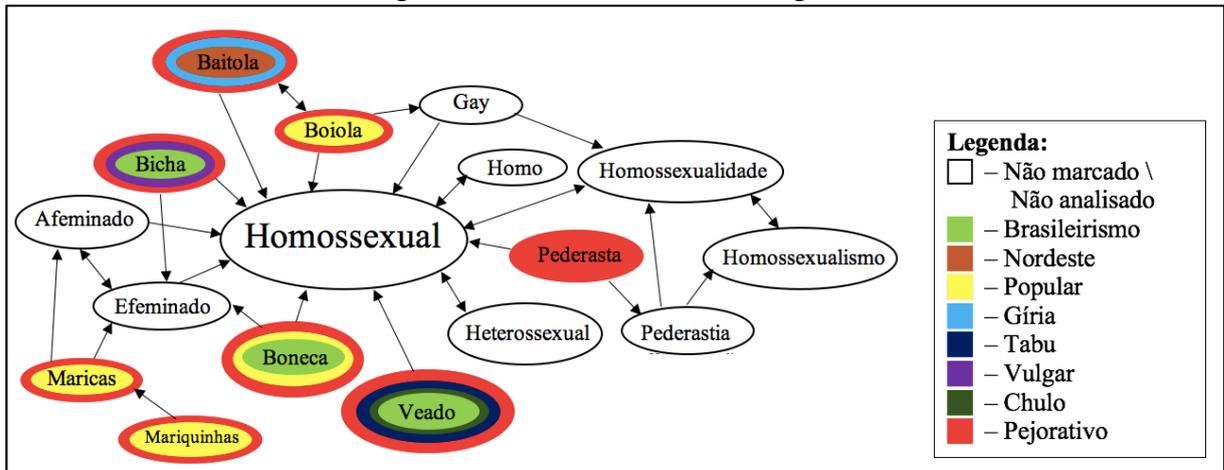
Dessa forma, dois aspectos precisam ser destacados. O primeiro aspecto trata do silenciamento promovido pelos dicionários. Considerando os aspectos destacados, os dicionários parecem querer esconder as relações entre as palavras desse campo lexical. Se considerássemos apenas as remissivas explícitas, o Quadro 4 estaria praticamente vazio. Portanto, fica subentendido que os dicionários não querem promover a compreensão sobre as palavras desse campo lexical e seus usos.

O segundo aspecto se refere a necessidade de instrução formal sobre o manuseio de dicionários. Os alunos precisam ser ensinados sobre as potencialidades e limitações desses dicionários. Isso só será possível se os professores também forem instruídos para trabalhar com esse tipo de obra. Muitas vezes, o manuseio do dicionário é aprendido de forma autônoma e sem acompanhamento, pois os próprios professores não foram ensinados formalmente a lidar com essas obras. O resultado disso, muitas vezes, é a subutilização dessas obras e, talvez o pior, a crença de que o dicionário não pode ser criticado.

Embora o *corpus* complementar não seja objeto de nossas análises, consideramos importante comentar a presença dos termos ‘homossexualidade’ e ‘homossexualismo’. Uma das discussões terminológicas do campo da sexualidade e do gênero social recai sobre a relação do sufixo ‘-ismo’ com palavras de aspecto negativo, como em ‘autoritarismo’, enquanto o sufixo ‘-(i)dade’ estaria relacionado a características constitutivas do ser, como em ‘autoridade’. Dessa forma, a palavra ‘homossexualidade’ deveria ser usada no lugar de ‘homossexualismo’.

Unindo as informações sobre as remissivas e sobre as marcas de uso, podemos formular uma imagem da rede de relações entre as entradas que denominamos “redes medioestruturais” (SANTOS, 2016). Vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Rede medioestrutural geral



Fonte: elaborado pelo autor.

Em Santos (2016), apresentamos as redes de cada dicionário separadamente. No entanto, como estamos buscando aqui uma visão geral dos dados, unimos todas as informações em uma figura apenas. Como é possível observar, existe um fluxo de significados que leva das margens da figura para o centro dela, onde está a entrada ‘homossexual’. As redes medioestruturais possibilitam uma melhor visualização do fluxo de sentidos entre as entradas e têm se mostrado produtivas na compreensão de outras informações sobre os verbetes como indicado em Santos (2016), Santos, Pontes e Praxedes Filho (2019, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa elegemos como objetivo investigar como os dicionários escolares representam os homossexuais masculinos, por meio de suas definições, marcas de uso e remissivas. Através da análise de 40 verbetes, extraídos dos cinco dicionários tipo 3 do PNLD 2012, chegamos às seguintes conclusões:

(1) a sensibilidade a traços semânticos que podem marcar as diferenças entre as formas de expressão da homossexualidade masculina, como a aproximação com aspectos tidos como femininos ou não;

(2) a maioria das formas de referência aos homossexuais masculinos recebe marcas indicativas de usos pejorativos, como ‘bicha’, ‘boiola’ e ‘baitola’, não apresentando definições claras, apenas remissivas que levam o leitor a palavras de uso não marcado, como ‘homossexual’; e

(3) os dicionários apresentam redes de remissões que organizam as palavras e conduzem o leitor das palavras de sentido marcado e com definição menos informativa para as palavras de sentido não marcado e com definições mais informativas.

A metodologia adotada neste trabalho pode ser replicada com outros campos lexicais. Uma possibilidade é investigar outras expressões de gênero e de sexualidade como ressaltamos em relação à representação da mulher nos dicionários. Outra possibilidade é aplicar a análise de aspectos medioestruturais em conjunto com outros aspectos como fizemos aqui e em outros trabalhos (SANTOS, 2016; SANTOS; PONTES; PRAXEDES FILHO, 2019, 2020) a outros temas que podem ser sensíveis a posicionamentos ideológicos diversos, como as questões políticas e as questões raciais.

Na tentativa de responder à pergunta expressa no título deste trabalho, podemos afirmar que os dicionários escolares nos dizem que existem diferentes formas de expressão da homossexualidade masculina, mas a maioria das formas de se referir aos homens homossexuais é pejorativa em nossa sociedade. As relações entre as palavras que compõem o campo lexical em análise são expressas por meio de um fluxo de remissões que conduzem o consulente das entradas marcadas menos informativas para as entradas não marcadas mais informativas. A preferência por remissivas implícitas indica uma tentativa de obstruir a compreensão do leitor, uma vez que ele precisaria fazer diversas buscas até encontrar definições que possam, de fato, tirar suas dúvidas. Dessa forma, os resultados ilustram os preconceitos e as pressões sociais a que pessoas LGBTQ+ podem estar sujeitas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2012-pdf/12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 61-72.

CORREIA, Margarita. A discriminação racial nos dicionários de língua: tópicos para discussão, a partir de dicionários portugueses contemporâneos. **Alfa**, v. 50, n. 2, p. 155-171,

2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1417/1118>. Acesso em: 15 out. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete**: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

HUMBLÉ, Philippe. O discurso do dicionário. In: COULTHARD, Carmen Rosa Caldas; CABRAL, Leonor Scliar (orgs.). **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008. p. 318-344.

NUNES, José Horta. Espaço urbano, sujeito e dicionário: definição e formas do silêncio. **Fragmentum**, n. 26, p. 45-54, jul./set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/11147>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORLANDI, Eni. Lexicografia Discursiva. **Alfa**, São Paulo, n. 44, p. 97-114, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4201>. Acesso em: 15 out. 2020.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, Antônio Luciano; FECHINE, Lorena Américo Ribeiro. Metadiscorso verbal e visual: análise da medioestrutura de um dicionário de língua inglesa. **Palimpsesto**, v. 10, n. 13, p. 1-22, jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35361/25005>. Acesso em: 15 out. 2020.

PONTES, Antônio Luciano; SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos. A representação do homem e da mulher no Dicionário de Usos do português do Brasil. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 123-140, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/84308>. Acesso em: 15 out. 2020.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arcos Libros S. L., 2002.

RAMOS, Rogério de Araújo (ed. resp.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SM, 2011.

SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos. **Verbetes lexicográficos e Processos**: uma abordagem metalexigráfica e sistêmico-funcional de dicionários escolares. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Hugo%20Leonardo_.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.



SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos; PONTES, Antônio Luciano; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Marcas de uso e redes medioestruturais de verbetes sobre homossexual masculino em dicionários escolares. **Domínios de lingu@gem**, v. 12, n. 4, p. 2384-2410, 2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41313>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos; PONTES, Antônio Luciano; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Transitividade em definições de dicionários escolares: análise dos tipos de processos em verbetes sobre homossexuais masculinos. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 28, p. 218-237, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/30929>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos; SOUSA, Ana Grayce Freitas de. Vinte anos de PNLD – Dicionários: impactos pedagógicos e acadêmicos. *In*: EDITORA POISSON (org.) **Série educar**: volume 37 – Teoria Educacional. Belo Horizonte: Poisson, 2020. p. 7-16.

SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. **Saraiva jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

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



INVESTIGAÇÕES EM TORNO DA LINGUAGEM E DA MEMÓRIA DE UM SUJEITO COM PARKINSON¹

Iva Ribeiro Cota²
Jhenifer Vieira da Silva³
Nirvana Ferraz Santos Sampaio⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados obtidos por meio do acompanhamento longitudinal de um sujeito com diagnóstico médico de Doença de Parkinson. A pesquisa foi realizada a partir de práticas enunciativo-discursivas com o foco na linguagem e memória. Nesse sentido, o que se objetiva é observar como aspectos que envolvem o letramento interferem na cognição e podem contribuir para a inserção social e linguística desse sujeito. O referencial teórico-metodológico desse estudo tem fundamentação na Neurolinguística Discursiva que subsidia a orientação enunciativo-discursiva e guia metodologicamente uma abordagem de caráter qualitativo por meio do acompanhamento longitudinal. Os dados foram coletados no Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, por meio de interações em acompanhamentos individuais e em grupo, com atividades diversificadas contemplando leitura, produções textuais. Os resultados indicam que ao trilhar as questões de linguagem e memória na Doença de Parkinson é possível analisar os fenômenos cognitivos como processos ativos, que devem ser um ponto de partida para a ampliação do leque de possibilidades dentro de novos padrões de normalidade, pois há uma relação entre as interações do sujeito e a dinâmica do funcionamento cerebral para suprir as funções deficitárias e que a avaliação e a intervenção linguística eficazes colaboram para a análise da linguagem dos sujeitos, até mesmo quando se apresenta obstáculos, pois, esses obstáculos também são reveladores e construtores de novas possibilidades de interação e conquistas.

Palavras-chave: Linguagem, Cognição, Memória, Parkinson.

INTRODUÇÃO

A doença do Parkinson (DP) foi descrita primeiramente por James Parkinson em 1817, que identificou alterações envolvendo distúrbios de movimentos e na fala dificuldades na articulação de palavras e voz fraca. (VIEIRA e CHACON, 2015). Na literatura biomédica, a DP é descrita como uma doença crônica e progressiva do sistema nervoso central. Em outros termos, acrescenta-se que “A deficiência dopaminérgica leva a alterações no circuito dos núcleos da base (estruturas localizadas profundamente no cérebro envolvidas no controle dos

¹ Versão ampliada do Artigo apresentado para os anais do 1º Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da linguagem - CONEIL.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, ivarcota@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da UESB, bolsista de IC/CNPq, jheynifer13@hotmail.com;

⁴ Professor orientador: Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do PPPGLin - UESB, nirvanafs@terra.com.br.

movimentos), provocando o aparecimento dos principais sinais e sintomas da doença” (BARBOSA e SALEM, 2005, p.159), resultando nas alterações motoras mais frequentes, como, por exemplo, no tremor nas pontas dos dedos, nos braços, na língua e nas pernas.

Nos aspectos cognitivos, portadores de DP apresentam comprometimento na memória, atenção e concentração e, na linguagem, é possível perceber lentidão e redução no volume da fala, além de voz fraca e pausas de curta e longa duração. Ao levar em consideração as dificuldades que apresentam, indaga-se: Como práticas sociais que envolvem interações, leitura e a escrita podem contribuir para melhorar essas capacidades que estão alteradas nesse sujeito?

Para esclarecer esse questionamento, o presente estudo⁵ apresenta resultados obtidos através de acompanhamento longitudinal por meio de práticas enunciativo-discursivas com o foco na linguagem e na memória de um sujeito identificado na pesquisa pela sigla ED, suíço, 68 anos, casado, com diagnóstico médico de Doença de Parkinson desde os 51 anos, mas que apresenta sintomas desde os 46 anos de idade. ED possui nível superior incompleto (iniciou o curso de Letras e não concluiu por sentir dificuldades, algumas delas relacionadas aos efeitos colaterais dos medicamentos utilizados para a DA, como sonolência, e também por dificuldades de memória), desenvolve por *hobbie* atividades de carpintaria. É curioso, inteligente, tem grande experiências em viagens pelo mundo e mora no Brasil há vinte anos.

Como ponto de partida, considera-se a linguagem nas dimensões contextuais, sociais, subjetivas, em que atuam e se constituem como sujeito, abarcando, também nesse modo, a dimensão cognitiva em que atuam sobre o mundo e estruturam realidades (COUDRY, 1988, p.47) para analisar o contexto da Doença do Parkinson, pois o indivíduo apresenta comprometimento na cognição, sublinhando questões de memória e linguagem.

Sob esse prisma, este trabalho objetiva a análise do efeito de práticas enunciativo-discursivas em um sujeito com Parkinson com a finalidade de observar como aspectos que envolvem o letramento interferem na cognição e podem contribuir com a inserção social e linguística desse sujeito.

O referencial teórico-metodológico desse estudo tem fundamentação na Neurolinguística Discursiva que subsidia a orientação enunciativo-discursiva e guia metodologicamente uma abordagem de caráter qualitativo por meio do acompanhamento longitudinal.

⁵ É resultado de projeto de pesquisa cujo título é “Contribuição das práticas enunciativo-discursivas para a linguagem e a memória de um sujeito com Doença de Parkinson”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

As interações foram vivenciadas no Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista, Bahia, por meio de interações em acompanhamentos individuais e em grupo, permeadas de conversas, trocas de experiências, atividade diversificadas, leituras e produções textuais.

Os resultados indicam que questões de linguagem e memória na Doença de Parkinson possibilitam analisar os fenômenos cognitivos como processos ativos, que devem ser um ponto de partida para estímulos e um trabalho que permita a ampliação do leque de possibilidades dentro de novos padrões de normalidade.

METODOLOGIA

Ao objetivar a análise da questão da linguagem para adentrar o universo que compõe o sujeito com DP em suas diversas relações estabelecidas com a memória a partir do caso de ED, é estabelecido o rigor metodológico não experimental, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado para a singularidade dos dados, por meio de uma abordagem qualitativa.

Esse olhar contempla o interior de um “rigor flexível”, conforme Ginzburg (1989), em que entram em jogo outros elementos, como a percepção do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador de dados singulares, formular hipóteses explicativas para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios.

Assim, conduz-se à percepção da importância de considerar o dado-achado (COUDRY, 1996) que resulta da articulação teórica a respeito do objeto em investigação juntamente com a avaliação e acompanhamento dos processos linguísticos e cognitivos envolvidos em que a teoria conduz ao caminho do dado e o dado alimenta um caminho para discutir e fundamentar a teoria.

As sessões de acompanhamento individual têm o intuito de experienciar como o sujeito em questão lida com a linguagem a partir dos acometimentos causado pelo Parkinson, partindo de conversas informais, leituras, jogos, filmes, músicas, conversas ao telefone, além de sessões em grupo realizadas de forma interativa com outros sujeitos e pesquisadores com o objetivo de compartilhar e socializar experiências com a linguagem e com a memória, principal queixa do sujeito.

Essas interações, esquematizadas em situações enunciativo-discursivas, são propostas para essa pesquisa no Centro de Convivência e Intervenção em Neurolinguística (CeCIN) e que tem como sede o LAPEN, com a devida aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa número 061210 e consentimento do sujeito ED, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o intuito de oportunizar um ambiente dinâmico, de interação entre pesquisadores, sujeitos e familiares.

A coleta de dados para tais fins configura-se de forma longitudinal, em meio à interlocução, para possibilitar o exame dos pormenores e marcas individuais, por meio de gravações em áudio, registros em fotografias, filmagens, coleta de produções, permitindo buscar explicações, mais do que tentar encontrar evidências para teorias existentes, permitindo analisar as variações concernentes à linguagem e à memória ao longo de um período. Neste contexto, inserem-se as relações entre o investigador e os sujeitos envolvidos, pois

[...] é fundamental para essa teoria de tendência longitudinal (que fornece condições para que o sujeito exiba suas dificuldades) que o investigador intervenha nos processos de significação alterados. Ele é um parceiro na interlocução. É isto que dá coesão e provoca desordem nos achados; há exposição em câmera lenta do processamento patológico quando a linguagem se apresenta em funcionamento. Aí se vêem o nível lingüístico alterado e a repercussão dessa alteração nos demais níveis. (COUDRY, 1996, p. 186-1987)

Dessa forma, o que se analisa na linguagem não é medido por moldes, padrões e testes, mas é visto em um processo dinâmico, em que o investigador e os sujeitos participam do processo de interlocução, para depois, em um momento de deslocamento e análise, contemplar e sistematizar o que os dados revelam, tendo como alcance a aplicabilidade social gerada nas relações entre o que é típico e atípico, para contribuir com conhecimentos sobre a natureza humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Chacon e Camillo (2014, p. 11), “Na Doença de Parkinson ocorre uma degeneração progressiva das células de uma região do cérebro chamada substância negra, responsável pelo funcionamento dos neurônios dopaminérgicos”. Com a ausência da dopamina na substância negra, essa doença degenerativa provoca uma série de alterações, que

constituem situações de enfrentamento, aparecimento de novos padrões que o parkinsoniano precisa, gradativamente, aprender a lidar.

Levando em consideração causas e origens da doença, Barbosa e Sallem (2005, p.158-159) afirmam que “a etiologia da doença permanece desconhecida, [...] contudo supõe-se a participação de vários mecanismos etiopatogênicos como: fatores genéticos, neurotoxinas ambientais, estresse oxidativo, anormalidades mitocondriais e excitotoxicidade”.

A DP se apresenta e se manifesta de diferentes formas em cada paciente diagnosticado com a doença. Entre as características mais presentes na DP destacam-se a: acinesia, bradicinesia e a hipocinesia.

A acinesia é caracterizada por pobreza dos movimentos e lentidão na iniciação e execução de atos motores voluntários. [...] O termo bradicinesia refere-se à lentidão na execução dos movimentos. Hipocinesia é a designação dada por alguns autores para a pobreza de movimentos manifestada por redução da expressão facial (hiponímia), diminuição da expressão gestual corporal (BARBOSA e SALLEM, 2005, p.159).

Nesse sentido, a pessoa com DP apresenta dificuldades articulatórias na produção dos sons e das palavras o que os autores caracterizam como ‘disartria hipocinética’. Na disartria “sobressaem: redução no volume da fala, que pode tornar-se apenas um sussurro; perda da capacidade de inflexão da voz que se torna monótona; e distúrbios de ritmo, [...] cadência lenta, pontuada por pausas inadequadas” (BARBOSA e SALLEM, 2005, p.160), interferindo nas interações de forma ampla e diversa.

Aspectos motores do funcionamento da linguagem se ampliam e repercutem em comprometimentos de capacidade de compreensão e interação. Segundo Chacon e Camillo (2014, p.14), a lentificação na fala de sujeitos parkinsonianos é causado pela ausência de dopamina na substância negra e pela desconexão com o lobo frontal, o que ocasiona “alterações na execução de tarefas metalinguísticas, por exemplo, em atividades de compreensão de sentenças ambíguas, bem como na interpretação e no reconhecimento de provérbios” (CHACON e CAMILLO, 2014, p 14).

Segundo Barros, *et. al.* (2004, p. 124), portadores da DP “apresentam prejuízos na articulação, como: consoantes imprecisas, divergência de qualidade vocal [...] estes sujeitos apresentam movimentos articulatórios reduzidos” (p. 124). Assim, apresentam “uma língua rígida e preguiçosa [...] o que reflete numa fala lenta, fraca, parcimoniosa e, sobretudo monótona”.

Na doença do Parkinson a memória também é comprometida. De acordo com Garlharo, Amaral, e Vieira (2005) as alterações mais frequentes na memória compreendem na dificuldade em recordar acontecimentos e informações recentes, isso “[...] Devido a déficit na codificação de novas informações ou a uma dificuldade na capacidade de utilizar eficientemente a codificação semântica devido a problemas no processamento da informação (GARLHARDO, AMARAL, VIEIRA, 2005, p.254).

Ao adentrar no universo da DP, sublinham-se aspectos da linguagem, elemento singular na vida humana, pois é um dos meios pelo qual a comunicação se estabelece. Nesse sentido, considera-se “[...] a linguagem como um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção e retificação do ‘vivido’” (FRANCHI,1977, p.12), permeando construção e representação simbólica do que estabelecemos com o mundo ao nosso redor.

Segundo Sampaio (2015), a linguagem organiza o pensamento e a memória. Nas palavras da autora, “[...] Nós reconstruímos discursivamente a memória com nossas práticas. [...] linguagem e memória são duas formas constituídas de conhecimentos. Tudo o que está conservado na memória ocorre por meio da linguagem e suas práticas sociais e interativas” (p. 407).

E de maneira mais específica, as práticas de letramento exercem papel fundamental no processo de reinserção social, desenvolvimento da escrita e estimulação da memória de sujeitos com DP. Segundo Corrêa 2010, “Os letramentos não se manifestam [...] apenas pela escrita alfabética, mas, também, [...], pelo desenho, pelo gesto, pelos nós, pelos entalhes sobre matéria dura, pelo próprio modo de enunciação da escrita alfabética etc” (CORRÊA, 2010, p. 628).

A escrita tem a “propriedade de permanecer no tempo, permitindo a fixação da memória de uma dada cultura, de modo a registrar o testemunho, independentemente da presença da testemunha” (CORRÊA, 2010, p. 629). Essa experiência, realizada de forma contínua, faz com que o sujeito movimente também suas próprias vivências em um processo ativo. Nesse sentido, a leitura e a escrita trazem um leque de possibilidades que precisa ser considerado, em um processo que resgate o sujeito e suas experiências.

Essa perspectiva amplia-se considerando a teorização no campo da Neurolinguística Discursiva que possibilita o olhar para

[...] a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das

histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagem que se estabelece entre os interlocutores. (COUDRY, et al, 2010, p. 23-24)

Dessa maneira, considera-se uma ampla relação entre sujeito, linguagem e aspectos cognitivos para buscar meios para “o exercício constante do seu papel de sujeito da linguagem em situações de interação e reconstrução com o outro, com os recursos linguísticos e com os outros sistemas de significação” (COTA, 2012, p 66), pois mesmo com as limitações que um acometimento, como o Parkinson, podem trazer, existe a linguagem, a língua, a fala e, conseqüentemente, um sujeito imerso em um universo em que, muitas vezes, são consideradas apenas as suas deficiências ou faltas, mas que sublinham enigmas que podem conduzir a caminhos de encontros, preenchimentos e novos olhares.

No decorrer do acompanhamento longitudinal, foram desenvolvidas atividades com ED buscando compreender questões que envolvem a linguagem e a memória. Por meio das pistas e do diálogo entre pesquisadores e sujeito, foi possível perceber o desenvolvimento de impletações que eram desafiadoras para a linguagem e memória de ED.

Nos acompanhamentos individuais e em grupo com ED, destacaram-se momentos de interação, atividades de leitura, escrita e nomeação, apresentados aqui no formato de quadro de transcrições das gravações em áudio e imagens das produções realizadas.

Nesse processo, as impressões do sujeito ED sobre o texto misturam-se com suas experiências pessoais e aspectos da interlocução com o investigador, rememorando e construindo novos caminhos e perspectivas.

O contexto de interação que o acompanhamento longitudinal proporciona como troca de experiências, revelações de preferências e habilidades constroem elos reveladores para as questões de linguagem e memória. No Dado 1, intitulado Poema “Mãe natureza”, apresentou-se para ED, que é apreciador de textos literários, a proposta de leitura de um poema. ED leu o poema “Mãe natureza”, de Verluci Almeida, e discutiu os pontos principais com o auxílio da pesquisadora e, em seguida, escreveu um texto sobre seu entendimento acerca do poema.

A atividade de leitura permite que o sujeito ED aprecie o texto literário e contemple a interpretação do que foi lido na interação com o investigador.



Dado 1. Figura 1: Poema “Mãe natureza”

Data: 23/08/2019

A Mãe Natureza que o Verluci Almeida apresenta
mostra nos que a natureza tem que ser melhor
tratada como se faz hoje. Ele diz que uso dos
recursos de melhor forma possível. Também ele fala da coleta
seletiva na reciclagem do lixo. Proteger a flora e fauna e flora com
consciência e sabedoria. "Não deixe o meio ambiente desaparecer".
No final ele relata para que nossos filhos possam assistir
a natureza assombração.

Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

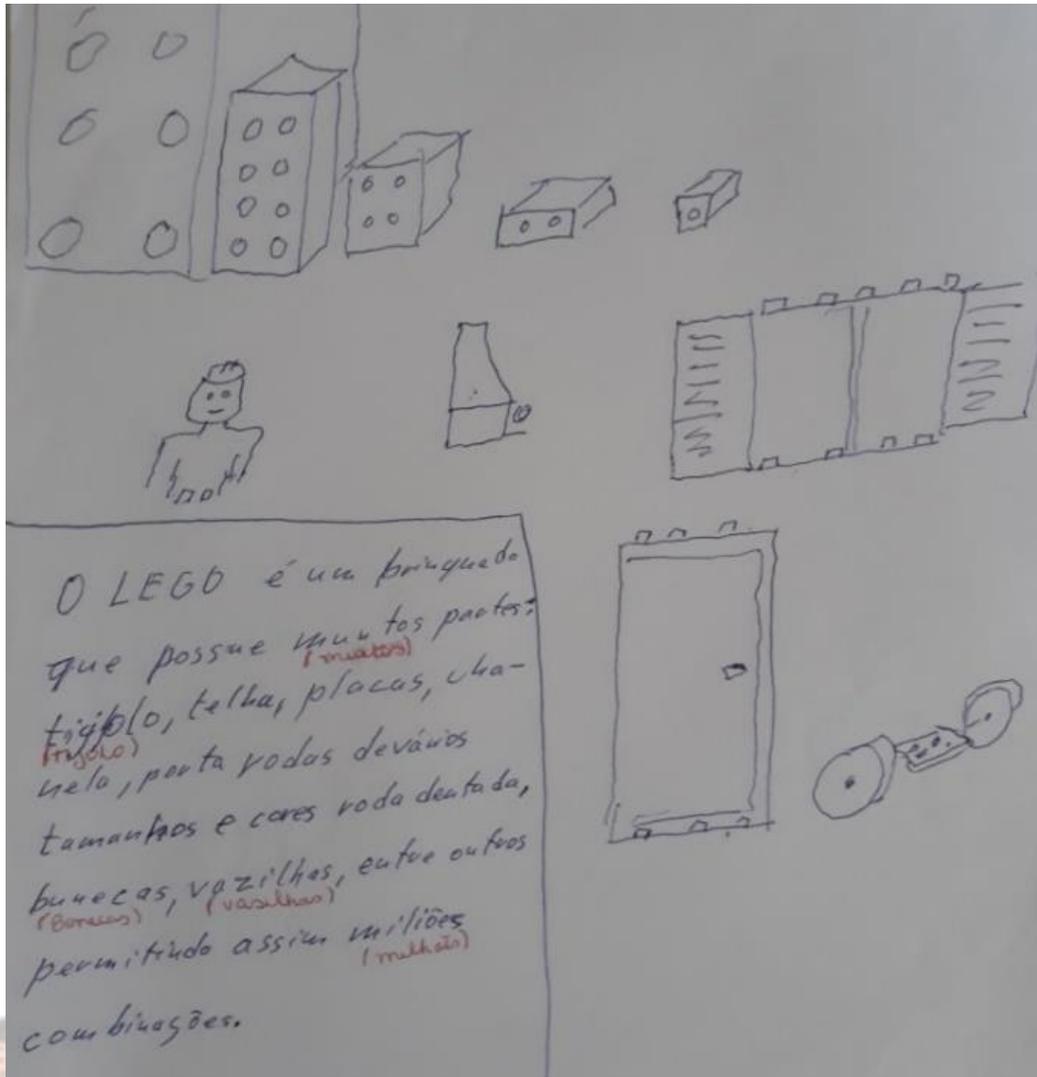
Transcrição da produção escrita da figura 1: A mãe natureza que o Verluci Almeida apresenta, mostramos que a natureza tem que ser melhor tratada como se faz hoje. Ele diz que devemos usar dos recursos da melhor forma possível. Também ele fala da coleta seletiva na reciclagem. Proteger a flora e a fauna com consciência e sabedoria. “Não deixe o meio ambiente desaparecer”. No final ele relata que nossos filhos podem assistir essa natureza assombração.

Ao produzir o texto escrito, ED explicita detalhes da leitura, trazendo suas impressões sobre a importância de cuidar da natureza, destacando pontos presente no poema como a utilização dos recursos naturais, a questão da reciclagem, a consciência e a responsabilidade.

Entre as imagens apresentadas a seguir no Dado 2, intitulado “Brincadeiras Antigas”, destaca-se um momento permeado por conversas sobre o universo das brincadeiras antigas como: pular corda, amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, peão. No dado apresentado a seguir, solicitou-se que ED escolhesse uma das imagens que mais remetesse lembranças da

sua infância. ED, por sua vez, lembrou-se que os brinquedos mais presente na sua infância eram o lego e o mecano. Conforme a figura 2 e 3, ED desenhou e escreveu um pouco sobre cada brinquedo.

Dado 2. Figura 2: Brinquedos Antigos
Data: 10/09/2019



Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

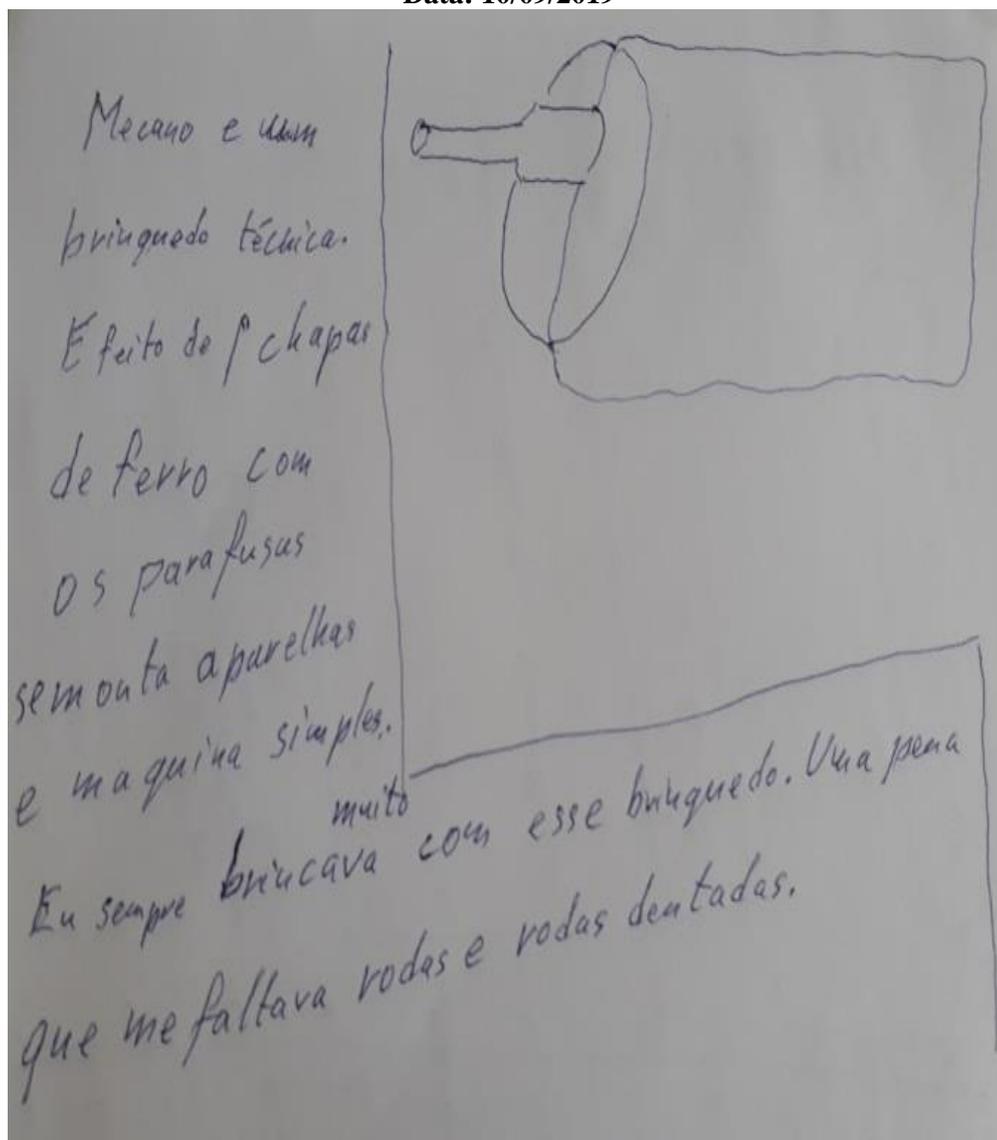
Transcrição da produção escrita da figura 2: O lego é um brinquedo que possui muitas partes: tijolo, telha, placas, porta-rodos de vários tamanhos e cores, roda dentada, bonecas, vasilhas, entre outros, permitindo assim milhões de combinações.

Dando continuidade à atividade, ED vai explorando o universo das suas lembranças e direciona-se ao interlocutor para transmitir suas vivências, ilustrando e descrevendo e reavivando suas perspectivas, como ilustrado e descrito no Dado 3 com o título “Mecano”. Na Figura 3, ED ilustra o Mecano, brinquedo da época de sua infância suíça, e, através da escrita, explora os detalhes do brinquedo, sua experiências e o que sentia falta no brinquedo.



Dado 3. Figura 3: Mecano

Data: 10/09/2019



Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

Transcrição da produção escrita da figura 3: Mecano é um brinquedo técnico. É feito de chapas de ferro com os parafusos sem outros aparelhos e máquina simples. Eu sempre brincava muito com esse brinquedo. Uma pena que me faltava rodas e rodas dentadas

Com essa atividade, foi possível estimular a memória de ED que conseguiu rememorar momentos marcantes de sua infância.

No Dado 4, com o título “Comidas Suiças”, apresenta-se a produção textual de ED após uma conversa entre pesquisadora e sujeito sobre o processo de adaptação à comida brasileira. No texto a seguir, ED retratou um pouco sobre os pratos típicos da Suíça, e o que consumia quando morava no País



Dado 4. Figura 4: Comidas Suíças
Data: 07/10/2019

Adaptação da comida Suíça para comida brasileira

Na Suíça tem muitos pratos diferentes. A batata inglesa é de suma importância para os pratos ^{suíços} suíços. Almoço da batatinha que se encontra mais de 100 pratos.

Carne de boi. Essa carne é muito consumida porém em porções de pequena ^{QUANTIDADE} quantidade.

Carne suína é menos consumida que a bovina por causa da saúde.

Os suíços comem muito carne de frango.

Importante ^{nos pratos suíços} é ^{MACARRÃO} macarrão (espaguete) pão integral (café da manhã). Eu comia também verduras como: couve flor, ^{BRÓCOLIS} brócolis, ^{ALFACE} alface, tomate. O que eu comia muito é queijo de vários sabores.

Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

Transcrição da produção escrita da figura 4: Na suíça tem muitos pratos diferentes. A batata inglesa é de suma importância para os pratos suíços. Almoço da batatinha que se encontra mais de 100 pratos. Carne de boi, essa carne é muito consumida, porém em porções de pequena quantidade. Carne suína é menos consumida que a bovina por conta da saúde. Os suíços comem muito frango. Importante nos pratos suíços é o macarrão (espaguete), pão integral (café da manhã) Eu comia também verduras como: couve-flor, brócolis, alface, tomate. O que eu comia muito é queijo de vários sabores.

Nesse momento, fica nítido que, ao explorar os aspectos de interesse e motivação para ED, extrapolam-se as limitações, revelando a construção e reorganização para resgates de lembranças para fortalecer a interação.

A produção percorre o caminho das lembranças e no Dado 5, “Comidas Brasileiras”, ED traz as suas vivências recentes com a alimentação ao rememorar o momento em que conversaram sobre as comidas suíças.



Dado 5. Figura 5: Comidas Brasileiras

Data: 18/10/2019

Aqui no Brasil tem muitos pratos diferentes e gostosos. Feijão e arroz é fundamental aqui no Brasil. Eu não como muito pouco feijão e arroz. Carne de boi é muito boa e eu como bastante. Carne de frango eu também como bastante. O meu favorito pra comer são as bananas e a banana. Para não enjoar delas é banana cozida (banana da terra e banana da prata). Para café da manhã eu como pão francês e um ovo cozido. Raramente como farinha de mandioca. Eu como também verduras como: beterraba, chuchu, quiabo, maxixe, abóbora, repolho e cenoura.

Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

Transcrição do trecho escrito na figura 5: Aqui no Brasil tem muitos pratos diferentes e gostosos. Feijão e arroz é fundamental aqui no Brasil. Eu como pouco feijão e arroz. Carne de boi é muito bom e eu como bastante. Carne de frango eu também como bastante. O meu favorito pra comer é a banana. Para não enjoar delas é banana cozida (banana da terra e banana da prata). Para café da manhã eu como pão francês e um ovo cozido. Raramente como farinha de mandioca. Eu como também verduras como: beterraba, chuchu, quiabo, maxixe, abóbora, repolho, cenoura.

Na produção acima, ED escreveu sobre sua adaptação aos pratos típicos da comida brasileira. No texto, ED retrata as comidas que mais consome no seu dia-a-dia. Nessa atividade, sublinha-se o trabalho com as questões de memória de ED, pois uma das suas dificuldades refere-se a esquecer dos acontecimentos tanto do passado como do presente como, por exemplo, até mesmo o que consome no seu dia-a-dia.

No dado 6, “Trabalho com madeira”, ED fala sobre uma das suas paixões, relacionada à carpintaria.



Dado 6. Figura 6: Trabalho com madeira

Data: 12/12/2019

Trabalhar com madeira
Quem já viu um móvel bonito de madeira?
Quem já pisou num assoalho de madeira, é bonito, não é?
Brasil é um país mais rico do mundo com a sua biodiversidade.
Eu tenho uma coleção de madeiras. Cada vez
se eu lixa uma madeira eu fico surpreso de
quantas variedades e beleza da sua estrutura.
Eu pego um pedaço, lixa-a com lixa grossa até
lixas finas. Com a lixa grossa aparece a cor
da madeira e com as lixas finas faz o acabamento.
Muitas vezes já me ~~surprezo~~ ^{surpreender} no acabamento.
Quando passa a última lixa. Isso me dá a
satisfação de ~~de~~ conhecer mais sobre sobre
madeiras que há neste país.

Fonte: Banco de dados da autora Jhenifer Vieira da Silva

Transcrição do trecho escrito na figura 5: Trabalhar com madeira. Quem já viu um móvel bonito de madeira? Quem já pisou num assoalho de madeira, é bonito não é? Brasil é um país mais rico do mundo com a sua biodiversidade. Eu tenho uma coleção de madeiras. Cada vez que eu lixo uma madeira eu fico surpreso de quantas variedades e beleza da sua estrutura. Eu pego um pedaço, lixo-a com lixa grossa até lixas finas. Com a lixa grossa aparece a cor da madeira e com as lixas finas faz o acabamento. Muitas vezes já me surpreender no acabamento. Quando passa a última lixa. Isso me dá a satisfação de conhecer mais sobre madeiras que há neste país.

Na atividade descrita no dado 6, solicitou-se a escrita de um texto com temática livre de acordo o interesse do sujeito. ED escreveu um texto sobre seu trabalho com madeira, fazendo indagações no texto e mostrando a variedade e a versatilidade do trabalho com a madeira. Além disso, ED mostra no texto a importância da madeira e seu interesse e satisfação em conhecer sobre os tipos de madeiras que existem no nosso país.

Na situação transcrita a seguir no dado 7, apresenta-se o quadro 1 com a transcrição de uma conversa entre ED e uma das pesquisadoras, Ijv, em que dialogam sobre as questões rotineiras.

Dado 7. Quadro 1: Como foi seu dia?

Data: 20/03/2020⁶

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre enunciado não verbal
1	Ijv	Como foi seu dia?		
2	ED	Foi bom / graças a Deus. / Tenho ficado em casa. / Com minha esposa.		
3	Ijv	Ah! Sim! Você se lembra o que você comeu no café da manhã?		
4	ED	Eu não lembro /eu preciso lembrar.		
5	Ijv	Então, pensa mais um pouco. Você vai conseguir.		
6	ED	Agora lembrei, comi batata doce, mas não me lembro / se tomei alguma coisa pra acompanhar.		
7	Ijv	Entendi, mas que bom que conseguiu lembrar. E no almoço? Você se lembra o que comeu?		
8	ED	Eu lembro sim, eu comi macarrão / com batatas cozidas.		
9	Ijv	Que bom. Você gosta de macarrão, heim?		
10	ED	Gosto sim / É uma das minhas comidas / que mais gosto sim.		
11	Ijv	E durante o dia, você se lembra o que fez?		
12	ED	Eu lembro que fiz muitas coisas / deixa eu lembrar / Li um pouco a bíblia / E molhei as plantas. Lembro disso.		
13	Ijv	Entendi / É bom que distrair né?		
14	JM	Sim / Sim.		

⁶ O dado transcrito em quadro neste trabalho segue, com algumas adaptações, o modelo de registro do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, fundamentados nos Pressupostos Teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND) de Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire (COUDRY, FREIRE, 2010).

No diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito, é possível perceber que mesmo apresentando pausas durante a fala e dificuldades em recordar informações, ED conseguiu rememorar o que comeu no café da manhã e almoço, além das atividades realizadas no seu cotidiano. Assim, percebe-se a força de vontade de ED em superar suas dificuldades, pois ED se esforçou para lembrar acontecimentos importantes do seu dia-a-dia. Acerca disso, Camilo (2017, p. 45), destaca que “É no processo de comunicação verbal, da interação com o outro, que alguém se faz sujeito compondo seu próprio eu”.

Por meio das interações, ED foi estimulado a explorar acontecimentos do seu dia-a-dia, além disso, momentos marcantes tanto do presente como do passado, trabalhando assim uma diversidade de informações. Em relação a memória, Sousa e Salgado (2015, p. 142) salientam que “a memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada faz com que sejamos sujeitos únicos” e, nesse processo, reconhe-se as constituições do sujeito ED.

A partir das atividades e das situações interativas foi possível estabelecer o diálogo entre pesquisadora e sujeito, em uma prática reveladora de processos de significação. Nesse sentido, observou-se que ED amplia seus leque de possibilidades ao atuar ativamente na oralidade e na escrita, além de beneficiar a manutenção de sua memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo os resultados encontrados, compreende-se que a linguagem é fator que precisa ser considerado e explorado nos casos de Doença de Parkinson. Através das interações, o sujeito ED conseguiu desenvolver as atividades propostas, obtendo melhoras importantes nos aspectos linguísticos, elevando assim suas possibilidades de interlocução ao longo do tempo.

As atividades realizadas possibilitaram avanços na manutenção da memória de ED de forma a apontar que memória e linguagem ‘(inter)atuam’ de modo significativo “como processos de conhecimento, porque a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, ela é um instrumento socializador, um mediador das relações entre o ser humano e o mundo” (SAMPAIO, 2015, p. 407).

Nessas circunstâncias novos elos são estabelecidos, pois “Apesar das alterações cognitivas, a intervenção linguística eficaz contribui na reabilitação da linguagem dos sujeitos com Parkinson” (SILVA, BARBOSA E SAMPAIO, 2019, p. 1507), sublinhando que o

diagnóstico de uma doença crônica e progressiva não é um impedimento para o indivíduo se desenvolver.

Ao trilhar as questões de linguagem e memória na Doença de Parkinson é possível analisar os fenômenos cognitivos como processos ativos, que devem ser um ponto de partida para a ampliação do leque de possibilidades dentro de novos padrões de normalidade, pois há uma relação entre as interações do sujeito e a dinâmica do funcionamento cerebral para suprir as funções deficitárias. Nesse sentido, a avaliação e a intervenção linguística eficazes colaboram para a análise da linguagem dos sujeitos, até mesmo quando se apresenta obstáculos, pois, esses obstáculos também são reveladores e construtores de novas possibilidades de interação e conquistas, fomentando discussões para profissionais e pesquisadores na produção de pesquisa em diferentes áreas que contemplem a linguagem e diálogos com outras teorias.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq por subsidiar parte desta pesquisa.

Agradecimento especial ao Sujeito Parkinsoniano ED pelos ensinamentos sobre o mundo, sobre o ato criativo, sobre o valor dos encontros e sobre a doença de Parkinson.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. R.; SALEM, F. A. S. Doença do Parkinson: Diagnóstico. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 158 – 165, jul./set. 2005.

BARROS, A. L. S. de. *et. al.* Uma análise do comprometimento da fala em portadores de Doença de Parkinson. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 12, n. 3, jul./set. 2004.

CAMILLO, M. **Avaliação neurolinguística na doença de parkinson:** um estudo com sujeitos submetidos à estimulação cerebral profunda. 2017. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CHACON, L.; CAMILLO, M. **Questões de linguagem na doença de Parkinson:** As Hesitações. 1 ed- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010.

COTA, I. R. **O que ecoa o sujeito afásico RG em um estudo** .(Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista, BA, 2012.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p. Edição consultada: 2001

_____. O que é dado em Neurolinguística. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194

COUDRY, M.I.H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. (Org.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-48.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva, **Almanaque**, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

GALHARDO, M. M. de A. M. C.; AMARAL, A. K. de F. J. do; VIEIRA, A. C. de C. Caracterização dos distúrbios cognitivos na Doença de Parkinson. **Rev CEFAC**, v.11, Supl2, 251-257, 2009.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

SAMPAIO, N. F. S. Linguagem, memória e escrita. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v.10, n. 2, p. 405-411, jul./dez. 2015.

SILVA, J. V. da; BARBOSA, M. C.; SAMPAIO, N. F. S. **Linguagem e Memória na Doença do Parkinson: Atividades Sistematizadas**. Colóquio do Museu Pedagógico- ISSN 2175-5493 Vol.13, No 1 (2019), p.1503-1507.

VIEIRA, R.; CHACON, L. A doença de Parkinson. IN: **Movimentos da hesitação: deslizamentos do dizer em sujeitos com doença de Parkinson** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, P.17-41, 2015.



TUDO OK – COGNIÇÃO, INTENCIONALIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS: NOVAS PERSPECTIVAS DA MULHER NO BREGA-FUNK.

TUDO OK - COGNITION, INTENTIONALITY AND DISCURSIVE PRACTICES: NEW PERSPECTIVES FOR WOMEN IN BREGA- FUNK.

Jarmerson Franklin Bezerra de Moura¹

RESUMO

O brega-funk ainda é um gênero musical estigmatizado por trazer a realidade da periferia em suas canções. Muitas vezes, são abordados temas tabus como sexualidade e violência. Porém, nos últimos anos, com o protagonismo feminino nesse cenário musical, o brega-funk passa a ganhar visibilidade nacional e mostrar um outro paradigma. É nessa perspectiva que o presente artigo tem como objetivo geral analisar uma nova percepção da imagem da mulher no brega funk através do estudo da música *Tudo Ok*, composição de Thiaguinho MT, Mila e JS o Mão de Ouro, e como objetivos específicos: I) descrever características discursivas que legitimam o discurso do empoderamento feminino na sociedade; II) discutir como músicas que surgem na periferia ganham projeção nacional. Para essa análise, fez-se necessário a opção pelo método indutivo, pois parte de dados particulares, suficientemente constatados, nesse caso, no que concerne ao estilo musical estudado, infere-se uma verdade geral ou universal. O presente estudo sugere que há uma quebra de paradigma nos antigos conceitos de sociedade patriarcal, e como reflexo dessa mudança, a mulher começa a ganhar visibilidade e protagonismo no cenário do brega-funk, que historicamente foi dominado pela figura masculina.

Palavras-chave: Empoderamento, Mulher, Música

ABSTRACT: Brega-funk is a stigmatized genre of music which brings the day-to-day reality from the suburbs into its songs. Several times, tabu topics such as sexuality and violence are addressed. However, for the last few years, with increased female protagonism, Brega-funk has gained more national visibility and revealed another paradigm. Therefore, the main objective of this article is to analyse the perspective of women in Brega-funk based on the song *Tudo ok*, composed by Thiaguinho MT, Mila e JS, o mão de ouro; and with specific objectives: I) to describe discursive characteristics that legitimize the discourse of female empowerment in society; II) to discuss how different musics that come up in suburbs get nacional projection. For this analysis, it was necessary to choose the inductive method, as some of the particular data, sufficiently verified, in this case, it is about the musical gendre studied, infer a general or universal truth. The present study suggests that there is a paradigm broke in the old

¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, jarmersonfrank@hotmail.com

concepts of patriarchal society, and as a reflection of this change, women begin to have¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, jarmersonfrank@hotmail.com visibility and protagonism in the brega-funk scene, which has historically been dominated by the male figure.

Keywords: Empowerment, Music, Woman.

1. Introdução

A música e a musicalidade são artes tão antigas quanto o surgimento da própria humanidade. Essa manifestação da cultura e da linguagem desperta nosso prazer e trazem novos significados corporais e sociais. Nesse contexto, a música representa a vontade do ser e as letras o seu discurso.

Ao longo das últimas décadas, a mulher vem conquistando, a duras penas, mais espaço na sociedade brasileira. Nesse estudo, pretendemos analisar o rompimento do paradigma da imagem feminina condicionada construída pela sociedade. Usaremos o brega-funk, que é um espaço historicamente dominado pela figura masculina, para mostrar que se começa a construir uma mudança de pensamento com relação ao papel da mulher na sociedade.

A música que usaremos para nossa análise, **Tudo Ok**, foi um dos maiores *hits* do carnaval brasileiro em 2020, e teve grande repercussão nos meios de comunicação, principalmente quando Fátima Bernardes, apresentadora de um programa televisivo de grande alcance nacional, coreografou a música em seu programa. Logo após esse fato, alguns internautas, através das redes sociais, se apropriaram de tal acontecimento e criaram vários memes envolvendo o ex-marido da apresentadora, pois o texto da canção faz alusão a uma mulher que foi, possivelmente, deixada pelo namorado, conseguiu superar o fim da relação, e está muito bem.

É nesse contexto que vamos analisar a música **Tudo Ok**. Tomamos como base em um primeiro momento a teoria de interação discutida por Vygotsky (2000). Veremos que as ideias assimiladas pelas crianças com relação mundo exterior contrapõem-se as de sua natureza. Desse modo, entendemos que as crianças assimilam dos adultos conceitos além da linguagem apenas, elas aprendem a divisão entre o subjetivo e o objetivo. Em segundo, usaremos a abordagem da intencionalidade para investigar os

processos simbólicos humanos. Para Tomasello (2003), há um conjunto de habilidades cognitivas e sócio-cognitivas humanas pelos quais a intencionalidade se manifesta, essa leitura de interação possui uma base cultural e biológica. A fim de melhor compreender como o ser humano manifesta, na prática, as teorias sócio-cognitiva, construtivista e de intencionalidade, faremos uma explanação acerca das práticas discursivas à luz de Fairclough (2001). Sob essa ótica, mostraremos o discurso como prática política e delimitação de poder. Para desenvolver o artigo, apresentamos no tópico seguinte o referencial teórico, que discutirá as teorias supracitadas. Em seguida, traremos uma análise do *corpus* sob o ponto de vista das teorias sócio-cognitiva, construtivista e de intencionalidade.

É nessa perspectiva que objetivamos analisar uma nova percepção da imagem da mulher no brega funk através do estudo da música **Tudo Ok**, e como objetivos específicos: i) discutir como ritmos que surgem na periferia ganham projeção nacional; ii) analisar a mudança de comportamento a partir do discurso à luz sócio-cognitiva, construtivista e intencional; iii) descrever características discursivas que legitimam o discurso do empoderamento feminino na sociedade.

O presente estudo sugere que há uma quebra de paradigma nos antigos conceitos de sociedade patriarcal, e como reflexo dessa mudança, mesmo ainda tênue, a mulher começa a ganhar visibilidade e protagonismo no cenário do brega-funk, que historicamente foi dominado pela figura masculina. Ao longo de nossa análise, pôde-se inferir que o sujeito enunciador – mesmo inserido em um ambiente onde historicamente os seus co-específicos ainda designam à mulher atribuições domésticas, cuidado com filhos e marido, exercendo um papel de submissão, recato e docilidade – consegue se desvencilhar desses conceitos e usar o seu discurso para apoiar a causa da luta feminina nesse novo cenário.

METODOLOGIA

A conceituação dos elementos que constituem a metodologia de um trabalho científico é de grande importância para compreensão da escolha nas formas de tratamento das informações inerentes à questão estudada e aos instrumentos utilizados para entendimento do objeto pesquisado.

Para esse trabalho, o método de abordagem é o indutivo, pois parte de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal (LAKATOS; MARCONI, 2003). Do ponto de vista da abordagem do problema, o método da pesquisa é o qualitativo por procurar desenvolver as teorias que relacionam o sujeito com o mundo (SILVA; MENEZES, 2001 p. 20).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos a análise da **Tudo Ok**, fizemos um cotejo das teorias: sócio-cognitiva na perspectiva construtivista de Vygotsky (2000), da intencionalidade de Tomasello (2003) e das práticas discursivas e sociais defendidas por Fairclough (2001).

Construção sócio-cognitiva: A imagem da mulher condicionada socialmente

Para melhor explicarmos algumas características inerentes à aprendizagem do indivíduo, será explorada a teoria interacionista defendida por Vygotsky (2000). Podemos destacar, como orientação basilar para o desenvolvimento da discussão nessa perspectiva, a ideia de que aquilo que a criança assimila no mundo exterior contrapõe-se a sua natureza, isso pode ser verificado através dos seus desenhos e brincadeiras, ou seja, o mundo da criança é diferente do mundo do adulto (VYGOTSKY 2000, p. 83). Partindo desse pressuposto, entendemos que as crianças assimilam dos adultos conceitos, não só a linguagem, mas também a categorização, a divisão entre objetivo e subjetivo, o eu e o tu. À sumarização dessa conduta denominamos processo de socialização. É através desse processo que a criança passa do pensamento egocêntrico para o pensamento social. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento humano. Essa teoria embasa a nossa análise, que busca mostrar como a imagem e os significados são construídos socialmente: como a imagem da mulher condicionada é assimilada pela sociedade e assume um papel de generalização. “Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.” (VYGOTSKY, 2000, p. 408)”

Pode-se perceber que há uma imbricação entre palavra e pensamento, essa relação é, antes de mais nada, um processo, é também um movimento do pensamento à

palavra e da palavra ao pensamento. Essa relação é vista como um processo em desenvolvimento à luz da psicologia, atravessando várias fases e estágios, passando por todas as mudanças necessárias para o desenvolvimento do verdadeiro sentido da palavra (VIGOTSKY, 2000, p. 409). Todo pensamento tem um fluxo a seguir, procura estabelecer relações entre as coisas, ele cumpre alguma função, executa trabalhos, resolve tarefas. Porém, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, 2000, p. 409). Para melhor compreendermos essa ideia, precisamos distinguir a linguagem em dois planos: o aspecto semântico interior, que é aquele que transcorre do todo para a parte, ou seja, da oração para a palavra; e o aspecto físico e sonoro exterior, que transcorre no sentido inverso daquele, da parte para o todo, ou melhor, da palavra para a oração. No subtópico seguinte, discutiremos as relações de intencionalidade e mudança no comportamento e na cognição em seres humanos através da transmissão social ou cultural. Tal transformação é importante para compreendermos como a linguagem e seus significados construídos socialmente são modificados e passam a figurar um novo paradigma.

Transmissão cultural e Intencionalidade

A transmissão cultural, na qual podemos identificar a assimilação de conceitos culturais entre o indivíduos, nos mostra que as imagens construídas pela sociedade perpassam gerações. Veremos como a se dá a assimilação social desses conceitos e como podemos transgredi-los através do processo de evolução cultural cumulativa. Tomasello (2003), defende a intencionalidade como ferramenta analítica relevante para investigar processos simbólicos humanos, como a linguagem. Para ele, a intencionalidade se manifesta em um conjunto amplo de habilidades cognitivas e sócio-cognitivas humanas, denominadas leitura de intenção, que possui uma base cultural e biológica, (TOMASELLO, 2003), (ALLAN; SOUZA, 2015).

Tomaremos como ponto de partida para nosso estudo o enigma trazido por Tomasello (2003) acerca da trajetória da evolução cognitiva do homem. Por volta de 200 mil anos atrás, uma população de *Homo* deu início a trajetória evolucionária, com características físicas inéditas, sobrepondo-se a todas as outras populações de *Homo* e deixando descendentes, eles tinham o cérebro um pouco maior, e notável habilidade

cognitiva se comparada às outras populações de *Homo*, hoje são conhecidos como *Homo sapiens*. (TOMASELLO 2003, p. 02). O enigma ao qual o autor se refere se trata de quão rápida a evolução dessa espécie de *Homo* se desenvolveu com relação aos grandes macacos, pois essa evolução se deu em aproximadamente 6 milhões de anos, o que é um período relativamente curto para tal evolução do homem, visto que, os humanos e os chimpanzés têm em comum cerca de 99% dos seus materiais genéticos. Para Tomasello, o único mecanismo biológico capaz de ocasionar uma mudança no comportamento e na cognição em tão pouco tempo é a transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo bem menores do que a evolução orgânica. (TOMASELLO, 2003).

A partir desse conceito, podemos observar ainda que esse processo de evolução cultural cumulativa exige uma transmissão cultural confiável. Na prática, os artefatos ou práticas sociais são preservados em “sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria” (TOMASELLO, 2003, p.06). Para melhor explanação, ele compara tal processo a uma catraca, pois nunca permite o resvalo para trás. Essa transmissão cultural só é possível porque os seres humanos têm a capacidade única de cada organismo compreender os co-específicos, seres “iguais a ele”, com vidas mentais e intencionais iguais às dele. Esse processo culmina na evolução cultural cumulativa, que exige não somente a intenção criativa, mas também a transmissão social confiável. É por esse contexto que toda criança que possui a chave sociocognitiva dos produtos do seu grupo social pode participar da coletividade conhecida por cognição humana Tomasello (2003).

É importante conhecermos a evolução cultural cumulativa através da transmissão confiável, pois ela será a norteadora da compreensão dos seres humanos como agentes intencionais através dos seus co-específicos, ou seja, só o homem é capaz de se envolver numa aprendizagem cultural. Essa aprendizagem é preservada até que uma nova prática social surja, então, a partir desse ponto, há uma mudança de comportamento. Veremos a seguir que as práticas social e discursiva são reprodutoras e transformadoras de realidades sociais e do sujeito da linguagem, contribuindo para identificar uma nova perspectiva com relação à mulher analisada no nosso *corpus*.

Práticas discursivas e sociais

Na busca de uma melhor compreensão de aspectos das práticas discursivas e sociais referentes ao *corpus*, embasaremos este estudo à luz de Fairclough (2001). Para ele, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões sociais.

“O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’(...). Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

O autor traz três aspectos constitutivos do discurso, esses aspectos correspondem a três funções da linguagem respectivamente: identitária, relacional e ideacional. A função identitária tem a ver com o modo pelas quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a relacional é como essas relações são negociadas e representadas, já a ideacional se diz respeito ao modo que os textos significam o mundo e os seus processos, entidades e relações. As funções identitárias e relacional são relacionadas como função interpessoal. (HOLLIDAY, 1978 *apud* FAIRCLOUGH, 2001).

Já do ponto de vista do discurso como prática política e ideológica, ele “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). O exercício e a luta pelo poder são bons exemplos dos significados gerados na relação de poder, e o discurso como prática política é um marco delimitador nessa luta de poder. É preciso ter cautela, pois as práticas discursivas recorrem às convenções que naturalizam as relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções (FAIRCLOUGH, 2001).

“ O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relação ao poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (...) o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a

convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94)

Podemos entender o discurso como uma prática social transformadora de realidades sociais e do sujeito, reestruturando as formações ideológicas socialmente empreendidas no discurso. Há momentos em que o sujeito se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, há momentos em que essas práticas são ressignificadas e reconfiguradas. Neste momento, percebemos que há uma quebra no paradigma e a construção de uma nova identidade ideológica.

1. Análise

Faremos, de início, uma breve explanação acerca do brega-funk pernambucano e da sua projeção nacional. Em seguida, usaremos as teorias sócio-cognitiva, construtivista e da intencionalidade para mostrar como os conceitos concernentes as atribuições femininas na sociedade são historicamente construídos. Na sequência, mostraremos com as práticas discursivas mantém e transformam as relações de poder entre os grupos.

1.1. O brega-funk para além da periferia

Apesar da influência do funk carioca, o brega funk pernambucano se diferencia daquele por sua batida aglutinada com a do (tecno) brega local (GOMES, 2013). Já nos anos de 1980, os bailes funk ocupavam alguns espaços na região metropolitana do Recife, e foi durante a década de 1990 que essas festas atingiram seu apogeu. No final dos anos 1990, a projeção do funk perde força e dá lugar ao pagode e ao sertanejo. Não demorou muito para o funk ressurgir no cenário local, desta vez, obtendo maior visibilidade na periferia. O, ainda então, funk trazia em suas músicas revolta/denúncia social, desafio entre grupos, (in)consciência política, relações de amizade e companheirismo, o erotismo (apelo sexual) e o romantismo (GOMES, 2013). Mais tarde, por influência do Tecnobrega e do Brega Pop, estilos que mostram a sexualidade e que são bastante difundidos no norte-nordeste, o funk ganha um formato ainda mais particular, e o que era uma tentativa de se manter no mercado local, acaba por roubar a cena musical e se tornar uma grande atração no Estado (GOMES, 2013).

Em 2018, três jovens da periferia da região metropolitana do Recife, MC Loma e as Gêmeas Lacação gravaram um vídeo caseiro e lançaram o *hit* Envolvimento, que ganhou projeção nacional e deu ao brega-funk recifense uma visibilidade, até então, nunca vista antes, além do protagonismo feminino em um espaço dominado pela figura masculina (BENTO, 2020). Desde então, o processo de nacionalização do brega-funk tem se intensificado. No ano de 2020, das dez músicas mais ouvidas durante carnaval, na plataforma de *streaming* musical spotify, três eram de brega-funk. Em primeiro lugar estava a música Tudo *Ok*, de Thiaguinho MT, Mila e JS o Mão de Ouro, em terceiro: Sentadão, de Pedro Sampaio e Felipe Original; e em sétimo lugar: Surtada, de Dádá Boladão, OIK e Tati Zaqui (BENTO, 2020).

1.2. (In)visibilidade feminina: Palavra é poder

A fim de melhor compreendermos como se dá a quebra da construção da imagem feminina socialmente condicionada no contexto do *corpus* escolhido, analisaremos a **palavra** e o seu sentido sob a óptica sócio-cognitiva de Vygotsky (2000). Para ele, o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializada ou vice-versa, ou seja, a palavra é a expressão do pensamento, e por isso a unidade da palavra com o pensamento é o pensamento discursivo (VYGOTSKY, 2000, p. 399). O autor ainda afirma: “o significado das palavras se desenvolve” VYGOTSKY (2000, P.399), e a mudança do significado das palavras e do seu desenvolvimento são o que nos interessa nesse estudo.

Para a análise e discussão desse artigo, usaremos como *corpus* a música **Tudo Ok**, de Thiaguinho Mt e Mila. Esse *hit* foi um dos maiores do carnaval brasileiro em 2020, e teve grande repercussão nos meios de comunicação. O sujeito do enunciado é do gênero masculino, e, apesar de estar inserido em um ambiente onde o homem historicamente usa esse estilo musical para apelos eróticos que dão a mulher o papel de submissão, seu discurso é diverso daquele ouvido na maioria das músicas de brega-funk, que objetifica a mulher. Tomasello (2003) nos mostra que as práticas sociais são preservadas até que uma nova modificação melhorada surja, essa evolução cultural cumulativa é a norteadora da compreensão dos seres humanos como agentes

intencionais através dos seus co-específicos, ou seja, só o ser humano é capaz de desenvolver uma aprendizagem cultural (TOMASELLO, 1996B, 1998; TOMASELLO E CALL, 1997; TOMASELLO 2003). Neste caso, há uma provável compreensão do enunciador acerca das atuais discussões que mostram um novo olhar sobre a mulher na sociedade, e de tomar para si a necessidade de contribuir para uma efetiva mudança social, devolvendo visibilidade e poder à figura feminina, que outrora foram a ela designados a submissão, o recato e a docilidade, além das atribuições domésticas, do cuidado com os filhos e com o marido (FOLLADOR, 2007).

Assim, podemos entender que os conceitos e imagens construídos pela sociedade perpassam gerações através da transmissão cultural observada acima, e por isso ainda há um discurso que não legitima o protagonismo social da mulher. A construção da imagem feminina assimilada pela sociedade ainda está em processo de transformação, por isso, ainda carregamos traços de um sistema patriarcal que nega à mulher direitos e visibilidade. Porém, a luta constante contra o sexismo, trouxe à tona o protagonismo e o reconhecimento da força feminina. Na segunda metade do século XIX, o Brasil foi palco de diversas revoltas com a participação pontual de mulheres como, por exemplo, a Inconfidência Mineira marcada em 1789 e a Farroupilha 1835/45 (BANDEIRA; MELO, 2010). Esses movimentos são de extrema importância para que haja uma evolução e desenvolvimento da transmissão cultural e dê à mulher, de fato, uma nova perspectiva na sociedade.

1.3. Será que tudo é ao “pé da letra”?

Dando continuidade à análise, mostraremos que o *corpus* traz algumas estratégias para persuadir o interlocutor, lançando mão, algumas vezes, da literalidade dos termos, ou fazendo marcações e modificações sintáticas para convencê-lo. Podemos observar a marcação do tempo situacional de presente: *É hoje que ele paga todo mal que ele te fez*. Nesse caso, o advérbio que indica tempo está deslocado e acrescido do verbo ser “É”, ele foi topicalizado para reforçar a marcação do tempo no presente. O mal que ele, o ex, fez no passado será rechaçado quando ele a vir. Como vimos anteriormente, o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela se realiza. (VYGOTSKY, 2000).

Observamos que a personagem retratada na música se faz valer de uma produção estética para melhorar o seu aspecto e mostrar que apesar de não estar mais com o ex, ela está muito bem: *Cabelo ok, marquinha ok, sobrancelha ok, a unha 'tá ok, Brota no bailão pro desespero do seu ex*. Podemos compreender neste último verso que o enunciador começa usando o imperativo, a fim de sugerir um confronto com o ex da personagem do texto. O confronto é marcado pela repetição do verso ao longo da música, reforçando a necessidade de haver um embate, no qual, o ex possivelmente vai ficar desapontado ao ver que perdeu alguém com vários atributos positivos: *Se ele te trombar, vai se arrepender - Uma bebê dessa, nunca mais ele vai ter*. A oração condicional simples ou presente marca não a possibilidade, mas uma certeza de que o seu ex a perdeu para sempre. Observamos também que no trecho *uma bebê dessa* o objeto direto está antecedendo o sujeito, o autor lança mão da topicalidade. Essa estratégia discursiva diz que a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento linguístico e sua colocação na oração. (CUNHA; TAVARES, 2016)

Tudo Ok – Thiaguinho MT e Mila

Esse é o arrocha-funk ha ha ha da ex que tu perdeu
É o Thiaguinho MT e a a Mila no controle, vai

É hoje que ele paga todo o mal que ele te fez
É hoje que ele paga todo o mal que ele te fez
Cabelo ok, marquinha ok, sobrancelha ok, a unha tá ok
Brota no bailão, pro desespero do seu ex
Brota no bailão, pro desespero do seu ex

Brota-brota no bailão pro desespero do seu ex
Brota-brota no bailão pro desespero do seu ex

Se ele te trombar, vai se arrepender
Uma bebê dessas, nunca mais ele vai ter

<https://www.lettras.mus.br/thiaguinho-mt/tudo-ok-part-mila-e-js-o-mao-de-ouro/>

1.4. Quem disse que teria volta?

A música **Tudo Ok**, ganhou uma atenção ainda maior quando a apresentadora de televisão, Fátima Bernardes, levou a música ao seu programa e tentou coreografá-la. A apresentadora protagonizava, à época, o seu programa diário matinal de alcance nacional quando da dança. A sua performance chamou a atenção dos internautas, que em pouco tempo, disseminavam memes nas redes sociais usando a letra da música para fazer referência ao ex-marido da apresentadora, isso por causa do trecho: *Brota no bailão pro desespero do seu ex.*



Fig 1. Foto de Fátima Bernardes quando ainda era casada com seu atual ex-.

Disponível em:

<https://hugogloss.uol.com.br/tv/tudo-ok-fatima-bernardes-arrasa-dancando-brota-no-bailao-pro-desespero-do-seu-ex-ao-vivo-no-encontro-e-rende-memes-vem-assistir/>



Fig. 2 Meme de Fátima Bernardes com coreógrafo e, ao lado, seu atual ex-

Disponível em:

<https://www.metropoles.com/entretenimento/televisao/despero-do-ex-fatima-bernardes-danca-tudo-ok-e-fas-zoam-bonner>

Do ponto de vista dos internautas, o ex-marido de Bernardes ficaria incomodado com a atual aparência da apresentadora, que hoje figura uma imagem melhor do que aquela de quando casada com o seu atual ex. A repercussão da música não atingiu

apenas esse ex-casal, ela passou a ser usada nas redes sociais como hino do empoderamento feminino “pós-término” de relacionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde perceber, o brega-funk pernambucano é um ritmo que surgiu na periferia da região metropolitana do Recife e teve sua primeira maior projeção nacional com o sucesso **Envolvimento**, da MC Loma e as Gêmeas Lacração (VELOSO, 2019). O fato de **Envolvimento** ter tido tamanha repercussão nos traz dois pontos positivos: o primeiro: uma mulher consegue “emplacar” uma música de brega-funk em um universo extremamente machista e heteronormativo; o segundo, o brega-funk local jamais tivera tamanha divulgação. Desde então, vários outros *hits* do gênero ganharam visibilidade país afora. O hit **Tudo Ok**, de Thiaguinho MT, Mila e JS o Mão de Ouro atingiu o primeiro lugar no Brasil na plataforma de *streaming* musical spotify durante o carnaval de 2020. Não foi só entre os usuários digitais que a música fez sucesso, ela também foi muito tocada nos principais bailes de carnaval do Brasil quando do referido ano.

Ao longo de nossa análise, discutimos acerca da música supracitada à luz das teorias do desenvolvimento sócio-cognitiva na perspectiva construtivista de Vygotsky (2000), da intencionalidade e espaço de interação conjunta de Tomasello (2003) e das práticas discursivas e sociais defendidas por Fairclough (2001). Pôde-se perceber que o sujeito enunciador – mesmo inserido em um ambiente onde historicamente os seus co-específicos ainda designam à mulher atribuições domésticas, cuidado com filhos e marido, exercendo um papel de submissão, recato e docilidade – consegue se desvencilhar desses conceitos e usar o seu discurso para apoiar a causa da luta feminina nesse novo cenário.

Ao longo do corrente artigo, tentamos alcançar os objetivos que nortearam nossa análise. Buscamos mostrar a quebra de um paradigma social, ainda tímido, mas que dá à mulher um protagonismo social diferente daquele estigmatizado. Nossos textos teóricos foram selecionados a fim de legitimar as nossas concepções sobre o empoderamento feminino a partir do *corpus* analisado, e tentamos mostrar os novos rumos que o funk vem seguindo no Brasil, bem como o seu protagonismo no seguimento do brega-funk em Pernambuco.

Referências

ALLAN, B. A. S.; SYLVIO, C. **Intencionalidade e linguagem: algumas considerações sobre Tomasello e Skinner Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, vol. 23, núm. 2, 2015, pp. 185-197, Universidad Veracruzana Veracruz, México.

BANDEIRA, L. ; MELO, H. P. **Memórias das lutas feministas no Brasil. Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. 2010e.

BENTO, E. Como o brega-funk, que surgiu na periferia do Recife, emplacou hits nacionais no carnaval. **Diário de Pernambuco**, Recife, 02 mar. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/02/como-o-brega-funk-que-surgiu-periferia-do-recife-emplacou-tres-hits.html> . Acesso em: 19 jul. 2020.

CUNHA, M. A. F., TAVARES, M. A.. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal , RN: EDUFRN, 2016. 223 p. : PDF; 1,6 Mb

FAIRCLAUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Editora UNB, 2001.

FALCONE, Karina. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. 682f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FOLLADOR, K. J. A Mulher na Visão do Patriarcado Brasileiro: Uma Herança Ocidental. **Revista fato&versões** / n.2 v.1 / p. 3-16 / 2009, ISSN 1983-1293.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor- aspectos cognitivos da leitura**. 15a ed. Campinas: Pontes Editora, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9a ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 6aed. São Paulo: Cortez, 2009a.

GOMES, J. J. **Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano/ “É nós do Recife para o mundo”:**Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Linguística, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOBREGA, BRUNA. Tudo ok! Fátima Bernardes arrasa dançando “Brota no bailão pro desespero do seu ex” ao vivo no “Encontro” e rende memes! Vem assistir. **Hugo Gloss**, 21. fev 2020. Disponível em: <https://hugogloss.uol.com.br/tv/tudo-ok-fatima-bernardes-arrasa-dancando-brota-no-bailao-pro-desespero-do-seu-ex-ao-vivo-no-encontro-e-rende-memes-vem-assistir/>Acesso em: 25 out. 2020.

PRISCO, Luiz. Desespero do ex: Fátima Bernardes dança Tudo Ok e fãs zoam Bonner. **Metropoles**, 21. fev. 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/televisao/desespero-do-ex-fatima-bernardes-danca-tudo-ok-e-fas-zoam-bonner>. Acesso em: 25 out. 2020.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1999)

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1869-1934. tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA: UM PROJETO COM O GÊNERO “PERFIL”

Josemare de Nazaré Sousa da Silva ¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de um projeto com gêneros para o processo de ensino - aprendizagem de inglês como língua estrangeira que buscava desenvolver a produção escrita dos aprendentes a partir da utilização do gênero “perfil” e que foi aplicado durante o período de estágio supervisionado. Os participantes pertenciam a uma turma do ensino fundamental de uma escola pública em Belém do Pará e desenvolveram atividades na língua-alvo que envolveram o conhecimento sobre o gênero, produção e apresentação de perfis de pessoas famosas em uma apresentação cultural da escola como produto final do projeto. O procedimento metodológico foi a pesquisa interventiva, de abordagem qualitativa cujos dados foram coletados a partir das produções dos alunos, da observação e do diário de ensino da estagiária que registrou o processo de implementação de cada etapa do processo. A fundamentação teórica é pautada nos estudos de Dörnyei (2001) sobre motivação e no ensino através de gêneros discutidos por Marcuschi (2008) e Lopes - Rossi (2015). Os resultados demonstraram que o projeto contribuiu para a apropriação das características do gênero escolhido; para a prática da produção escrita e para o aumento da motivação e autonomia dos aprendentes para aprendizagem do idioma principalmente porque o gênero escolhido fazia parte do seu cotidiano. O impacto positivo da prática com o gênero demonstrou que apesar das dificuldades é possível estimular o aprendente da escola pública a produzir textos em inglês e transformar aulas tradicionais em aulas contextualizadas.

Palavras-chave: Escrita, Gêneros Textuais, Motivação, Perfil.

INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades em despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública é relevante investigar meios para propiciar aulas mais dinâmicas e significativas para os aprendentes, bem como promover a relação entre teoria e prática e o desenvolvimento de outras habilidades, além da gramática que geralmente ocupa o centro do ensino nesse contexto.

A decisão de trabalhar gêneros surgiu a partir dos problemas de falta de motivação e autonomia observados durante as aulas de inglês no período do estágio supervisionado na escola pública. Marcuschi (2002, p.4) define os gêneros textuais como “textos que

¹ Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pará- PA, josemare_@hotmail.com;

encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas.”

Segundo Ramos (2004), gênero é um processo social dinâmico com propósito comunicativo, estruturado e convencionalizado, reconhecido e compreendido pela comunidade em que ocorre, operando dentro de um espaço textual, discursivo, tático e sociocultural. Assim, os gêneros representam meios que as pessoas utilizam para interagir com o mundo.

Isso posto, um projeto de ensino ² foi elaborado com o objetivo de investigar maneiras de motivar os alunos para aprender outras habilidades da língua inglesa, além da gramática. Na maioria das vezes os alunos pediam ao professor que trabalhasse com canções e esse foi o primeiro desafio: escolher um gênero que contemplasse o interesse e desenvolvesse a habilidade de leitura e escrita dos aprendentes.

Neste sentido, é necessário o conhecimento sobre como trabalhar com os gêneros para compreender qual a contribuição de projetos envolvendo essa temática para o ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira, pois muitos docentes já utilizam gêneros no ensino de português, mas pesquisas nesse âmbito das línguas estrangeiras ainda precisam ser mais discutidas e desenvolvidas (RAMOS, 2004).

Dessa forma, este estudo tinha como objetivo principal analisar as contribuições de um projeto com gêneros para o processo de ensino - aprendizagem de inglês como língua estrangeira que buscava desenvolver a produção escrita dos aprendentes a partir da utilização do gênero “perfil”.

Os alunos pertenciam a uma turma do ensino fundamental de uma escola pública em Belém do Pará e desenvolveram atividades em inglês que envolviam conhecer as características do gênero escolhido, sua produção e apresentação em um evento cultural da escola como produto final do projeto.

O procedimento metodológico foi a pesquisa interventiva, de abordagem qualitativa cujos dados foram coletados a partir das produções dos alunos, da observação e do diário de ensino onde foram registradas as etapas do projeto.

A fundamentação teórica foi pautada principalmente nos estudos de Dörnyei (2001) sobre motivação o qual afirma que ela explica a razão das escolhas, o esforço para conseguir alcançar as metas e por quanto tempo será mantido, bem como no ensino através de gêneros discutidos por Marcuschi (2002) e na sequência didática proposta por Lopes - Rossi (2005).

² Projeto de ensino elaborado para o estágio supervisionado .

Os resultados demonstraram que o projeto contribuiu para a apropriação do gênero perfil; para a prática da produção escrita e para o aumento da motivação e autonomia dos aprendentes para aprendizagem do idioma. O trabalho com os gêneros propiciou aos alunos a oportunidade de “fugir” das aulas tradicionais e produzir textos em inglês sobre um assunto do seu interesse e com um objetivo real de comunicação.

No que concerne à organização, este trabalho está dividido em: introdução, onde são expostos os objetivos e uma síntese da pesquisa; metodologia adotada e seus instrumentos de pesquisa; resultados e discussões à luz da teoria e considerações finais com indicações de pesquisas futuras.

METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p.39).

O projeto foi realizado em uma escola pública em Belém do Pará em uma turma de oitava série do ensino fundamental que possuía trinta e dois (32) alunos na faixa etária de 14 a 16 anos. A pesquisa foi autorizada pela escola e realizada no período de estágio supervisionado em que foram utilizadas seis aulas para o desenvolvimento do projeto.

Primeiramente, foi feito levantamento teórico sobre os gêneros no ensino e foi feita uma enquete para saber qual tema os alunos estavam mais interessados para escolher o gênero. As etapas do projeto seguiram os pressupostos de Lopes-Rossi (2005) e foram divididas em: escolha do gênero; apresentação e reconhecimento das características do gênero perfil; revisão do conteúdo relevante para o perfil; produção do primeiro rascunho do perfil; produção da primeira versão digital do perfil; produção da versão final para exposição e apresentação do gênero no evento cultural da escola.

Dessa forma, através de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa de cunho interventiva, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação e o diário de ensino em que a estagiária registrou o desenvolvimento das atividades e percepções dos alunos em cada etapa do projeto. A pesquisa interventiva tem como principal objetivo produzir conhecimento sobre uma atuação realizada junto a um grupo, a uma comunidade, a indivíduos que se encontram em situações específicas. Essa atuação tem como objetivo esclarecer e/ ou provocar transformações em relação a determinados aspectos identificados na

pesquisa (BAPTISTA; NOGUSHI; CALIL, 2006). Assim, a estagiária observou a problemática da turma, refletiu e decidiu propor um projeto interventivo para analisar as transformações que este causaria no contexto.

O objetivo principal do projeto de ensino era motivar os alunos a aprender inglês através de um gênero que eles apreciassem e fomentar a sua autonomia. Os objetivos específicos eram que os alunos pudessem ler, produzir e compreender as características de um perfil; usar o vocabulário específico sobre informações pessoais e revisar os verbos estudados de forma contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os problemas observados durante as aulas do estágio supervisionado impulsionaram a implantação do projeto, pois o professor trabalhava apenas com a leitura e não com as necessidades dos alunos e eles não viam importância em estudar apenas a estrutura gramatical da língua. Eles também eram muito dependentes do professor, o que às vezes resultava em problemas de disciplina. Os textos abordavam temas como: meio ambiente, saúde, drogas, água, etc. Como um treinamento apenas para as provas oficiais e o método mais utilizado pelo professor era o de tradução e gramática.

O professor pensava que já estava preparando os alunos para o ensino médio ao trabalhar a compreensão dos textos, mas eles não se importavam com o conteúdo ministrado, pois não estavam relacionados aos seus interesses. Sobre essa questão, Lopes-Rossi (2015) afirma que basear o ensino apenas em aspectos linguísticos- textuais não desenvolve plenamente a capacidade de produção escrita do aluno para sua atuação nas esferas de participação social.

Dessa forma, foi proposto um projeto com um gênero que eles apreciassem e devido à sua afinidade com a música, o gênero selecionado foi o “perfil de artistas”. Neste contexto, Lopes -Rossi (2005) aponta a efetividade de projetos de produção escrita de diferentes gêneros discursivos a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas em sala de aula, nos vários níveis de ensino.

Inicialmente, o professor da turma pensava que o projeto não daria certo porque os alunos ficaram muito empolgados com tema e ele pensou que se tornaria apenas uma brincadeira. Isso ocorre, pois, muitos ainda acreditam que a aprendizagem deve ser um trabalho árduo e, se for agradável, pode não ser tornar relevante (DÖRNYEI, 2001).

O quadro 1 apresenta os procedimentos adotados em cada etapa do projeto cujas etapas se basearam nos pressupostos de Lopes-Rossi (2005) que aponta três momentos distintos no trabalho com os gêneros: leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo; produção escrita de acordo com suas condições de produção típicas e divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

Quadro 1: Etapas do projeto com o gênero “perfil”

Semanas	Objetivo Principal	Procedimentos	Local
1	Escolher o gênero.	-Apresentação do projeto e análise das necessidades; -Alunos escolhem o tema música entre seis opções; -Escolha do gênero perfil.	Sala de aula
2	-Apresentar e reconhecer as características do perfil; -Revisar conteúdo relevante para o perfil.	-Divisão dos grupos; -Leitura e análise de exemplares autênticos de perfis; -Discussão sobre as características do perfil baseada nas perguntas feitas pela estagiária; -Correção e <i>feedback</i> da atividade; -Revisão do vocabulário e pronúncia.	Sala de aula
3	Produzir o primeiro rascunho do perfil.	-Leitura e interpretação de uma biografia impressa; -Discussão e correção; -Agrupamento das pesquisas dos alunos; -Produção do primeiro rascunho do perfil no caderno.	Laboratório de informática
4	Produzir a primeira versão digital do perfil.	- Pesquisa avançada sobre os cantores escolhidos; -Digitação da primeira versão do perfil; -Inserção das imagens trazidas pelos alunos nos perfis.	Laboratório de informática
5	Produzir a versão final para exposição	-Entrega das versões corrigidas e <i>feedback</i> ; -Produção da versão final do perfil e sua customização. -Prática da pronúncia.	Laboratório de informática
6	Apresentar o gênero	-Apresentação do gênero no evento cultural da escola; -Apresentação das informações básicas em inglês e da escolha do cantor em português.	Sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No primeiro dia (quadro 1) foi feita a análises de necessidades. A estagiária se apresentou, explicou o projeto e perguntou se eles sabiam o que era gênero textual e sua função. Os alunos foram observados durante a aula para perceber sobre o que eles mais falavam e ao final, eles receberam uma lista com seis temas (comida, filme, música, livro, *internet*) para marcar uma opção e a maioria escolheu o tópico música.

A estagiária notou que os alunos gostavam de cantar durante as aulas e estavam geralmente com fones de ouvido e que a música era a principal conexão que tinham com a língua inglesa e após várias reflexões o gênero “perfil de cantores” foi selecionado e como tarefa os alunos tinham que dizer na aula seguinte qual cantor iriam pesquisar.

Essa ação de considerar o interesse dos aprendentes contribuiu para que eles ficassem engajados logo no início do projeto, o que corrobora com as pesquisas de Dörnyei (2001) que afirma que entre as estratégias propostas para gerar a motivação, estão o uso de materiais significativos para os aprendentes.

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), há dois tipos de motivação. A primeira é denominada intrínseca e é definida como aquela proveniente do desejo de aprender, independente de estímulos externos; enquanto a motivação extrínseca é a resposta à fatores externos, seja positivo ou negativo.

No segundo dia (quadro 1), os alunos apresentaram as suas preferências e foram divididos em grupos de três de acordo com o estilo de música escolhido. Ainda que o grupo não escrevesse sobre o mesmo cantor, eles poderiam se ajudar com o vocabulário e produção escrita. Nesta aula também ocorreu o reconhecimento das características do gênero através de exemplos autênticos apresentados aos alunos.

Neste sentido, Pinto (2002) ao discutir sobre os gêneros e o ensino de línguas enfatiza que os aprendentes precisam compreender como a forma da língua e a estrutura organizacional dos variados gêneros textuais fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros, pois se eles não souberem escolher os padrões linguísticos apropriados, não conseguirão transmitir o significado que almejam. Assim, uma dos objetivos a serem alcançados pelo professor é auxiliar os aprendentes a reconhecer e usar tais padrões, pois nas situações escolares, os alunos constroem e criam significados, por meio do uso do discurso, no processo de construção dos textos.

A estagiária trouxe dois exemplos reais de perfis (figuras 1 e 2) retirados de sites em português e inglês e os alunos, em grupos, discutiram sobre as informações contidas no perfil.

Figura 1: Extrato do perfil em inglês

Bio/Wiki	
Full Name	Taylor Alison Swift
Nickname(s)	Swiftly, Aly, Tails, T, Tayter Tot, TayTay, T-Swift, T-Swizzle, Taffy, and Tay
Profession(s)	Singer, Songwriter, Record Producer, Music Video Director, and Actor
Physical Stats & More	
Height (approx.)	in centimeters- 178 cm in meters- 1.78 m in feet & inches- 5' 10"
Eye Colour	Blue
Hair Colour	Blonde
Career	
Genre	Pop, Synth-Pop, country, and Country Pop
Debut	Song Writer: Lucky You (2001) Album (Singer): Taylor Swift (2006)
	

Fonte: www.biography.com³

Figura 2: Extrato do perfil em português


Dados da celebridade:
<ul style="list-style-type: none"> • Nome: Katy Perry • Data de nascimento: 31/12/1969 • Signo: Escorpião • O que faz: Cantora e compositora norte-americana • Fatos curiosos: <ul style="list-style-type: none"> • Biografia: Cantora que começou a fazer sucesso em 2007 com a música 'U r so gay', Katy Perry tentou chegar ao estrelato antes, com o nome de Katy Hudson, mas não deu certo.
A mudança de nome e de estilo musical trouxe sucessos como 'I Kissed a Girl', 'Teenage Dreams' e 'California Gurls'.
É casada com o comediante Russel Brand.

Fonte: www.vix.com⁴

Para motivar a discussão, os alunos responderam no caderno algumas perguntas sobre os perfis (figuras 1 e 2) que receberam, tais como: para quem esse texto é escrito? Onde ele é geralmente encontrado? Quais são as partes que contém esse texto? Qual a sua função? Quais são os elementos comuns entre os dois perfis?

Neste sentido, Lopes-Rossi (2015) argumenta sobre a importância de diferenciar ensino de produção escrita focado em tipos textuais e ensino focado em gêneros discursivos, pois ninguém precisa escrever uma “narração” fora de um contexto literário, como exemplifica a autora, mas é necessário saber escrever um perfil profissional ou um perfil para uma rede social, bem como compreender seus aspectos para ser capaz de pesquisar sobre alguma personalidade em língua estrangeira.

A professora projetou os perfis e respondeu às perguntas após ouvir as repostas dos alunos e depois mostrou um modelo de perfil em *slides* (figura 3) que representava um exemplo de como poderia ser o produto final. Neste momento houve revisão do vocabulário e

³ Disponível em : <https://starsunfolded.com/taylor-swift/> . Acesso em 10 ago.2018.

⁴ Disponível em : <https://www.vix.com/pt/bdm/celebridades/2204/perfil-de-katy-perry?amp>. Acesso em 05 ago.2018

da pronúncia da informação apresentada e foi solicitado que eles trouxessem pesquisas sobre os cantores escolhidos.

Figura 3: Modelo de perfil apresentado aos alunos



PROFILE

Personal Fact

Birth Name
Bryan Guy Adams

Birth Date
November 05, 1959

Birth Place
Kingston, Ontario, Canada

Nationality
Canadian

Hair Color
Blonde

Eye Color
Grey-Blue

Education
• Attended Argyle Secondary School in North Vancouver, British Columbia, Canada

Family

Father
Conrad J. Adams

Mother
Elizabeth Jane Adams

Brother
Bruce (younger)

Relation
Cecille Thomsen

Claim to Fame

Famous as
Rock singer, songwriter

Popular for
Single "(Everything I Do) I Do It for You" from album "Waking up the Neighbours" (1991)

Fonte: Estudo de caso (2018)

O modelo (figura 3) apenas apresentava algumas informações básicas, mas os alunos poderiam usar a criatividade e acrescentar informações que achassem pertinentes, pois não era intenção determinar um modelo fechado para o perfil.

A estagiária respondeu os questionamentos dos alunos e também fez perguntas sobre as informações pessoais dos alunos para verificar se eles tinham compreendido os significados de todas as palavras.

No terceiro dia (quadro 1), os alunos interpretaram uma biografia impressa (figura 4). Essa atividade os ajudou a descobrir novas palavras e esclarecer dúvidas e identificar o vocabulário específico do perfil. A estagiária corrigiu a atividade e os dividiu em grupos novamente para reunir suas pesquisas e escrever o primeiro rascunho do perfil no caderno. O perfil foi construído a partir do conhecimento prévio dos alunos acerca de informações como: nome, idade, nacionalidade, cor dos olhos, comida preferida, hobbies, etc.

A estagiária pediu que eles trouxessem na próxima aula imagens em um *pen drive* ou no celular para decorar o perfil.

Figura 4: Biografia interpretada pelos alunos

		<p>Elvis Aaron Presley was born on January 8, 1935, in Tupelo, Mississippi. Presley was supposed to be a twin, but his brother, Jesse <u>Garon</u> was stillborn. From very humble beginnings, Presley grew up to become one of the biggest names in rock 'n' roll. Raised by loving, working-class parents, Presley's family had little money. He was deeply devoted to his parents, especially his mother, Gladys, and was raised to have a strong faith in God and gospel music became an important influence for <u>him</u>. <u>Soon</u>, Presley was everywhere, working as a musician and actor. His first film, <i>Love Me Tender</i> (1956), was a box office <u>hit</u>. While in Germany, he met a young teenager named <u>Priscilla Beaulieu</u> and they married in 1967, in Las Vegas, but divorced in 1973, and Priscilla received custody of Lisa Marie, their daughter. On the morning of August 16, 1977, Presley died of heart failure, at the age of 42 in Tennessee. It was later ruled that his death was related to his prescription drug use.</p> <p>Adapted from: https://www.biography.com/musician/elvis-presley</p>	
BIRTH NAME		NICKNAME	
_____	_____	_____	_____
BIRTH DATE	PLACE OF DEATH	BIRTH PLACE	SINGLE <input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	MARRIED <input type="checkbox"/>
NATIONALITY	EDUCATION	PARENTS' NAMES	
_____	_____	_____	
PROFESSION			

HAIR COLOR	EYES COLOR	FAMOUS SONG	
_____	_____	_____	

Fonte: Estudo de caso (2018).

A biografia (figura 4) auxiliou na compreensão de alguns elementos essenciais presentes nos perfis, pois os alunos teriam que buscar biografias e textos sobre os cantores para produzir seu perfil.

Segundo Ramos (2004), para a produção escrita de um gênero discursivo são necessários conhecimentos como: aspectos sócio - comunicativos; elementos composicionais verbais e não verbais; movimentos retóricos (se houver um padrão estável do gênero); aspectos de organização textual (frases, parágrafos, elementos de coesão), aspectos gramaticais (pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal). Assim, a partir dos exemplos autênticos e modelos apresentados aos alunos, eles puderam identificar esses elementos.

Os alunos se sentiram confortáveis por estarem discutindo e escrevendo sobre pessoas que eles tinham curiosidade em conhecer. Neste viés, Dörnyei (2001) expõe que para manter e proteger a motivação, a aprendizagem precisa ser estimulante e agradável, bem como promover a autonomia e que as pessoas apreciam mais as tarefas em que precisam resolver problemas e descobrir algo.

No quarto dia (quadro 1) os alunos utilizaram o laboratório de informática. O espaço não possuía muitos equipamentos então cada computador foi utilizado por um grupo para digitar o perfil. Os alunos também aproveitaram esse momento para pesquisar as informações que faltavam sobre os artistas e a estagiária salvou a primeira versão dos alunos para corrigir.

Coscarelli (2007) aborda sobre o papel do professor durante a produção de gêneros textuais afirmando que ele precisa auxiliar o aluno a construir sentido, a compreender o objetivo do texto, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto para que a comunicação efetiva ocorra.

No quinto dia (quadro 1) a estagiária entregou as versões corrigidas de forma impressa, discutiu os principais erros e os alunos digitaram a versão final no laboratório e foram impressos oito (8) perfis que foram colados em cartolinas para a exposição. Os grupos que não conseguiram digitar ou faltaram no dia, puderam escrever diretamente na cartolina. Alguns alunos também pediram para desenhar e escrever trechos de músicas e suas traduções na cartolina. Sobre essa questão de complementar a produção escrita com recursos visuais, a autora Lopes-Rossi (2012, p.230) afirma que:

Nos gêneros discursivos escritos, as palavras se associam à tipografia (tamanhos e tipos de fontes), no mínimo, além de se associarem a vários outros elementos como cores, fotos, imagens, padrões de diagramação, texturas no papel, apliques que se desdobram e tudo o mais que puder ser incorporado ao papel ou a outro suporte pelas modernas tecnologias.

A estagiária informou que o trabalho seria exposto e o público poderia votar no perfil mais interessante (figura 5). Para Dörnyei (2001), a ação de competir proporciona entusiasmo às tarefas, independentemente de ser por prêmios ou apenas pela satisfação de ganhar.

Assim, os perfis de cantores foram expostos em um evento cultural da escola e os alunos apresentaram as informações básicas do perfil em inglês e a razão de terem escolhido o artista em português. Sobre essa questão, Coscarelli (2007) aponta que os alunos geralmente só escrevem para o professor e que é necessário procurar formas de fazer com que o aluno escreva para outros leitores.

Figura 5: Perfil mais votado pelo público



Birth Name: Hayley Nichole Williams
Nickname: Spongebob, Sponge, Hayles
Birth Date: December 27, 1988
Birth Place: Meridian, Mississippi
Nationality: American

Profession: Singer, vocalist of Paramore
Hair Color: Pink/Orange
Eyes Color: Green
Famous Song: The Only Exception

Sign: Capricorn
Parents' Names: Christie and Joey
Favorite Songs: Vegas - New Found Glory · Hit or Miss - New Found

The lyric 'The only exception' reveals a love feeling. We like this song because it reflects about a person that represents the only exception.

The Only Exception
When I was younger I saw
My daddy cry and curse at the wind
He broke his own heart and
I watched as he tried to re-assemble it
And my mamma swore she would
Never let herself forget
And that was the day that I promised
I'd never sing of love if it does not exist
But darling...

You are the only exception
Maybe I know somewhere deep in my soul
That love never lasts
And we've got to find other ways
To make it alone or keep a straight face
And I've always lived like this
Keeping a comfortable distance
And up until now I swore to myself
That I'm content with loneliness,
Because none of it was ever worth the risk
But you are the only exception
I've got a tight grip on reality,
But I can't let go of what's front of me here
I know you're leaving in the morning, when you wake up,
Leave me with some kind of proof it's not a dream
Whoa...

You are the only exception
And I'm on my way to believing
Oh and I'm on my way to believing...

Fonte: Estudo de caso (2018)

Durante todas as etapas do projeto, a estagiária monitorou o trabalho dos alunos e professor deu apoio, principalmente quanto à disciplina. Os alunos tiveram mais dificuldades em usar algumas ferramentas do *word* e em relação à pronúncia e significado de algumas palavras do que em escrever o perfil, porém o trabalho em grupo foi fundamental para diminuir esses problemas.

A partir das respostas dos alunos foi possível perceber que nenhum possuía experiência com os gêneros na aprendizagem. No entanto, a experiência os motivou a pesquisar, tomar decisões, usar o dicionário e buscar a ajuda do outro e não apenas o auxílio do professor, contribuindo para sua autonomia. Os alunos falaram que gostariam de fazer atividades similares e que a aula ficou mais dinâmica.

A atividade com o perfil auxiliou a revisar o vocabulário e a gramática, porém o principal objetivo era que os alunos usassem esse conhecimento para produzir o perfil, aplicando o conteúdo de uma maneira interessante e contextualizada com uma função comunicativa. Neste contexto, Marcuschi (2002) discute que os gêneros não se caracterizam por aspectos formais, mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais.

As propriedades comuns de qualquer gênero discursivo só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero – condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis –; os elementos composicionais verbais e não verbais e, ainda, o estilo (LOPES-ROSSI, 2012).

No entanto, Coscarelli (2007) questiona o posicionamento de professores que consideram que os gêneros apenas como forma e desconsideram sua função e afirma que como proposta didática, a função comunicativa é o principal aspecto a ser considerado. Se o professor não o gênero com as suas condições de produção e recepção, o trabalho não será efetivo. Por outro lado, o autor aponta que o trabalho com gêneros textuais tem muito a contribuir para tornar os leitores fluentes e escritores de bons textos.

Dessa forma não basta apenas escolher um gênero, pois é necessário considerar as características e interesse dos alunos, as necessidades dos cursos e as oportunidades de produção de textos que possam circular devido a eventos escolares (LOPES-ROSSI, 2006).

Pinto (2002) enfatiza que só é possível ajudar os alunos a se comunicar por meio de formas linguísticas apropriadas ao contexto quando há uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino dos gêneros textuais e das práticas sociais aliados ao papel do professor enquanto mediador para conseguir formar um aprendente autônomo, consciente da diversidade de gêneros textuais e discursivamente confiante.

Através dos instrumentos de pesquisa, foi possível perceber que a metodologia utilizada com o gênero “perfil” exerceu um efeito positivo contribuindo para a interação entre os aprendentes e aumento de sua motivação e autonomia.

A abordagem com o gênero também possibilitou revisar e praticar o conteúdo de forma divertida e promoveu o engajamento e a colaboração entre eles ao trabalharem em grupos.

O aumento do nível de motivação dos aprendentes foi percebido através do seu comportamento e entusiasmo durante as etapas do projeto e durante a produção do perfil eles puderam estimular tanto a sua motivação intrínseca quanto a extrínseca (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino mediado por gêneros textuais vem crescendo por permitir que o professor trabalhe diferentes linguagens. Esta pesquisa surgiu a partir da importância de motivar os alunos da escola pública para aprender uma língua estrangeira e buscou analisar as contribuições de um projeto de ensino com gêneros para a aprendizagem de inglês a fim de desenvolver a escrita dos aprendentes na língua alvo a partir da utilização do gênero “perfil”.

Esse projeto se constituiu como um desafio para alunos, pois eles não estavam habituados a escrever e nem apresentar em inglês. As atividades realizadas contribuíram para a participação ativa dos alunos na aprendizagem, uma vez que eles tiveram que assumir responsabilidades em cada etapa, dentro e fora da sala de aula, bem como procuraram ser mais detalhistas e organizados, pois o trabalho seria exposto ao público, ou seja, deveria transmitir a mensagem conforme o esperado.

Esse motivo real para escrever para ser avaliado pela comunidade escolar gerou uma motivação extrínseca e poder escrever sobre os cantores que gostavam, estimulou sua motivação intrínseca. Neste viés, Magno e Silva *et al* (2013) definem a motivação como um processo dinâmico que influencia a tomada de decisões dos aprendentes ao longo da sua trajetória de aprendizagem.

De modo geral, os aprendentes avaliaram a experiência com o gênero perfil como divertida, dinâmica e produtiva. Além de auxiliar na aprendizagem de gramática e vocabulário, o projeto com o gênero perfil contribuiu para o aumento da motivação, interação, engajamento, autonomia e colaboração entre os alunos. A motivação é fundamental para aprendizagem, pois influencia diretamente no comportamento do aprendente no processo e se o uso de gêneros impacta na motivação é necessário que eles sejam mais explorados nas aulas.

Esta pesquisa emerge a discussão quanto à utilização de gêneros textuais tanto para o desenvolvimento das competências linguísticas quanto para o fomento da motivação e autonomia dos aprendentes. O estudo ainda contribuiu para ampliação do conhecimento das possibilidades de trabalhar com o gênero perfil nas aulas de línguas estrangeiras.

Quanto às limitações e dificuldades, este estudo foi realizado em um curto período e os resultados poderiam ser diferentes se fosse possível acompanhar a turma durante um semestre. A escola possuía um laboratório de informática, mas a conexão de *internet* não era tão boa e não foi possível realizar todas as etapas no local.

Portanto, espera-se que este estudo impulse mais pesquisas sobre o uso de gêneros para aprendizagem de línguas e sua relação com o fomento da motivação e que esse projeto seja replicado em outros contextos e com outros idiomas para análise de seus benefícios e aplicabilidade.

Os gêneros textuais fazem parte do cotidiano da sociedade e o professor tem o papel de auxiliar os aprendentes na compreensão da função social dos gêneros para que eles possam se comunicar de forma eficiente através de suas produções verbais e não verbais. O impacto positivo da prática com o gênero demonstrou que apesar das dificuldades é possível estimular o aprendente da escola pública a produzir textos em inglês e transformar aulas tradicionais em aulas contextualizadas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva; NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho; CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 7, ago. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 out. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas -Revista de Estudos Linguísticos*, v. 11, n. 2, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2 ed. Harlow: Longman, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 15, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.



LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 3, p. 223-245, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 132-157, 2015.

MAGNO E SILVA, W et al. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em. Língua Aplicada**. Campinas, v. 52, n. 1, p. 53-72, Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais, mídia e ensino de língua. **PLA (Instituto de Pesquisa Aplicada)**. São Paulo: PUC, 2002.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-6, 2002.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **the ESPECIALIST**, v. 25, n. 2, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



O PREDICADO PAGAR NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO PAULISTA: ANÁLISE E USO

Kátia Roberta Rodrigues-Pinto ¹

RESUMO

Este artigo objetiva elucidar quais mecanismos de mudança impulsionaram o verbo *pagar* a adquirir novas acepções semânticas dentro do contexto penitenciário do Estado de São Paulo. Acredita-se que, a partir da frequência de uso e rotinização de padrões linguísticos foi possível ao predicado *pagar* adquirir características semânticas que o distancia de seu valor semântico prototípico, etimologicamente relacionado a valores monetários, passando a referenciar traços como *entregar, alojar, cumprir, fornecer, trocar e conceder* algo a/por alguém. Com base no quadro cognitivo-funcionalista no qual os Modelos Baseados no Uso (MBU) está alicerçado (BARLOW, KEMMER, 2000) e pressupostos teórico-metodológicos de Traugott (2011a) e Bybee (2003, 2010), verificar-se-á como os processos metafóricos, via analogização, atuam na abstratização do predicado e se como o consolidam, nesta comunidade de fala, dado seu uso no contexto penitenciário. Para tanto, foram coletados dados de análise oriundos do ambiente carcerário paulista e selecionados a partir de situações reais de interação verbal.

Palavras-chave: Acepções semânticas; Abstratização; Contexto penitenciário.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Enquanto ciência, a linguística se preocupa com a linguagem humana, seja verbal ou escrita, sem nenhum preconceito linguístico (MARTELOTTA, 2008) entendendo e aceitando o falante como grande precursor dos usos que a língua nos permite. Constantemente, o falante necessita recorrer a novas expressões para fazer-se entender e preencher lacunas no âmbito discursivo. Isso é o que dá vida à língua tornando-a não estática (BYBEE, 2010).

A proposta deste estudo, alçada no paradigma funcionalista aliada ao cognitivismo, é apresentar quais mecanismos impulsionaram o predicado *pagar* a adquirir novas acepções semânticas dentro do contexto penitenciário paulista. Para tal, trataremos do uso e dos processos de mudança, como por exemplo, a repetição e a analogia (BYBEE, 2010; TROUGOTT, 2011a). Consideraremos o que Bybee (2003)

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos linguísticos - Linha de pesquisa: Análise e descrição de línguas naturais) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Três Lagoas, Brasil. katiarodriguespinto@gmail.com.

diz sobre a importância da frequência de uso e da rotinização para consolidação de uma nova construção de sentidos, bem como dos processos metafóricos, via analogização, que atuam na abstratização do predicado. Os dados de análise foram coletados e observados no interior de unidades prisionais do Estado de São Paulo. Acredita-se que *pagar* seja um item linguístico polissêmico na língua, especificamente, dentro do contexto penitenciário.

METODOLOGIA

Este estudo parte da orientação metodológica qualitativa para ilustração dos dados ao analisar os usos com *pagar* em situações comunicativas reais coletadas empiricamente no âmbito prisional.² Ao longo do período de coleta e análise dos dados, verificou-se a trajetória e o desdobramento semântico que o item *pagar* sofreu para adquirir a carga de significados que possui.

Nesse sentido, os dados que serão apresentados configuram uma parcela da realidade linguística observada no interior do ambiente prisional paulista e pode ser cotejada como uma possível variante linguística emergente na língua portuguesa (teoria em estudo de caso).

REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

APORTE TEÓRICO

Para este estudo, adota-se os pressupostos defendidos pela corrente teórica do funcionalismo, mais especificamente aos Modelos Baseados no Uso (BARLOW e KEMMER, 2000), por acreditar que o sistema linguístico é modelado de acordo com as experiências de seus usuários e se organiza para atender seus propósitos comunicativos, o que é constatado por meio de instanciações de uso. Acredita-se que a língua é organizada e motivada pela interação de seus usuários via processamento cognitivo.

² A autora deste capítulo tem contato profissional direto com o ambiente prisional há doze anos operando em Unidades Prisionais Paulistas e realiza sua pesquisa de dissertação de mestrado considerando construções predicativas, inclusive, com o predicado *pagar*.

[...] a visão funcionalista de cognição assume que a linguagem reflete processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos. Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no uso da linguagem. (MARTELOTTA, 2008, p. 158)

O funcionalismo entende a língua como instrumento de comunicação e interação social e não se restringe a estudá-la apenas no que diz respeito a sua estrutura, mas também em seu contexto discursivo, priorizando fatores funcionais que influenciam o modo como a língua(gem) se organiza, isto é, os funcionalistas priorizam a forma aliada a função (CROFT, 2001), como explica Cunha (2008):

[...] o funcionalismo pretende explicar a língua com base no contexto linguístico e na situação extralinguística. De acordo com essa concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. (CUNHA, 2008, p. 163)

A visão cognitiva da linguagem aborda a construção de sentidos no discurso e na interação assumindo, também, os diferentes módulos da linguagem no compartilhamento características organizacionais como, por exemplo, a polissemia. Segundo Ferrari (2016, p. 23), "[...] a polissemia não ocorre apenas no léxico, mas, em consonância com a hipótese de generalização, podendo ser observada na morfologia e na sintaxe."

Nesse sentido, a gramática de uma língua está à disposição de seus usuários e, à medida que se faz necessário, esses se apropriam das formas dispostas no léxico e inovam, ao emergir com novos significados e funções discursivas, afinal, uma das características das línguas naturais é o seu caráter polissêmico. Essa conjectura alude o princípio cognitivo da exploração de formas já disponíveis na língua para atribuição de novas funções (GONÇALVES *et al*, 2007), partindo de um conceito concreto para outros mais abstratos, por exemplo. Partiremos da premissa posta por Lakoff e Johnson (1980), cuja função primária da metáfora é proporcionar uma compreensão parcial de um tipo de experiência em termos de outro, ou seja, experimentar a partir de um campo conceptual concreto, um campo conceptual mais abstrato.

Analisando a extensão de significados do verbo *pagar*, constataremos dois mecanismos de mudança importantes, a saber, a generalização (BYBEE, 2003, p. 157) que causa o desbotamento do conteúdo semântico e permite que novos traços semânticos sejam atribuídos ao item causando a abstratização e a dessemantização (HEINE, 2003, p. 579) ou *bleaching* (esfarelamento) que trata da redução semântica, ou seja, perda de significado no contexto.³

Quanto à mudança linguística, muito se tem dado valor à analogia por entender que se trata de um processo cognitivo que permite o uso de novos itens em uma construção, ou seja, "Analogia é o processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias" (BYBEE, 2010, p.08). Nessa mesma linha, a autora entende a extensão analógica como "uma alternância introduzida em um paradigma que não a continha antes."(BYBEE, 2010, p. 66)

Bybee (2003, p. 604) ao postular sobre o processo de gramaticalização, enfatiza que a repetição de uso gera (i) o enfraquecimento semântico de itens pela habituação, (ii) o aumento da frequência provoca a coexistência de significados de uma mesma unidade, (iii) a perda da transparência semântica leva o item em processo de mudança a apresentar expansão funcional em novos contextos, gerando sua autonomia a partir de associações pragmáticas.

É necessário esclarecer que a abstratização metafórica permiti que um item linguístico sofra gramaticalização (GR), embora não se aplique a todos os casos. Uma forma pode adquirir abstração de significados sem que altere sua natureza categorial ⁴, pois de acordo com estudos mais atuais "A GR está no cerne da linguística funcional [...]" (ROSÁRIO, 2015, p. 37). Entende-se que o processo de GR também abrange a reinterpretação dos usuários sobre o código linguístico na construção de novos significados no ato da interação verbal. Ainda na teorização postulada por Rosário (2017):

A gramaticalização atua, entre outros campos, na motivação para o preenchimento das necessidades comunicativas não satisfeitas pelas formas existentes, bem como na existência de conteúdos cognitivos para os quais não se encontram designações linguísticas adequadas. (ROSÁRIO, 2017, p. 48)

³ Melhor interpretando como ganho de traços semânticos em novos contextos.

⁴ A gramaticalização clássica defende a mudança categorial e unidirecional, do lexical para o gramatical, ou ainda, do gramatical para o mais gramatical.

Assim, expande-se o olhar da GR antes, apenas, sob o enfoque sintático e agora, também, para o semântico-pragmático.

Por sua vez, o processo polissêmico pode ser compreendido como os vários significados possíveis a um mesmo item linguístico ou, ainda, nas palavras de Tamba (1998):

[...] formas idênticas podem corresponder a significados diferentes nos casos de homonímia. A polissemia da maior parte das unidades lexicais atesta a existência de uma única forma para vários sentidos. (TAMBA, 1998, p. 52)

Cançado (2012) faz uma distinção pertinente entre homonímia e polissemia, explicando conceitos semânticos básicos, mas que muito revelam sobre a natureza linguística na qual o predicado *pagar* está situado.

Existe uma diferença entre homonímia e polissemia tradicionalmente assumida pela literatura semântica [...]. Todos os dois fenômenos lidam com vários sentidos para uma mesma palavra fonológica; entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si. (CANÇADO, 2012, p.71)

Martelotta (2007, p. 57), defende que a natureza da polissemia precisa ser investigada para sanar dúvidas no que compete à mudanças linguísticas, pois é necessário "constatar se ela implica um conjunto de manifestações simultâneas de um único sentido ou uma relação de sentidos diferentes que evoluem uns dos outros."

O que Martelotta define como evolução de sentidos, Bybee (2010) teoriza como um processo que permite, a partir de padrões linguísticos, que novos significados sejam conceptualizados, sendo a rotinização primordial nesse processo. Campos (2017) traz um alega que a rotinização permite a criação de novas formas/estruturas.

A rotinização de padrões linguísticos permite que, cognitivamente, determinada estrutura se torne mais acessível na mente do falante, fazendo o sistema mais susceptível à criação de novas estruturas. (CAMPOS, *et al.*, 2017)

Em conformidade aos preceitos mencionados, pode-se entender que tanto a repetição quanto a frequência participam do processo de mudança e são promovidas pelo uso. Assim, a análise baseada no uso permite o entendimento de que padrões sejam estocados cognitivamente pelos falantes e acessados na medida que se faz necessário.

CONTEXTO PENITENCIÁRIO E CONTEXTO LINGUÍSTICO

O que define a própria palavra *contexto* varia de acordo com seu contexto. No dicionário Priberam *on-line*, temos: "[...] conjunto de circunstâncias à volta de um acontecimento ou uma situação." Tal explicação nos situa diante do meio contextual específico analisado, a saber, o sistema penitenciário do Estado de São Paulo.

Faz-se necessário explicar que os indivíduos privados de liberdade, denominados sentenciados(as), detentos(as) ou reeducandos(as), constituem um grupo social com regras próprias e inerentes a sua condição. Nesse cenário, surge o anseio em buscar uma identidade linguística e, assim, ao estabelecer uma linguagem própria e específica, sua necessidade comunicativa é atendida e seus usuários a utilizam como instrumento de defesa do mundo exterior. Um indivíduo leigo a essas questões, ao presenciar uma situação de fala ou mesmo dialogar com um sentenciado ou egresso⁵, dificilmente entenderá/compreenderá boa parte de seu discurso.

O falante ativa cognitivamente padrões linguísticos internalizados e, no caso da comunidade carcerária, uma vez adquirido tais padrões, esses não mais se desassociam.

No âmbito da Linguística, a definição de contexto se expande de acordo com a perspectiva de análise adotada. De modo mais abrangente, entende-se como contexto linguístico, o ambiente onde um conjunto de condições de usos da língua se constituem por dados comuns entre falante e ouvinte envolvendo o comportamento linguístico e social do meio. Nesse sentido, as abordagens baseadas no uso, consideram contexto como "[...] uma proposta analítica que parece dar conta, de modo mais efetivo e coerente, dessa importante dimensão dos usos linguísticos." (RIOS, 2015, p. 23).

Tais considerações se fazem pertinentes para se delimitar o ambiente contextual no qual o objeto em análise proposto está situado, bem como caracterizar as particularidades da referida comunidade de fala ao conceber usos inovadores com a predicação *pagar*, tornando-a muito presente e usual. Assim, pode-se considerar que a variante prisional⁶ se caracteriza por (i) promover estruturas próprias e dotadas de significados reanalisados e sistematizados, (ii) uso emergente pela classe marginalizada e (iii) busca de identidade linguística.

⁵ Egresso é aquele que já cumpriu sua pena e posto em liberdade.

⁶ Variante prisional é adotada pela autora para categorizar a referida variante linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a estrutura argumental, os verbos de transferência, geralmente, requerem três argumentos: um agente, um elemento transferido e um paciente. Estruturalmente, temos (i) o agente, como sujeito da oração, (ii) o elemento transferido posto como objeto direto e (iii) o paciente identificado como objeto indireto. Eis aqui a estrutura sintática básica dentro da ordenação das palavras em formação de orações ditransitivas prototípicas.⁷

De acordo com Borba (1990, p. 2.823), o verbo *pagar* engloba o ato de "saldar dívidas, compromissos financeiros, dar a paga, o ordenado, a recompensa de um trabalho feito e de antemão combinado". No dicionário *on-line* Priberam, encontramos a seguinte definição: "1. dar o preço estipulado por (coisa vendida ou serviço feito); 2. satisfazer (uma dívida, ou encargo; 3. remunerar, recompensar.[...]". Assim, pode-se constatar usos voltados à semântica do verbo *pagar* de acordo com a definição sugerida:

- (1) a. Eu **pagarei** a parcela do meu carro para a financiadora amanhã.
- b. A empresa **pagou** o combinado pelo serviço aos prestadores contratados.

Conforme apresentado, o verbo de transferência *pagar* está relacionado a valores monetários em um contexto de liquidação de dívida (1.a) e de remuneração por serviços prestados (1.b), em usos de significado pleno e prototípico.

No interior da comunicação, o falante atribui significados variados a uma forma, no caso *pagar*, que ocasiona em sentidos diversos, em um campo de visão semântico e pragmaticamente ampliado. Analisando o cotidiano comunicativo dos indivíduos privados de liberdade, pode-se verificar que o verbo em estudo se distancia da sua essência prototípica, isso porque, não há moeda corrente no interior das penitenciárias e os falantes utilizam o predicado com grande frequência, porém com significados distintos. Isso leva a crer que a própria experiência do indivíduo privado de liberdade reflete na forma como ele conceptualiza sua identidade linguística.

⁷ Informação acerca da estrutura sintática dos verbos de transferência. Saliento que abordaremos apenas os aspectos semânticos do item estudado.

As acepções adquiridas por *pagar* são promovidas pela própria experiência dos indivíduos que se encontram cumprindo suas penas, pois o motivo que os leva a estarem reclusos se dá pelo fato de terem que pagar pelo crime cometido. Assim, *cumprir* e *pagar* compartilham traços semânticos muito próximos, conforme (2). Seguem os exemplos:

- (2) Falta pouco, senhora, pra mim acabá de **pagar minha cota** nesse lugar.
- (3) Oh senhora, que hora vai **pagar a boia**⁸?
- (4) Só à noite que **paga a medicação!**
- (5) A funcionária **paga o sedex** todos os dias, desde que chegue a tempo.
- (6) Tô nessa unidade faz três dias **pagando R.O** na inclusão.
- (7) Me **paga no raio** logo!
- (7) Tem muito diretor aí que vive **pagando simpatia**.
- (8) Hoje não é plantão da Maria, ela está **pagando para mim**.

Percebe-se que em (3) *pagar* se refere à entrega de alimentação, bem como em (4) entrega de medicação e (5) entrega de caixa Sedex postada nos Correios. Pode-se afirmar que não se faz uso do verbo *entregar* na formulação de enunciados que remete a transferência de algo a alguém nesse contexto de fala considerado espontâneo e informal.

Cognitivamente, é atribuído à predicação *pagar* a semântica de *entregar/fornecer*, em virtude do entendimento que a comunidade carcerária tem da obrigação/dever de cumprir do Estado em fornecer os subsídios previstos pela legislação. Ocorre uma transferência de domínios conceptuais envolvidos pelo processo de abstratização metafórica que advém da ideia de cumprir um dever. Nesse sentido, assim como o sentenciado deve e precisa pagar sua pena, a instituição penal deve entregar/fornecer aquilo que os sentenciados necessitam. Logo, quem deve, paga; quem entrega, paga. Por analogia, o predicado empregado com a semântica de transferência sofre uma abstratização de seus traços, por meio da rotinização do padrão linguístico, remetendo todo e qualquer material destinado ao sentenciado a adquirir tal acepção.

Na sentença (6) temos um exemplo ainda mais abstrato do predicado uma vez que *pagando R.O* equivale a cumprir o período expresso pela Resolução SAP - 144, de

⁸ Boia é o termo adotado para se referir à alimentação.

29-06-2010, art. 17, que confere ao regime de observação que um detento cumpre ao se inserir no sistema prisional. Outro uso é *pagar no raio* (7) que significa alojar no pavilhão habitacional e/ou cela para que o sentenciado possa se instalar enquanto cumpri sua pena e/ou aguarda por seu julgamento/audiência⁹. Em (8), *pagar simpatia* configura em conceder regalias, prática não usual ou correta, já que a conduta a ser praticada pelo Estado é regida pela Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984). Menos frequente, o uso *pagar madeira* também revela concessão de regalias com certo requinte de admiração. Pode-se, inclusive, associar por analogia *pagar madeira* a *pagar pau*, já que os sintagmas nominais *madeira* e *pau*, pospostos ao verbo, compartilham a mesma semântica (BARBOSA-SANTOS; RODRIGUES-PINTO, 2020).

Na interação verbal, os interlocutores são ativos e naturalmente envolvidos. Nesse sentido, não só o corpo funcional, mas também os familiares dos sentenciados¹⁰ compartilham o código e, desse contato, pode-se perceber, com muita clareza, que há a propalação da variante prisional para além das fronteiras do cárcere.

Como reflexo, a expressão *pagar plantão*, em (9), é muito recorrente e configura na troca de um dia de prestação de serviço com outro servidor. Nessa troca de plantões, compreendidos por doze horas de trabalho, um fica devendo ao outro e pagam em dias convenientes a ambos.

A tabela a seguir apresenta as diversas acepções do predicado *pagar* atrelado aos seus usos.

Tabela 1: Acepções semânticas

Exemplo	Acepções semânticas	
1a	Liquidar	Dívida
1b	Remunerar	Serviços prestados
2	Cumprir	Cota/Pena
3	Entregar/Fornecer	Alimentação/Boia
4	Entregar/Fornecer	Medicação
5	Entregar/Fornecer	Caixa Sedex
6	Cumprir	RO
7	Alojar	Pavilhão/Cela
8	Conceder	Regalia
9	Trocar	Escala de plantão

Fonte: Própria da autora.

⁹ O indivíduo pode aguardar julgamento recolhido em ambiente prisional como medida preventiva.

¹⁰ A visitação em estabelecimentos prisionais, no Estado de São Paulo, ocorre aos finais de semana para familiares de primeiro grau desde que comprovado por meio de documentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar uma comunidade de fala tão peculiar é, no mínimo, um desafio instigante. Pouquíssimos estudos recorrem ao contexto penitenciário para estudar a linguagem predominante do meio, havendo muito a ser explorado e discutido. Focalizando na predicação *pagar*, percebe-se que seu uso emerge de uma série de circunstâncias que se explicam de acordo com os mecanismos de abstratização e extensão de significados. Partindo de um domínio conceptual concreto, o predicado *pagar* atinge domínios conceptuais mais abstratos promovendo transferência semântica e se consolidando pela frequência de uso a partir da rotinização de padrões linguísticos. O significado fonte de *pagar*, semanticamente vinculado a valores monetários, não é mais recuperado, posto os mecanismos cognitivos que o impulsionaram no processo de mudança.

Seu caráter polissêmico pode ser atestado pelo compartilhamento de traços semânticos gerando relações entre os usos e ocasionando extensão de significados, resultante da ideia de cumprir um dever/pagar por algo. O contexto que envolve o universo situado pelos sentenciados gira em torno das leis regidas pela mão do Estado e desse ambiente emana a essência fortemente caracterizada por dívida e paga. Percebe-se que os usos com *pagar* são compartilhados pelos falantes que tem contato direto com a população carcerária, desde familiares a servidores públicos, o que não torna a linguagem desse contexto totalmente restrita.

Diante da análise exposta, conclui-se que *pagar* foi concebido no interior de uma variante difundida no contexto penitenciário que busca estabelecer identidade linguística. Assim, *pagar* com as acepções semânticas demonstradas emerge com usos inovadores baseado nas experiências de seus usuários.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo representada pelo Coordenador das Unidades Prisionais da Região Oeste, Sr. Roberto Medina, e pelo Diretor Técnico III da Penitenciária Nestor Canoa de Mirandópolis, Sr. Ricardo José Marconato, sempre muito complacentes acerca da pesquisa que desenvolvo no âmbito acadêmico em interface com o contexto penitenciário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-SANTOS, L. de .A.; RODRIGUES-PINTO, K. R. A construção [[pagar]_{infinito}+SN] no português brasileiro. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netli**, Crato, v. 9, n. 4, p. 618-632, 2020.

BARLOW, M.; KEMER, S. **Usage Based Models of Language**. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

BORBA, F. da S. **Dicionário Gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

BRASIL. Lei de Execução Penal (1984). Capítulo IV. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: Mar. 2020.

BYBEE, J. Cognitive Process in Gramaticalization. In: TOMASELLO, M. M. (Ed.) **The New Psychology of Language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Vol. II, pag. 145-167, 2003.

_____. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

CAMPOS, J. L de; CEZÁRIO, M. M.; ALONSO, K.S. Formação da construção mente. **D.E.L.T.A.**, vol. 33, n. 01, p. 133-158, 2017.

CONTEXTO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: **Priberam Dicionário**, 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/contexto>>. Acesso em: Nov. 2018.

CROFT, W. **Radical constructiongrammar**: syntactictheory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. 1. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, S.; LIMA-HERNANDES, M.; CASSEB-GALVÃO, V. (org.). **Introdução à gramaticalização**: princípios teóricos & aplicação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. **Grammaticalization**: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

LAKOFF, G.; JOHNSON. M. **Metaphors we Live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MARTELOTTA, M. E. **A mudança linguística**. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org). *Linguística funcional: teoria e prática*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Manual de linguística**. 2. ed. 5. reimpressão, 2017. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, M. R. ; ROSÁRIO, I. C. (Org.). **Linguística Centrada no Uso: teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2015.

PAGAR. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: **Priberam Dicionário**, 2008, 2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: Nov. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Administração Penitenciária, Gabinete do Secretário. **Diário Oficial**. Resolução SAP 144 de junho de 2010, que institui o Regime Interno Padrão das Unidades Prisionais do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2015/executivo%20secao%20i/novembro/17/pag_0014_1TKAQMSPMI5VEeDVMDQTRTQGL07.pdf. Acesso em: Outubro de 2020.

TAMBA, I. **A Semântica**. 5. ed. 2. reimpressão, 2005. São Paulo: Parábola, 1998.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization and mechanisms of change. In: Heiko Narrog & Bernd Heine (Ed.) **The Oxford handbook of grammaticalization**. New York: Oxford University Press, p. 19-30, 2011a.



IRONIA E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Késia Vanessa Nascimento da Silva ¹
Renata Fonseca Lima da Fonte ²

RESUMO

A ironia faz parte da linguagem e pode estar presente em qualquer evento, sendo assim é possível que existam situações ou enunciados irônicos no processo de aquisição de linguagem, uma vez que imersas na língua, as crianças já se deparam com esse tipo de manifestação que tem relação com a multimodalidade. No entanto, notou-se a existência de poucas pesquisas que discutem a ironia em aquisição de linguagem. Diante dessa carência, observou-se a viabilidade de elaborar um trabalho de abordagem exploratória cujo objetivo geral consiste em realizar um levantamento das pesquisas existentes sobre ironia na aquisição da linguagem, e específicos: a) analisar as perspectivas e objetivos dos estudos encontrados, b) identificar e descrever as divergências e convergências dessas perspectivas de estudo. Metodologicamente fizemos uma verificação nas ferramentas de busca: Banco de teses e dissertações da CAPES, portal de periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico dos últimos dez anos 2010-2020, como modo de busca utilizamos os descritores: “ironia e aquisição de linguagem” na língua portuguesa e na língua inglesa. Quanto aos resultados, poucas discussões envolviam os descritores selecionados na língua portuguesa e inglesa, ambos apresentaram a Linguística Cognitiva como a principal abordagem e em menor quantidade estão os trabalhos que adotaram a perspectiva pragmática, sendo a compreensão da ironia o foco das discussões.

Palavras-chave: ironia, aquisição de linguagem, estado da arte.

INTRODUÇÃO

A ironia faz parte da manifestação da linguagem por sua natureza dinâmica e pela ação de instigar um conjunto de questões complexas em diferentes dimensões. Segundo Hutcheon (2000), a ironia é um recurso linguístico que pode estar presente em qualquer evento ou ato conversacional e baseia-se em estabelecer uma relação entre o dito e não dito. Nesse sentido, é possível que existam situações ou enunciados irônicos no processo de aquisição de linguagem, uma vez que não é algo restrito a fase adulta.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, kesiawanessa@outlook.com;

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de Letra da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, renata.fonte@unicap.br
Este trabalho foi realizado com o apoio do financiamento da CAPES e PROSUC.

Estudos em aquisição de linguagem crescem cada vez mais e têm interessado diversas áreas do conhecimento tal como a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Linguística, no entanto, notou-se a existência de poucas pesquisas que discutem a ironia na linguagem infantil em virtude da sua complexidade de análise. Diante dessa carência propomos elaborar um trabalho de abordagem exploratória cujo objetivo geral consiste em realizar um levantamento das pesquisas existentes sobre ironia na aquisição da linguagem; e os específicos: a) analisar as perspectivas e objetivos dos estudos encontrados, b) identificar e descrever as divergências e convergências dessas perspectivas de estudo.

Metodologicamente se baseia em uma revisão da literatura sobre os estudos que abordam a produção e a compreensão de figuras de linguagem, especificamente a ironia na área da aquisição da linguagem. Realizamos uma verificação nas ferramentas de busca: Banco de teses e dissertações da CAPES, portal de periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico dos últimos dez anos 2010-2020, como modo de busca utilizamos os descritores: “ironia e aquisição de linguagem” na língua portuguesa e na língua inglesa.

Os resultados revelaram que há uma escassez de estudos em relação aos descritores selecionados na língua portuguesa e inglesa, além disso, a Linguística Cognitiva foi a principal abordagem, sendo a compreensão da ironia o foco das discussões. Trata-se, portanto, de um estudo que pode incentivar outras pesquisas a explorarem mais o assunto. Ademais, possibilita uma visão mais ampliada daqueles cujo objeto de estudo e trabalho é a linguagem, em especial, a linguagem infantil.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma revisão de literatura nas bases de dados: Banco de teses e dissertações da CAPES, portal de periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico, no período de 2010 a 2020. As palavras-chave utilizadas foram “ironia e aquisição de linguagem” e suas correspondentes em inglês, “irony and language acquisition”. Foram critérios de exclusão: artigos publicados antes do período estabelecido, estudos com a metodologia baseada em uma revisão de literatura e que não relacionassem ironia e aquisição de linguagem.

Ao todo foram encontrados 17 artigos e 2 dissertações. Após a leitura dos títulos, notou-se que a maioria das pesquisas concentrava-se na compreensão infantil sobre a ironia ou alguma das suas características, e em menor quantidade estavam aqueles que tratavam a produção da ironia pelas crianças em contextos domiciliares e de laboratório. Os trabalhos que preenchiam os critérios para a análise foram lidos na íntegra e estão dispostos quantitativamente no quadro:

Quadro 1: Levantamento Quantitativo

Ferramenta	Descritores	Período	Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Total
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Ironia e aquisição de linguagem	2010 a 2020	-	1	-	-	1
	Irony and language acquisition	2010 a 2020	-	-	-	-	-
Portal de Periódicos da CAPES	Ironia e aquisição de linguagem	2010 a 2020	-	-	-	-	-
	Irony and language acquisition	2010 a 2020	-	-	8	-	8
SciELO	Ironia e aquisição de linguagem	2010 a 2020	-	-	1	-	1
	Irony and language acquisition	2010 a 2020	-	-	-	-	-
Google Acadêmico	Ironia e aquisição de linguagem	2010 a 2020	-	1	2	-	3
	Irony and language acquisition	2010 a 2020	-	-	6	-	6

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Delineamos como objetivo central o levantamento de pesquisas que tratassem da ironia na área de aquisição de linguagem (Quadro 1). Neste contexto, cada trabalho foi descrito – sob a ordem língua portuguesa e logo após os que estão na língua inglesa a

fim de que as perspectivas e objetivos fossem analisados e discutidos. O quadro abaixo relata em termos qualitativos os trabalhos encontrados.

Quadro 2: Levantamento Qualitativo

Ferramentas	Título	Autor	Ano
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	A interface Teoria da Mente e Linguagem: investigando demandas linguísticas na compreensão de crenças falsas de 1ª ordem na aquisição do Português Brasileiro	SILVA, Ana Paula da.	2012
Portal de Periódicos da CAPES	Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony.	FILIPPOVA, Eva; ASTINGTON, Janet Wilde.	2010
	Children's understanding and production of verbal irony in family conversations	RECCHIA, Holly E; HOWE, Nina ; ROSS, Hildy S; ALEXANDER, Stephanie	2010
	Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony	GLENWRIGHT, Melanie; PEXMAN, Penny M	2010
	Wonderful! We've just missed the bus." - parental use of irony and children's irony comprehension.	BANASIK-JEMIELNIAK, Natalia et al	2020
	Exploring the role of conventionality in children's interpretation of ironic remarks	BURNETT, Debra L	2015
	"That's really clever!" Ironic hyperbole understanding in children	AGUERT, Marc; LE Vallois, Coralie ; MARTEL, Karine ; LAVAL, Virginie	2018
	Communicative abilities in children: an assessment through different phenomena and expressive means	BOSCO, Francesca M et al	2013
L'ironie dans le discours: des premières productions enfantines aux productions des adultes.	RÉ, Alessandra Del; HIRSCH, Fabrice; DODANE, Christelle	2018	
Scielo	Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem.	SIQUEIRA et al	2017
Google Acadêmico	A linguagem nas crianças além do sentido literal	SEIXAS, Netília Silva dos Anjos	2011
	Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: uma comparação entre a compreensão de provérbios por	FERRARI, Caroline Girardi	2018

	crianças e adultos		
	Entendendo nas entrelinhas: como as crianças compreendem ironia em discursos argumentativos.	SOUZA ALVES, Cristhiane	2011
	Role of sentence-final particles and prosody in irony comprehension in Cantonese – speaking children with and without Autismo Espectrum Disorders.	LI, Jackie P. W. et al	2012
	Irony and second-order false belief in children: what changes when mothers rather than siblings speak?	MASSARO, Davide; VALLE, Annalisa; MARCHETTI, Antonella.	2012
	Irony comprehension from 4 to 9: the role of language and theory of mind.	GIUSTOLISI, Beatrice., PANZERI, Francesca., & BOGANI, A.	2017
	How do children respond to verbal irony in face-to-face communication?	WHALEN, Juanita; PEXMAN, Penny.	2010
	Non-literal speech comprehension in preschool children – an example from a study on verbal irony.	BANASIK, Natalia.	2013
Verbal irony comprehension in middle school age children and adults in Polish and English discourse.	KRYGIER-BARTZ, Marta.	2016	

Após selecionados, os artigos e dissertações foram examinados mediante os seguintes objetivos específicos: a) análise das perspectivas e objetivos dos estudos encontrados e b) identificação e descrição das divergências e convergências dessas perspectivas de estudo.

IRONIA NA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS E OBJETIVOS DOS ESTUDOS

Muitos estudos têm se dedicado ao estudo da ironia sob diferentes perspectivas, entretanto, a literatura sobre esse fenômeno na área de aquisição de linguagem ainda é escassa. Nessa junção entre ironia e linguagem infantil, encontramos a dissertação de Silva (2012) que a partir da perspectiva psicolinguística do Bootstrapping Sintático (GLEITMAN, 1990) associada a teoria minimalista da língua (CHOMSKY, 1995-2001) verificou se demandas linguísticas interferem no modo como as crianças lidam com as crenças falsas (CFs)³. Utilizando-se de atividades experimentais compostas de três pré-

³ Para Silva (2012), crenças falsas são sentenças cujo valor de verdade é falso. Consideramos este trabalho pela razão da ironia apresentar a falsidade como uma das suas características.

testes e uma tarefa clássica de CF, essa pesquisa envolveu crianças com faixa etária entre 3-4 e 5-6 e os resultados demonstraram que crianças mais novas obtiveram poucos números de acertos, e as mais velhas conseguiram um número expressivo de acertos nas atividades apresentadas.

A pesquisa realizada por Filippova e Astington (2010) assume um viés pragmático para estudar a compreensão de crianças de cinco, sete e nove anos a respeito dos aspectos sócio-cognitivos e sócio-comunicativos da ironia. É um estudo instigante porque diferente da maioria insere questões como significado, motivação e intenção do falante. Na sequência, Recchia et al (2010) avaliaram como as crianças usam e entendem vários tipos de ironia - sarcasmo, hipérbole, eufemismo e perguntas retóricas no contexto de conversas familiares. Interessante destacar que nesse experimento os autores não assumiram teorias de análise, limitando-se apenas a discutir como o estudo do desenvolvimento da linguagem irônica pode ajudar a entender como as crianças se tornam competentes sujeitos na sua língua. Outro estudo desenvolvido por Giustolisi, Panzeri, e Bogani (2017) tinha como objetivo verificar a compreensão da ironia em crianças de quatro a nove anos a partir da Teoria da Mente (ToM).

Estudos sobre habilidades infantis crescem cada vez mais, e nesse raciocínio existem os trabalhos de Glenwright e Pexman (2010) e Bosco et al (2013). Apresentando a 71 crianças espetáculos de fantoches, os primeiros autores tinham como propósito investigar se crianças de 5-6 anos e 9-10 anos conseguiam distinguir o sarcasmo da ironia verbal. Já Bosco et al (2013) observaram a produção e compreensão da ironia em 390 crianças italianas na faixa etária de 5-8 anos. Esses autores tecem um importante questionamento quanto ao enfoque dos estudos atuais - a compreensão do sentido irônico, negligenciando o aspecto da produção. Apesar do segundo grupo de autores explicar que os resultados se adequam bem com a Teoria da Pragmática Cognitiva, não há apropriação de perspectiva.

No que diz respeito ao uso da ironia pelos pais e a compreensão da ironia pelos filhos, encontramos o trabalho de Banasik-Jemielniak et al (2020) que semelhante a Bosco et al (2013), também avalia as lacunas na literatura sobre a frequência do uso da ironia pelos pais nas conversas entre pais e filhos. O objetivo desse estudo foi analisar se há diferenças entre crianças que apresentam altos níveis de compreensão de sentenças irônicas e crianças com baixa compreensão em termos de uso de ironia por seus pais. Os autores partem da perspectiva teórica da aprendizagem sociocultural, uma vez que

defendem que a interação, especialmente o ambiente familiar, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo.

Seguindo a linha tradicional dos estudos, Burnett (2015) tem a finalidade de explorar a compreensão da ironia em crianças de sete e oito de idade através da hipótese da saliência graduada. Ressaltamos que perguntas de compreensão foram elaboradas a fim de verificar se as crianças perceberam algum componente da ironia como significado, atitude e intenção do falante. É curioso como o uso de perguntas de compreensão está crescendo, isso porque oferece a possibilidade de moldar a metodologia as situações e necessidades da pesquisa.

Considerando que existem várias formas de ironia, Aguert et al⁴ (2018) escolheram a percepção de hipérbolos irônicas como objetivo geral. Tais autores lançaram a hipótese de que em crianças pequenas (6 anos) a hipérbole reduziria a compreensão, já as mais velhas (10 anos) se beneficiariam porque entenderiam o contraste entre o dito e a situação.

Apesar de poucos estudos discutirem produções irônicas na infância, Del Ré, Hirsch e Christelle (2018) dedicaram-se a análise desse fenômeno. Em um recente estudo, os autores objetivavam a identificação dos primeiros enunciados irônicos de uma criança francesa e uma brasileira entre as idades de 3 a 4 anos. Para tanto, eles partiram de uma perspectiva dialógica para compreender a produção da ironia em duas línguas diferentes. É válido perceber a importância desse projeto, principalmente quando se quer entender se diferenças culturais têm influência sobre o uso e a compreensão da ironia.

Na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), localizamos o artigo de Siqueira et al., (2017) cujo objetivo era verificar se a compreensão de expressões idiomáticas como a metáfora, a ironia e a metonímia era influenciada por três faixas etárias diferentes (crianças, adolescentes e adultos). Nesse estudo, a Linguística Cognitiva foi a abordagem adotada porque trata as expressões idiomáticas ou EI como fenômeno linguístico e recurso cognitivo.

Muitos trabalhos foram encontrados no Google Acadêmico, sendo a versão inglesa a maior quantidade, as pesquisas realizadas por Seixas (2011), Ferrari (2018) e Souza Alves (2011) foram os únicos correspondentes em língua portuguesa: Seixas (2011) se preocupou em analisar produções infantis que vão além do sentido literal -

⁴ Em relação ao ponto de vista adotado no trabalho, os autores não mencionam.

como as metáforas e ironias, todavia, não utilizou abordagem na discussão dos exemplos. O autor esclarece que o “texto apresenta algumas limitações [...] e que ele não traz uma análise de dados empíricos à luz de uma teoria, chegando ao final com uma conclusão” (p. 66). No contexto da identificação infantil, Ferrari (2018) tratou da compreensão de provérbios entre os quais estão as metonímias, metáforas e ironias por crianças sob a Linguística Cognitiva; já Souza Alves (2011) se propôs a observar por meio da teoria enunciativa dialógica como as crianças compreendem a ironia em discursos argumentativos.

Além de um olhar cognitivo, vê-se que o ponto de vista dialógico também é adotado por diferentes pesquisadores. Segundo Bres (2010, p. 699), “o enunciado irônico é um enunciado dialógico, que é atravessado por um diálogo interno implícito que procede da interação entre o ato de enunciação em que é realizada e um ato da enunciação anterior”. Autores como Del Ré et al argumentam que a ironia é um fato discursivo dialógico que consiste na interação de dois discursos.

Considerando o papel da Teoria da Mente (ToM), Li et al (2012) investigaram o uso de pistas prosódicas, a entonação, na compreensão da ironia em crianças cantonesas com e sem autismo. Nesse contexto cognitivo, Massaro, Valle e Marchetti (2012) tinham o objetivo de explorar a compreensão de crianças – 6, 8 e 10 anos em diferentes contextos familiares: entre uma criança e a mãe, e entre uma criança e seu irmão. Pensamos que, para esses autores, a ToM ocupa um importante lugar na manutenção da comunicação irônica.

As pesquisas realizadas por Banasic (2013), Panzeri e Giustolisi (2017) também inserem a teoria da mente em seus experimentos. Banasic, por sua vez, visa responder as questões sobre o problema da idade na compreensão da ironia utilizando 46 crianças com 4-6 anos de idade. A partir de populações típicas e atípicas (autismo, síndrome de Down e surdos pré-linguais), Panzeri e Giustolisi também analisaram a compreensão de observações irônicas. Esses estudos poderão mobilizar pesquisas futuras a partir de casos, já que a literatura nessa esfera ainda apresenta lacunas.

Whalen e Pexman (2010) observaram como crianças de 7 a 11 anos reagem à ironia verbal. Para eles, a capacidade das crianças em produzir ironias adequadas ao contexto merece atenção, como também a sua sensibilidade – respondendo à ironia com a ironia própria. A tese de Krygier-Bartz (2016) examina se a cultura e a idade influenciam a compreensão da ironia e para tanto utiliza crianças e adultos canadenses e

poloneses. A autora explica que a perspectiva interpretativa⁵ é pouco vista na área de pesquisa, por isso explorou o tema como uma lacuna que merece atenção. Dada a influência da cultura nas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, acreditamos que a tese de Krygier-Bartz (2016) abre caminhos para estudos transculturais e sugere que fatores como idade e cultura está associado à interpretação da ironia.

ESTUDOS SOBRE A IRONIA EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS

Após a análise das perspectivas e objetivos dos estudos encontrados, interessamos também identificar e descrever os aspectos que geram divergência e convergência nesses respectivos trabalhos. Posto isto, indicadores como “abordagem cognitiva”, “abordagem pragmática”, “abordagem dialógica”, “produção da ironia”, “compreensão da ironia”, “diferentes tipos de ironia”, “participante com desenvolvimento atípico”, “diferenças culturais entre os participantes” e “contexto familiar” foram selecionados para detectar o ponto convergente entre os estudos:

Quadro 3: Convergência entre os estudos

Aspectos	Autores	Total
Abordagem cognitiva	SILVA, Ana Paula da (2012) GIUSTOLISI, Beatrice., PANZERI, Francesca., & BOGANI, A (2017) BURNETT, Debra L (2015) SIQUEIRA et al (2017) FERRARI, Caroline Girardi (2016) LI, Jackie P. W. et al (2012) MASSARO, Davide; VALLE, Annalisa; MARCHETTI, Antonella (2012) BANASIK, Natalia. (2013) PANZERI, Francesca; GIUSTOLISI, Beatrice (2017) KRYGIER-BARTZ, Marta (2016)	10
Abordagem pragmática	FILIPPOVA, Eva; ASTINGTON, Janet Wilde. (2010)	1
Abordagem dialógica	RÉ, Alessandra Del; HIRSCH, Fabrice; DODANE, Christelle (2018) SOUZA ALVES, Cristhiane (2011)	2

⁵ A perspectiva interpretativa é definida como a capacidade de julgar o comportamento ou os estados mentais das outras pessoas.

Produção da ironia	RECCHIA, Holly et al (2010) BOSCO, Francesca M et al (2013) RÉ, Alessandra Del; HIRSCH, Fabrice; DODANE, Christelle (2018) SEIXAS, Netília Silva dos Anjos (2011) WHALEN, Juanita; PEXMAN, Penny. (2010)	5
Compreensão da ironia	SILVA, Ana Paula da. (2012) FILIPPOVA, Eva; ASTINGTON, Janet Wilde. (2010) RECCHIA, Holly E; HOWE, Nina ; ROSS, Hildy S; ALEXANDER, Stephanie (2010) GIUSTOLISI, Beatrice., PANZERI, Francesca., & BOGANI, A. (2017) BOSCO, Francesca M et al (2013) BANASIK-JEMIELNIAK, Natalia et al (2020) AGUERT, Marc; LE Vallois, Coralie ; MARTEL, Karine ; LAVAL, Virginie (2017) SIQUEIRA et al (2017) FERRARI, Caroline Girardi (2016) SOUZA ALVES, Cristhiane (2011) LI, Jackie P. W. et al (2012) MASSARO, Davide; VALLE, Annalisa; MARCHETTI, Antonella (2012) BANASIK, Natalia. (2013) PANZERI, Francesca; GIUSTOLISI, Beatrice (2017) KRYGIER-BARTZ, Marta. (2016)	15
Diferentes tipos de ironia	RECCHIA, Holly E; HOWE, Nina ; ROSS, Hildy S; ALEXANDER, Stephanie (2010) GLENWRIGHT, Melanie; PEXMAN, Penny M (2010) AGUERT, Marc; LE Vallois, Coralie ; MARTEL, Karine ; LAVAL, Virginie (2017)	4
Participante com desenvolvimento atípico	PANZERI, Francesca; GIUSTOLISI, Beatrice (2017) LI, Jackie P. W. et al (2012)	2
Diferenças culturais entre os participantes	RÉ, Alessandra Del; HIRSCH, Fabrice; DODANE, Christelle (2018) KRYGIER-BARTZ, Marta. (2016)	2
Contexto familiar	RECCHIA, Holly E; HOWE, Nina ; ROSS, Hildy S; ALEXANDER, Stephanie (2010) BANASIK-JEMIELNIAK, Natalia et al. (2020) MASSARO, Davide; VALLE, Annalisa; MARCHETTI, Antonella (2012)	3

O quadro acima nos revela que a abordagem cognitiva e a compreensão da ironia são os aspectos de maior convergência nos trabalhos. Sob a perspectiva cognitiva, vemos a Teoria da Mente (ToM), a hipótese da saliência graduada e o Bootstrapping

Sintático, destacamos que a ToM é o enfoque mais recorrente e é definida como a habilidade de prever o comportamento humano através de fenômenos mentais (intenções, crenças e emoções). Apesar de ser um tema crescente nos estudos linguísticos, no Brasil, a quantidade de pesquisas ainda é pequena. A relação entre linguagem e pensamento tem despertado o interesse de várias áreas e proporcionado importantes evidências ao conhecimento atual em psicologia.

Pesquisas direcionadas a compreensão infantil são a maioria e promovem vários questionamentos, já que para alguns autores, negligenciam a produção da ironia verbal ou outras formas desse recurso. O aspecto “diferentes tipos de ironias” nos chamou atenção pelo motivo de alguns estudos já estarem ampliando o conceito de ironia, isto é, não admitindo a clássica definição de que o significado do falante é o oposto do significado da frase.

Apesar de poucas pesquisas, a inserção dos aspectos “participante com desenvolvimento atípico”, “diferenças culturais entre os participantes” e “contexto familiar” quebra inúmeros paradigmas e abre espaço para que outros se interessem nesse campo. Estudar o processo de produção e compreensão da ironia em populações atípicas ajuda a iluminar a própria aquisição de linguagem; participantes de diferentes culturas podem esclarecer se fatores transculturais influenciam a compreensão irônica; pesquisas realizadas em um contexto familiar trazem sugestões de que a interação social favorece o uso e a identificação de sentidos figurados.

No que diz respeito às divergências, comparamos os trabalhos a partir do período de 2010 a 2020 e utilizamos como indicador a “metodologia” com o intuito de verificar as diferenças mais acentuadas, que podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Divergências entre os estudos de 2010 a 2020

-	Autores	Metodologia
2010	FILIPPOVA, Eva; ASTINGTON, Janet Wilde. GLENWRIGHT, Melanie; PEXMAN, Penny M WHALEN, Juanita; PEXMAN, Penny.	Utilizar interações sociais para relatar se crianças detectam algumas das funções da ironia. Espetáculos de fantoches foram apresentando a 71 crianças. Breves histórias, cada uma seguida por uma observação literal ou irônica de um experimentador foram exibidas as crianças.
	SOUZA ALVES, Cristhiane	As crianças assistiram a alguns trechos de

2011	SEIXAS, Netília Silva dos Anjos	filmes infantis em DVD, que continham situações argumentativas com ocorrência de ironia. Durante a exibição, foram realizadas perguntas relativas à compreensão da situação discursiva apresentada. Reune e discute alguns exemplos reais e de programas infantis na televisão onde as crianças fizeram uso da linguagem figurada.
2012	SILVA, Ana Paula da LI, Jackie P. W. et al MASSARO, Davide; VALLE, Annalisa; MARCHETTI, Antonella	Utilizou atividades experimentais compostas de três pré-testes e uma tarefa clássica de crenças falsas CF. 16 histórias com uma observação irônica foram construídas. Os participantes deveriam julgar a crença e a intenção do locutor. Duas tipologias de tarefas de ironia foram usadas para avaliar a compreensão das crianças de 6, 8 e 10 anos dos significados pretendidos e expressos.
2013	BANASIK, Natalia BOSCO, Francesca M et al	46 crianças em idade pré-escolare foram testadas com a Tarefa de Compreensão de Ironia e o Teste de Reflexão sobre Pensamento. Tarefas de compreensão.
2015	BURNETT, Debra L	Observações irônicas, convencionais ou específicas da situação, foram apresentadas após contextos breves da história. Perguntas de compreensão também foram utilizadas.
2016	KRYGIER-BARTZ, Marta	Os participantes assistiram 9 vídeos contendo críticas irônicas, críticas literais e elogios literais. Os personagens do vídeo criticaram / elogiaram um destinatário presente ou ausente, com ou sem espectador, em três condições: avaliação privada, avaliação pública e fofoca. Os participantes avaliaram a intenção e o humor da perspectiva do destinatário e / ou da perspectiva do espectador.
2017	GIUSTOLISI, B., PANZERI, F., & BOGANI, A. .. SIQUEIRA et al	10 histórias que introduzem uma situação e finalizam com uma observação literal ou irônica. Perguntas de compreensão também foram utilizadas. Tarefas de compreensão de expressões idiomáticas foram usadas e eram compostas de seis itens: sentenças seguidas de uma pergunta aberta e uma pergunta fechada.

		.
2018	RÉ, Alessandra Del; HIRSCH, Fabrice; DODANE, Christelle FERRARI, Caroline Girardi AGUERT, Marc; LE Vallois, Coralie ; MARTEL, Karine ; LAVAL, Virginie	Gravações longitudinais de interações entre a criança e os pais. Seis provérbios familiares foram apresentados em uma tarefa de compreensão. Duas questões – uma aberta e a outra fechada foram feitas aos participantes. Desenhos animados curtos com críticas irônicas foram mostrados aos participantes.
2020	BANASIK-JEMIELNIAK, Natalia et al	Testes de compreensão da ironia

As informações acima demonstram que vários caminhos e métodos foram propostos a fim de se entender o uso e a compreensão da ironia por crianças. Percebemos que nos anos iniciais – 2010 a 2015 as pesquisas tinham a compreensão da ironia como objetivo principal, já no período de 2016 a 2020 começam a emergir trabalhos voltados à produção da ironia.

Além disso, verificamos que estudos de caráter longitudinal e com atenção aos outros tipos de ironia estão presentes nos últimos anos. Apesar dos primeiros trabalhos tratarem sobre a identificação da ironia, as perguntas de compreensão são curiosamente mais frequentes nos anos finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sobre a ironia na aquisição de linguagem ainda é escassa e os poucos estudos que existem discutem a compreensão de enunciados irônicos sob a perspectiva cognitiva. Nas ferramentas de busca, verificamos a presença de 10 trabalhos na perspectiva cognitiva, pragmática – 1 e dialógica – 2. Outros aspectos observados nos estudos foram a: produção da ironia (5), compreensão da ironia (15), diferentes tipos de ironia (4), participante com desenvolvimento atípico (2), diferenças culturais (2) e contexto familiar (3). Essa carência de estudos comprova mais uma vez ser um tema corrente no cenário linguístico, e que aos poucos tem despertado o interesse de diferentes áreas e de pesquisadores no Brasil e no exterior.

Neste artigo, discutimos as perspectivas e objetivos de cada estudo, bem como as divergências e convergências existentes. Entendemos que, apesar de poucos, são estudos que lançam novos olhares a aquisição da linguagem, em particular, a linguagem

que ultrapassa o sentido literal. É necessário que mais olhares se atentem ao uso e a compreensão da ironia, já que esse fenômeno faz parte da linguagem e é intrínseco ao ser humano. De caráter exploratório, este estudo teve o interesse de contribuir com o fazer científico, apresentando e discutindo questões ligadas à ironia na infância, e todos esses caminhos funcionam como fascinantes janelas abertas às pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AGUERT, M., et al. **“That's really clever!” Ironic hyperbole understanding in children.** Journal of child language 45 1 (2018): 260-272 .

BANASIK-JEMIELNIAK, N., BOSACKI, S., MITROWSKA, A, et al. **"Wonderful! We've just missed the bus." - Parental use of irony and children's irony comprehension.** PLoS One.15(2), 2020.

BURNETT, D. **Exploring the role of conventionality in children's interpretation of ironic remarks.** Journal of Child Language, 42(6), 1267-1288, 2015.

BOSCO, F., ANGELERI, R., COLLE, L., SACCO, K., & BARA, B. (2013). **Communicative abilities in children: An assessment through different phenomena and expressive means.** Journal of Child Language, 40(4), 741-778.

BANASIK, N. **Non-literal speech comprehension in preschool children - an example from a study on verbal irony.** Psychology of Language and Communication, 2013.

BRES., J. L'ironie, un cocktail dialogique ?. **Actes du deuxième Congrès mondial de linguistique française**, New-Orleans 12-15 juillet, 2010.

CHOMSKY, N. **Beyond Explanatory Adequacy.** v. 20. MIT Occasional Papers in Linguistics, 2001.

_____, N. **The minimalist Program.** Mass: The MIP Press, 1995.

DEL RÉ, A., HIRSCH., Fabrice et DODANE., Christelle, « L'ironie dans le discours : des premières productions enfantines aux productions des adultes », Cahiers de praxématique [En ligne], 70 | 2018

FILIPPOVA, E., & ASTINGTON, J. **Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony.** Child Development, 81(3), 913–928, 2010.

FERRARI, C., G. **Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: uma comparação entre a compreensão de provérbios por crianças e adultos.** 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GIUSTOLISI, B., PANZERI, F., & BOGANI, A. **Irony comprehension from 4 to 9: the role of language and theory of mind**, 2017.

GLENWRIGHT, M., & PEXMAN, P. **Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony**. *Journal of Child Language*, 37(2), 429-451, 2010.

GLEITMAN, L. **The structural sources of verbs meanings**. v. 1. *Language Acquisition*, (1990), p. 3-55.

HUTCHEON, L. **Teoria e política de ironia**. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 359 p

KRYGIER-BARTZ, M. Z. **Verbal Irony Comprehension in Middle School Age Children and Adults in Polish and English Discourse**. Thesis. University of Manitoba, Manitoba, 2016.

LI, Jackie., LAW, Thomas., LAM, Gary Yu Hin., TO, Carol. Role of sentence-final particles and prosody in irony comprehension in Cantonese-speaking children with and without Autism Spectrum Disorders. **Clinical linguistics & phonetics**. 27. 18-32, 2013.

MASSARO, D., VALLE, A., MARCHETTI, A. **Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak?**, *European Journal of Developmental Psychology*, 10:3, 301-317, 2013.

GIUSTOLISI, B., PANZERI, F., & BOGANI, A. **Irony comprehension from 4 to 9: the role of language and theory of mind**, 2017.

RECCHIA, H. E., HOWE, N., ROSS, H. S., & ALEXANDER, S. **Children's understanding and production of verbal irony in family conversations**. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 255-274, 2010.

SILVA, A. P. da. **A interface teoria da mente e linguagem: investigando demandas linguísticas na compreensão de crenças falsas de 1ª ordem na aquisição do português brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Juiz de Fora, 2012.

SIQUEIRA, M., et al . Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. **Let. Hoje**, Porto Alegre , v. 52, n. 3, p. 391-400, Sept. 2017

SEIXAS, N., S., A. A linguagem nas crianças além do sentido literal. **Revista Movendo Ideias** ISSN: 1517-199x Vol. 16, Nº 2. (2011)

SOUZA ALVES, C. L. S. S. **Entendendo nas entrelinhas: como as crianças compreendem ironia em discursos argumentativos**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

WHALEN, J & PEXMAN, P. **How Do Children Respond to Verbal Irony in Face-to-Face Communication?** The Development of Mode Adoption Across Middle Childhood. Discourse Processes, 2010.



[Digite texto]

GÊNEROS, SEXUALIDADES E EMOÇÕES: UM OLHAR PELA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA¹

Lucas Araujo Silva²
Ana Maria Ferreira Barcelos³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar os resultados de um levantamento bibliográfico em periódicos brasileiros de Linguística Aplicada dos últimos 10 anos por artigos que abordassem os temas gêneros, sexualidades e emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Os resultados apontam uma baixa produção de trabalhos sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas e a inexistência de pesquisas que relacionem os temas às emoções. As implicações deste estudo indicam a necessidade de pesquisas que investiguem as relações entre estes assuntos como maneira de ampliar tais campos do conhecimento com pressupostos teóricos e práticos. Ademais, se faz necessário compreender quais emoções são suscitadas pelas questões de gêneros e sexualidades, visto que são temas emocionalmente sensíveis. Concluímos o artigo apresentando algumas sugestões que podem contribuir com o desenvolvimento de pesquisas considerando a perspectiva crítica de investigações desses temas em Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Gêneros e Sexualidades, Emoções, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada Crítica.

INTRODUÇÃO

Gêneros e sexualidades⁴ estão presentes fora e dentro da academia e em diferentes áreas do conhecimento. Temos, por exemplo, trabalhos como livros (Devassos no Paraíso – 2018, de João Silvério Trevisan), músicas (Pajubá – 2017, de Linn da Quebrada) e filmes (Tatuagem – 2013, de Hilton Lacerda). Já na academia, podemos citar Teoria Queer (BUTLER, 2003), de forma interdisciplinar; Psicologia (CARVALHO, RODRIGUES e MEDRADO, 2005); Estudos

¹ Este artigo é um trabalho teórico que compõe um projeto de mestrado em Letras e possui financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa – UFV, lucas.a.araujo@ufv.br.

³ Professora Doutora Titular no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV, anamfb@ufv.br.

⁴ Optou-se neste trabalho por sempre que mencionar “gêneros e sexualidades” usar os substantivos no plural como forma de contracultura. Acreditamos que a singularização dessas palavras pode contribuir para o apagamento das particularidades das múltiplas e distintas identidades de gênero e sexualidades existentes.

Culturais (PARKER, 2002); Educação (LOURO, 1997, 2008, 2019; COLLING, 2018; CASTRO, 2018; SILVA, 2018); Análise do Discurso (LIMA, 2020; RIBEIRO, 2020) e Linguística Aplicada – doravante LA – (NORTON e PAVLENKO, 2004; TILIO, 2010; URZÊDA-FREITAS, 2012; OSTERMANN e MOITA LOPES, 2014; BELTRÃO, 2015; JESUS, 2017). Apesar da existência de trabalhos sobre gêneros e sexualidades em LA, nem sempre foi assim. Estes assuntos rompem com a tradição de investigações comum às pesquisas em LA que até a década de 1980 se preocupava puramente com “descrições genéricas de aprendizes [de línguas] e noções estruturalistas de linguagem” (BENESCH, 2012, p. 32)⁵ ignorando dimensões sociopolíticas. Logo, a partir dessa década, e mais fortemente durante os anos 1990, emerge uma virada teórica motivada pelas “mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas [que] iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, [e] que começam a chegar à LA” (MOITA LOPES, 2009a, p. 17).

A Linguística Aplicada Crítica – doravante LAC – surge com o objetivo de “fazer o ensino e a aprendizagem de línguas mais responsivo às mudanças no mundo globalizado” (BENESCH, 2012, p. 32). Essa transposição de investigação tradicional abre novos horizontes para pesquisas em LA e, assim, temas antes não investigados começam a ser objetos de estudo. É o que acontece com gêneros e sexualidades que, dentro dos estudos da linguagem no Brasil – considerando não só a LA, mas também a Análise do Discurso –, vêm sendo pesquisados nos últimos 35 anos, como nos mostram Ostermann e Moita Lopes (2014) na linha histórica traçada em seu artigo *Language and Gender Research in Brazil*. A LAC propõe “atravessar/violar fronteiras [e] tentar ‘pensar nos limites’ ou ‘para além dos limites’ que se apresentam nas tradições epistemológicas desta área” (MOITA LOPES, 2009b, p. 34). Logo, essa vertente de investigação considera que os olhares se lançam a partir da perspectiva de “prática problematizadora” (TILIO, 2017, p. 23) do que está dado e naturalizado. Para Tilio (2017), o pensar e o agir crítico demarcados pela LAC consideram “questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sócio-históricas de produção e reprodução das relações sociais” (TILIO, 2017, p. 23). Ou seja, analisar pelo viés crítico vai além de puramente se distanciar do senso comum, inclui também compreender como as práticas sociais são estabelecidas, fixadas e se tornaram hegemônicas. Inclui, ainda, transbordar as barreiras da normatividade por meio do questionamento, do estranhamento, da reflexão e da transformação (TILIO, 2017, p. 28). Também sobre isso, Luke (2004) citado por Benesch

⁵ Todas as citações em língua inglesa usadas neste artigo são de tradução de Silva e Barcelos.

(2012, p. 8-9) menciona que “o olhar crítico pode causar desconforto já que passamos a ver o que é familiar como estranho”.

Emoções também são objetos de estudo em diferentes ciências, como aponta Barcelos (2013, p. 164-165): na Psicologia (IZARD, 1991; SOLOMON, 2004; ROBERTSON, 2004), na Educação (ZEMBYLAS, 2004) e também em LA (SO, 2005; ARAGÃO, 2007; IMAI, 2010). Nos estudos sobre emoções em LA a perspectiva crítica de investigações se mostra mais recente. Cronologicamente, dentro da bibliografia levantada por Barcelos (2015), uma perspectiva crítica de emoções no ensino e aprendizagem de línguas se fortifica a partir do livro *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*, de Sarah Benesch, publicado em 2012. Nele a autora reconhece que em LAC se teoriza pouco sobre emoções, mas cita Norton (2000) que, ao investigar identidades de mulheres falantes de inglês imigrantes no Canadá, percebeu uma conexão entre o que elas sentiam ao falar a língua, as relações de poder e as interações sociais (BENESCH, 2012, p. 9). Sobre isso também, Zembylas (2005), em uma perspectiva geral, aponta que as emoções são práticas discursivas e que os indivíduos estão envolvidos em redes de poder moldadas socioculturalmente (ZEMBYLAS, 2005, p. 937).

Pela abordagem crítica é indispensável entender que o poder influencia as emoções e como isso acontece. Abu-Lughod e Lutz (1990 apud ZEMBYLAS, 2005, p. 937) consideram que “as relações de poder determinam o que pode, o que não pode, ou o que deva ser dito sobre o eu e sobre as emoções, e o que é tido como verdadeiro ou falso sobre elas, além do que apenas alguns indivíduos podem dizer sobre elas”. A exemplo disso, em sua pesquisa empírica com uma professora ao longo de três anos, Zembylas (2005) mostrou a construção histórica de regras emocionais no ambiente de trabalho da professora, em que demonstrar emoções não era considerado profissional, ou seja, professores precisam ser emocionalmente neutros para parecerem profissionais. Essas relações de poder também regulam as discussões sobre gêneros e sexualidades e, por causa disso, esses são temas considerados tabus, já que no imaginário social são tidos como individuais, privados, obscenos e não como sociais e políticos. Este imaginário é resultado de uma tradição construída historicamente pelos princípios cristãos, patriarcais e burgueses que regem a sociedade. Nos últimos 30 anos esse imaginário foi intensificado com o surgimento da expressão “ideologia de gênero”, que consiste em deslegitimar identidades de gêneros e sexualidades LGBTQIA+⁶ por meio de discursos patologizantes e biologizantes baseados na configuração tradicional de família: homem

⁶ Sigla usada para se referir às identidades de gênero não cisgêneras e às sexualidades não heterossexuais.

cisgênero (pai), mulher cisgênero (mãe) e filhos cisgêneros. Como consequência desse cenário conservador, surgem propostas de reformas educacionais que visam censurar e coibir o trabalho docente, como é o caso do Programa Escola Sem Partido⁷, que traz em suas atribuições não abordar, por exemplo, os temas gêneros e sexualidades nas escolas, pois esses, segundo a ementa⁸ do programa, representam imiscuição do amadurecimento sexual dos alunos, dogmatismo e proselitismo, ou seja, configuram “ideologias doutrinadoras” impertinentes para a escolarização de crianças e jovens.

É preciso mencionar também que na LAC a problematização do que se entende por língua é essencial e vai muito além de um sistema de códigos regido por organizações sintático gramaticais. A respeito disso, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) afirmam que:

“Se, em uma concepção mais tradicional de LA a língua é definida como uma estrutura independente de seus(suas) usuários(as) e do mundo no qual eles(as) vivem, na concepção da LAC usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias [...]” (URZÊDA-FREITAS e PESSOA, 2012, p. 232).

“[...] uma vez que as identidades de *gênero, raça, classe, sexualidade*, entre outras, são performadas *na e através da* língua, a aprendizagem de línguas deve adotar uma postura crítica no sentido de considerar essas diferenças no contexto da sala de aula. Tal postura requer uma compreensão do corpo como um lugar onde essas identidades/diferenças estão inscritas/marcadas” (URZÊDA-FREITAS e PESSOA, 2012, p. 235. Grifos dos autores).

Portanto, ao assumir a LAC como baliza teórica para este trabalho, estamos também o aliando à concepção de língua como prática social, ou seja, a língua como expressão de nossa inserção na sociedade demarcando todos os atravessamentos que nos compõem enquanto sujeitos. Logo, assim como mencionam Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), acreditamos que o ensino de línguas também deva ser transgressor e considerar os atravessamentos das identidades nos ambientes de aprendizagem, visto que a literatura tem mostrado a importância de politizarmos o ensino e adequá-lo à realidade contemporânea a fim de mitigar o sofrimento humano gerado pela crise nas relações sociais.

Este artigo relata resultados de um levantamento bibliográfico por artigos que abordam os temas gêneros, sexualidades e emoções em periódicos brasileiros de LA nos últimos 10 anos. Além dessa introdução, na segunda parte discutiremos sobre algumas caracterizações de gêneros, sexualidades e emoções. Em seguida, discutimos os resultados. Concluímos retomando os principais aspectos deste estudo, suas implicações e sugestões para futuros

⁷ Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016

⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/> Acesso em: 18 out. 2020.

trabalhos a fim de ampliar os horizontes das pesquisas sobre gêneros, sexualidades e emoções no ensino e aprendizagem de línguas.

GÊNEROS, SEXUALIDADES E EMOÇÕES: BREVES CARACTERIZAÇÕES

Nesta seção apresentamos algumas caracterizações de gêneros e sexualidades e de emoções, a fim de compreender esses conceitos e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas, além de discutir a natureza social das emoções e sua importância para diferentes estudos em LA.

Gêneros e sexualidades são marcadores identitários, ou seja, partes integrais da vivência humana. Apesar disso, os temas ainda são foco de poucos estudos ao se tratar de ensino e aprendizagem de línguas. Neste trabalho, as noções de gêneros e sexualidades utilizadas estão embasadas em teorias sociais que consideram os temas como identidades sócio, histórica e culturalmente construídas. Ao afirmar isso, entendemos que:

“A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.”. (LOURO, 2008, p. 18)

Assim, esses marcadores identitários contribuem para a compreensão dos sujeitos e de suas relações e vivências no meio social, permitindo que enxerguemos lacunas geradas pelo poder socialmente instituído. Porém, as reflexões que os circundam conflitam com as hegemonias ancestralmente datadas, naturalizadas e vigentes na contemporaneidade. Como afirma Louro (2008), as instâncias sociais funcionam como mantenedoras dessas hegemonias. No caso da educação, por exemplo, os trabalhos de Silva e Herneck (2017), Silva, (2018) e Ribeiro (2020) apontam o despreparo dos educadores em lidar com gêneros e sexualidades no ambiente escolar, resultado da falta de formação docente sobre os assuntos nos âmbitos inicial e continuado. Nas pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas, Urzêda-Freitas (2012), Beltrão (2015) e Jesus (2017) mostram que os temas gêneros e sexualidades não estão presentes nas aulas. Ou seja, ao não discutirmos sobre esses temas por meio da educação estamos sendo omissos e contribuindo para abjeção, exclusão e violência contra as identidades LGBTQIA+. Isso ocorre porque ao não questionar a norma social compulsória estamos contribuindo com sua manutenção e perpetuando privilégios assegurados a grupos que se encaixam nela: homens cisgêneros, masculinos e heterossexuais. Nas palavras de Louro (2008):

“A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. [...] A posição ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem.”. (LOURO, 2008, p. 22)

Em nossa sociedade não fazer parte da norma é sinônimo de exclusão. Benevides e Nogueira (2020), por exemplo, ao apresentarem dados de violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019 destacaram a baixa escolarização de pessoas trans causada pela expulsão/evasão: “cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental” (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2020, p. 32). Consequência direta desses dados é a não inserção no mercado formal de trabalho, evidenciando a vulnerabilidade das pessoas LGBTQIA+ em virtude de seus gêneros e sexualidades não cisheterossexuais. Por tal, Louro (2019) afirma que gêneros e sexualidades dizem respeito não só ao indivíduo, mas à sociedade em que ele está inserido, pois são socioculturalmente construídos e reverberam consequências dessa construção. Por isso, reconhecemos a importância de construirmos diálogos sobre os assuntos por meio da educação, ferramenta indispensável para pensarmos uma sociedade mais justa para todas as vidas. Logo, permanecer negligenciando as demandas sociais em crise não pode ser uma opção, pois assim as minorias⁹ afetadas por essa preterição continuarão nas estatísticas de população que mais morre por violência LGBTfóbica no mundo (OLIVEIRA, 2020, p. 13). Para Moita Lopes (2009a, p. 22) “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem”. Aliás, a nosso ver, não se trata de “dar voz a quem não tem”, pois todos temos vozes; mas se trata de ouvir, impulsionar e fazer ecoar a voz de quem tem sido silenciado.

No que diz respeito às emoções, Barcelos (2015, p. 312) afirma que “as emoções e o ensino estão inter-relacionados epistemológica e constitutivamente (ZEMBYLAS, 2004) e, assim, o ensino é definido como ‘uma maneira de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros’” (ZEMBYLAS, 2005, p. 469). Logo, “é importante entender como as emoções interagem para moldar o que professores (BORG, 2006) e aprendizes (KALAJA & BARCELOS, 2013) fazem [e] suas implicações para a aprendizagem (NESPOR, 1987)” (BARCELOS, 2015, p. 302). Diferentes autores têm investigado emoções (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2013; WHITE, 2018; AGUDO, 2018; SONG, 2018). Percebe-se nas

⁹ Segundo Louro (2008), “a expressão minoria não pretende se referir à quantidade numérica, mas sim a uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo a partir da ótica dominante” (LOURO, 2008, p. 20).

caracterizações das emoções dois eixos comuns: 1) a natureza sócio-histórica e 2) o fato de não serem inatas. Aragão (2010) afirma que “emoções são disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos (cf. Maturana 1998; Aragão, 2005)” (ARAGÃO, 2010, p. 173). Essa ideia de emoções como ação também é apresentada por Barcelos (2013) ao citar Hansen (1999): “a palavra e-moção indica movimento e motivação” (HANSEN, 1999, p. 214 apud BARCELOS, 2013, p. 164). Song (2018) afirma que “as emoções não podem ser compreendidas como meras respostas individuais para dadas situações” (SONG, 2018, p. 458), ou seja, suas raízes estão nas relações sociais. Elas também têm sido caracterizadas como “elemento crucial da vida mental e social humana” (WHITE, 2018, p. 20) e apontadas como sendo de “natureza dinâmica, multifacetada e sofisticada” (AGUDO, 2018, p. 3).

Emoções no ensino e aprendizagem têm sido objeto de pesquisas na Educação e em LA há pelo menos vinte anos (NIAS, 1996; HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2010; BENESCH, 2012; GOLOMBEK e DORAN, 2014; BARCELOS, 2015; RUOHOTIE-LYHTY *et al.*, 2016; SONG, 2018; MIYAHARA, 2019).

Na Educação, Nias (1996) e Hargreaves (1998) mostram a importância de se pesquisar as emoções de professores e as consequências emocionais das pressões feitas pelo sistema sobre o trabalho docente por meio de reformas educacionais. Zembylas (2005) traz um olhar discursivo sobre as emoções expondo como as relações de poder podem criar regras emocionais e acentuar emoções negativas que impactam diretamente na constituição da identidade de professores. Em LA, por sua vez, Aragão (2010) aponta como as crenças, as emoções e o estilo cognitivo de cada aprendiz de línguas é construído pelos contextos de aprendizagem e de sua história. Benesch (2012) escreve sobre a abordagem crítica como forma de pensar o estudo de emoções e coloca a prática em destaque, dando exemplos de trabalhos empíricos que consideram as emoções por este viés. Golombek e Doran (2014) propõem uma investigação da experiência emocional de professores novatos para entender o processo de desenvolvimento cognitivo por meio da mediação do professor formador. Barcelos (2015) se debruça sobre a relação entre emoções, crenças e identidades e mostra que são conceitos inseparáveis. Ruohotie-Lyhty *et al.* (2016), a partir de um estudo longitudinal, apresentam o importante papel das emoções na relação entre professores e alunos. Song (2018) foca nas emoções de professores falantes não nativos de inglês para mostrar como influências políticas e ideológicas afetam suas identidades profissionais e práticas docentes. Já Miyahara (2019) traz a noção de reflexividade como ferramenta metodológica para pesquisas sobre emoções.

METODOLOGIA

Em maio de 2020 realizamos uma busca por artigos a respeito dos temas gêneros, sexualidades e emoções em periódicos brasileiros de LA. Foram selecionados oito periódicos, considerando as notas Qualis A1, B1 e B2, de acordo com a classificação da Plataforma Sucupira (CAPES). A tabela 1 abaixo informa o nome do periódico e sua respectiva nota Qualis (quadriênio 2013-2016).

Tabela 1. Relação periódico e nota qualis.

PERIÓDICO	NOTA QUALIS
DELTA	A1
Horizontes de Linguística Aplicada	B1
Ilha do Desterro	A1
Linguagem e Ensino	A1
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	A1
Signótica	B1
Signum - Estudos da Linguagem	B2
Trabalhos em Linguística Aplicada	A1

Fonte dos dados: Plataforma Sucupira (CAPES)

As buscas foram feitas seguindo alguns critérios segundo Sarnighausen (2011 apud BORDINI e GIMENEZ, 2014, p. 19), sendo eles: parâmetro temático, critérios de inclusão, parâmetro linguístico, fontes bibliográficas, parâmetro cronológico e leitura de reconhecimento/exploratória. Sobre o parâmetro temático, procuramos pelos termos “gênero(s)”, “sexualidade(s)”, “LGBTQIA+” e suas variações, “emoções” e “ensino crítico de línguas”. Os critérios de inclusão foram textos que mencionassem pelo menos um dos termos da busca de forma isolada e/ou relacionada com outro(s) termo(s). Quanto ao parâmetro linguístico, foram considerados textos escritos em português e inglês. Nossas fontes bibliográficas foram as páginas *online* dos periódicos disponíveis na internet. Para o parâmetro cronológico consideramos o recorte temporal de 2010 a 2020. Por fim, foi realizada leitura de reconhecimento/exploratória (rápida e objetiva) para identificação dos textos.

Foram investigadas 216 edições no total, sendo que na maioria delas os periódicos investigados publicaram dois números por ano, havendo, ainda, periódico que publicou mais de dois números em um mesmo ano. Na época da busca, alguns periódicos ainda não haviam publicado nenhuma edição em 2020. Logo, nesses casos, foi considerada até a última edição de 2019. Para periódicos com publicações em 2020, foram considerados lançamentos até o mês de

maio. O resumo da quantidade de edições publicadas pelos periódicos e investigadas para este artigo pode ser conferido na tabela 2:

Tabela 2. Relação periódico e número de edições publicadas e investigadas.

PERIÓDICO	N.º DE EDIÇÕES PUBLICADAS E INVESTIGADAS (2010 – MAIO 2020)
DELTA	34
Horizontes de Linguística Aplicada	20
Ilha do Desterro	26
Linguagem e Ensino	26
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	40
Signótica	21
Signum - Estudos da Linguagem	22
Trabalhos em Linguística Aplicada	27
TOTAL: 216	

Fonte dos dados: próprio estudo.

Na seção seguinte apresentamos e discutimos resultados e caminhamos para as considerações finais deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as 216 edições de periódicos investigados, foram encontrados somente oito artigos que abordam gêneros e/ou sexualidades. Em todos eles o viés crítico é mencionado. Além disso, os artigos encontrados foram considerados por mencionarem pelo menos um dos três assuntos em investigação neste artigo: gêneros, sexualidades, emoções, tanto de forma isolada, quanto relacionada. Dentre os oito trabalhos encontrados: a) todos mencionam gêneros e/ou sexualidades de alguma maneira; b) nenhum menciona emoções e c) nenhum relaciona gêneros, sexualidades e emoções. Além disso, cinco dos oito artigos encontrados são de autoria de Pessoa, sendo um como única autora e quatro em coautoria e tendo sido publicados em periódicos e anos diferentes. Ademais, dois são de autoria de Urzêda-Freitas, sendo um como único autor e um em coautoria e tendo sido publicados em periódicos e anos diferentes. A tabela 3 abaixo informa a quantidade de artigos encontrados em cada periódico e a autoria.

Tabela 3. Relação periódico, quantidade de artigos encontrados e autoria.

PERIÓDICO	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS	AUTORIA
DELTA	0	-
Horizontes de Linguística Aplicada	0	-
Ilha do Desterro	0	-
Linguagem e Ensino	1	Alves (2018)
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	4	Pessoa (2014) Pessoa e Urzêda-Freitas (2016) Pessoa, Andrade e Ferreira (2018) Bezerra (2019)
Signótica	1	Pennycook, Pessoa e Silvestre (2016)
Signum - Estudos da Linguagem	0	-
Trabalhos em Linguística Aplicada	2	Urzêda-Freitas (2012) Pessoa e Hoelzle (2017)
TOTAL: 8		

Fonte dos dados: próprio estudo.

Por meio dessa busca foi possível apurar que, em primeiro lugar, há uma baixa produção de trabalhos sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas, considerando o recorte temporal, a quantidade de publicações investigadas e o número de artigos encontrados. Além disso, notamos uma concentração de publicações em periódicos de nota A1, considerados de estrato mais elevado segundo a classificação Qualis. Assim como em Martins, Souza e Aragão (2017), o recorte da relevância Qualis “teve como propósito englobar pesquisas feitas por alunos e professores, mestrados, doutorandos, mestres e doutores no contexto de produção científica” (MARTINS, SOUZA e ARAGÃO, 2017, p. 571). Porém, se a concentração de produções está em revistas A1, concluímos que o acesso de autores não mestres/mestrados/doutores/doutorandos é inexistente.

Em segundo lugar, no contexto de produção nacional, não há trabalhos que relacionem gêneros, sexualidades e emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Por outro lado, Benesch (2016), ao reportar um cenário internacional de pesquisas, aponta que “a literatura sobre emoções na Linguística Aplicada Crítica (LAC) é limitada, mas crescente” (BENESCH, 2016, p.1). Como relatado na introdução deste artigo, a própria autora possui um trabalho considerado importante dentro da abordagem crítica de estudo das emoções, o livro *Considering emotions in critical English language teaching - Theories and Praxis*, publicado em 2012. Porém, apesar

de sua relevância para a LAC, o livro em questão não apresenta estudos sobre gêneros e sexualidades relacionados às emoções. Já em uma pesquisa mais recente, Benesch (2016) afirma que dentro da ótica crítica o desejo é a emoção mais investigada (BENESCH, 2016, p. 3). Logo, a autora apresenta três trabalhos sobre desejo no ensino e aprendizagem de inglês em um contexto asiático e dos quais um se faz relevante de ser mencionado por ter gêneros e sexualidades como aparentes na análise. Destacamos a pesquisa de Appleby (2013) que investigou como professores de inglês atuantes no Japão e vindos de países ocidentais têm suas identidades moldadas por discursos de desejo, masculinidade e heterossexualidade enunciados por alunas aprendizes de inglês como língua estrangeira (BENESCH, 2016, p. 4). Mas, apesar de gêneros e sexualidades serem o foco da pesquisa, os temas dialogam com os estudos de identidade docente mais propriamente e não foca em emoções.

Logo, esse breve levantamento bibliográfico indica que não existem trabalhos no contexto brasileiro que relacionam gêneros, sexualidades e emoções no ensino e aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo focamos na relação entre gêneros, sexualidades e emoções tentando problematizar o ensino e aprendizagem de línguas em relação a realidade social. Definimos emoções como construídas sócio-historicamente e permeadas pelas relações de poder. Essas relações permitem violências e aversão, como é o caso do que acontece com os marcadores identitários de gêneros e sexualidades LGBTQIA+. Evidenciamos também que, apesar das pesquisas balizadas pela LAC problematizarem essas relações de poder, são inexistentes os trabalhos que relacionam gêneros, sexualidades e emoções no ensino e aprendizagem. Em meio a essa lacuna de trabalhos, se faz relevante considerar pesquisas que proponham mostrar as relações entre gêneros, sexualidades e emoções como maneira de ampliar esses campos do conhecimento com pressupostos teóricos e práticos. Ademais, se faz necessário compreender quais emoções são suscitadas pelos temas gêneros e sexualidades, visto que estes são temas emocionalmente sensíveis diante do poder socialmente instituído que os considera tabus, naturalizando e legitimando certas práticas sociais e condenando outras.

Song (2018) sugere que pesquisas sobre emoções considerem a luz da investigação crítica como teoria de análise e tentem responder “como as emoções de professores servem para reproduzir ou resistir às relações de poder e ao *habitus* cultural por meio da formação da identidade de professores de línguas em contextos variados” (SONG, 2018, p. 464). Além disso,

acreditamos que a relação gêneros-sexualidades-emoções no ensino e aprendizagem seja investigada por meio de pesquisas empíricas que considerem contextos brasileiros, visto que publicações nacionais dos últimos 10 anos não abarcam os temas de forma relacionada. Para tal, sugerimos aqui algumas perguntas para pensar futuros trabalhos.

Considerando professores de línguas como foco, as seguintes perguntas podem ser feitas: 1) Como professores veem a relação entre gêneros, sexualidades e as aulas de línguas? 2) Professores de línguas possuem formação para abordar gêneros e sexualidades em suas aulas? 3) Como eles se sentem ao abordarem gêneros e sexualidades nas aulas de línguas? 4) Gêneros e sexualidades são temas emocionalmente sensíveis? Por quê?

Por outro lado, ao considerarmos aprendizes de línguas como foco da pesquisa, poderíamos indagar: 5) Como os aprendizes veem a relação entre gêneros, sexualidades e as aulas de línguas? 6) Como eles se sentem ao terem aulas que abordam os temas? 7) Qual a importância dos temas para a formação enquanto aprendiz de línguas?

Esperamos que este artigo possa servir de alerta para a necessidade de pensarmos novos trabalhos no campo de ensino e aprendizagem de línguas. O desenvolvimento de pesquisas mostrando as relações existentes entre os temas gêneros, sexualidades e emoções podem nos ajudar a evidenciar e entender melhor o poder e seus atravessamentos na educação.

REFERÊNCIAS

AGUDO, J. D. M. Introduction and Overview. Emotions in Second Language Teaching. **Theory, Research and Teacher Education**. New York: Springer. 2018, p. 1-16.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagens** (vol. 1.) Campinas: Pontes, 2010, p. 167-193.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 5(2), 2015, p. 301-325.

BELTRÃO, M. E. Práticas identitárias e letramentos queer no Ensino Médio: desafios e perspectivas curriculares para o ensino de línguas. **Periódicus**, Salvador, n. 4, v. 1, Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. 2015, p. 231-241.

BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. Routledge. New York. 2012.

BENESCH, S. Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Edited by Carol A. Chapelle. 2016, p.1-6.

BENEVIDES, B.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019** / BENEVIDES B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BORDINI, M. G.; GIMENEZ, T. N. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): Uma metassíntese qualitativa. **Revista Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 17/1, 2014, p. 10-43.

CARVALHO, A. M.; RODRIGUES, C. S.; MEDRADO, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 10, 2005, p. 377-384.

CASTRO, R. P. Currículos-Trajetórias-De-Vida: experiências docentes em disciplinas que abordam as relações de gênero e sexualidades na formação inicial docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018, p. 352-379.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade** / COLLING, L. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018 [recurso eletrônico – e-book].

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. **Teaching and Teacher Education**, 39, 2014, p. 102–111.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 14(8), 1998, p. 835–854.

JESUS, D. M. Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola** / JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 67-76.

LIMA, M. R. “Não recomendado à sociedade”: análise discursiva crítica das representações do corpo/discurso transvestigênere de Luana Muniz nas práticas midiáticas jornalísticas. **Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras**. / GOMES, M. C. A.; PIMENTA, P. F. (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 [recurso eletrônico – e-book], p. 171-185.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / LOURO, G. L. (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 9-42.

MARTINS, S. T. A.; SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Metassíntese qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista. v. 9, n. 2, jul./dez. 2017, p. 563-589.

MIYAHARA, M. Methodological diversity in emotions research: Reflexivity and identities. **Journal for the Psychology of Language Learning**, v. 1, 2019, p. 83-105.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009a, p.11-24.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**. Niterói, n. 27, sem. 2009b, p. 33-50.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, 26(3), 1996, p. 293–306.

NORTON, B.; PAVLENKO, A. Addressing gender in the EFL/ESL classroom. **TESOL QUARTERLY**. 2004, p. 504-514.

OLIVEIRA, J. M. D. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia**/ OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OSTERMANN, A. C.; MOITA LOPES, L. P. Language and Gender Research in Brazil. In: EHRLICH, S., MEYERHOFF, M., HOLMES, J. (Ed.). **The Handbook of Language, Gender, and Sexuality**. Second Edition. John Wiley & Sons, Ltd. 2014, p. 412-430.

PARKER, R. **Abaixo do Equador: Culturas de Desejo, Homossexualidade Masculina e Comunidade Gay no Brasil**. Rio de Janeiro: Record. 2002.

QUEBRADA, L. **Pajubá**. São Paulo: YB Music, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLIOe7jYNIYZ2I2R0WO9UNF6xZQnRqOHhM>
Acesso em 17 out. 2020.

RIBEIRO, S. S. Análise discursiva crítica dos relatos de homens trans em práticas socioescolares de Viçosa-MG. **Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras** / GOMES, M. C. A.; PIMENTA, P. F. (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 [recurso eletrônico – e-book], p. 207-225.

RUOHOTIE-LYHTY, M.; KORPPI, A.; MOATE, J.; NYMAN, T. (2016): Seeking Understanding of Foreign Language Teachers' Shifting Emotions in Relation to Pupils, **Scandinavian Journal of Educational Research**, DOI: 10.1080/00313831.2016.1258659.

SILVA, P. S.; HERNECK, H. R. Gênero e sexualidade na formação docente: casos e acasos. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Orgs.). **ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento: Desafios e potencialidades de nos re-inventarmos**. 1 ed. Juiz de Fora: Realize Editora, 2017 [recurso eletrônico – e-book], p. 700-707.



SILVA, J. P. L. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades/ PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs.)** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 261-278.

SONG, J. Critical Approaches to Emotions of Non-Native English Speaking Teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, 4(4). 2018, p. 453-467.

TATUAGEM. Direção de Hilton Lacerda. Pernambuco: Imovision, 2013. (110 min)

TILIO, R. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? **Cadernos de Letras (UFRJ)** n. 26 – jun. 2010, p. 48-61.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola / JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 19-31.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade / TREVISAN, J. S.** – 4ª Ed. ver., atual. e amp. Rio de Janeiro: Objetiva. 2018.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (51.1), jan./jun. 2012, p. 77-98.

WHITE, C. J. The Emotional turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. In.: **Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education.** New York: Springer. 2018, p. 19-34.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and teacher education.** 2005, p. 935-948.



UMA PERSPECTIVA DIANTE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL SOB O FOCO DE TRÊS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Manuely de Carvalho Silva Chaves ¹
Karla Araújo Pinheiro de Holanda ²
Auricélia Moreira Leite ³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo delinear as relações entre o contexto social e a origem do conhecimento linguístico no processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva de algumas abordagens teóricas. Para isso, utilizamos o Estruturalismo, o Gerativismo e a Psicologia do Desenvolvimento. Estas três correntes ressaltam basicamente a realidade social, as propriedades das línguas naturais inatas e os processos que vinculam as concepções individuais e sociais que são propulsoras para mudanças comportamentais. Deste modo, este trabalho propôs uma revisão narrativa de literatura entre os meses de março de 2019 a fevereiro de 2020, através da análise de quatorze textos científicos presentes em bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo, BTDD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal da Capes e livros acadêmicos das áreas em questão. A análise destes textos possibilitou construirmos um percurso crítico e profundo de averiguação das questões referentes à aquisição da linguagem e a influência do contexto social nas obras centrais de cada vertente teórica abordada. O que aparentemente era posto em segundo plano, na verdade, constitui uma necessidade substancial para a compreensão eficaz dos estudos da linguagem. Concluímos que a importância do contexto social para o prosseguimento das pesquisas em aquisição da linguagem e compreensão da origem dos fundamentos linguísticos são necessárias e imprescindíveis para a concretização dos estudos das línguas.

Palavras-chave: Contexto social. Aquisição da linguagem. Estruturalismo. Gerativismo. Psicologia do desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Curso de **Pós-Graduação em Linguística** da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, manuelycarvalho@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de **Pós-Graduação em Linguística** da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, karlaapinheiro@gmail.com;

³ Mestranda do Curso de **Pós-Graduação em Linguística** da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, celialeite.educ@gmail.com

A compreensão do processo de aquisição da linguagem e a origem do conhecimento linguístico constitui um problema epistemológico discutido ao longo de vários anos por pesquisadores de diversas vertentes da linguística, entretanto sabemos que a noção de linguagem humana foi compreendida inicialmente como algo socialmente construído e compartilhado, de acordo com as correntes estruturalistas que dominaram boa parte do século XX. Essas ideias foram pautadas no modelo comportamentalista, conhecido como Behaviorismo e embasadas na concepção externalista da linguagem (NETO, 2012).

De acordo com o behaviorismo, o desenvolvimento da linguagem humana só seria possível por intermédio de exposições sociais e interacionistas com o meio externo, em que a previsão do comportamento linguístico dos indivíduos era totalmente aceitável. Estudiosos como Skinner (1957) e Bloomfield (1970) defendiam a postura mecanizada da competência linguística, promovida mediante o fomento da interação social dos indivíduos.

Em 1957, Noam Chomsky vem fortalecer a tradição racionalista, instaurando a ideia de que os mecanismos internos à mente humana são mais preponderantes para o processo de aquisição da linguagem do que os aspectos externos. Chomsky (1957) defenderia a existência de uma “faculdade da linguagem”, capacidade interna e biológica, que permitiria ao ser humano o desenvolvimento de sua competência linguística.

Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como faculdade da linguagem. (MARTELOTTA, 2008, p.129)

A teoria gerativa proposta por Chomsky (1957) veio rejeitar a concepção de aprendizagem do Behaviorismo que difundia a prática do estímulo-resposta-reforço e atribuía à criança um comportamento inato reduzido. Nessa visão, suas habilidades inatas eram bem gerais, restritas apenas a certas associações.

Com o desenvolvimento do gerativismo, a habilidade linguística humana passou a ser compreendida como o principal aspecto diferenciador entre as espécies, ressaltando a criatividade dos seres humanos em criar expressões infinitas usando um código finito.

Essas novas sentenças são criadas pelo próprio falante e sua capacidade criativa é um ponto considerável para a particularidade da espécie humana (CHOMSKY, 1980).

Dentro da psicologia, instigados a compreenderem a origem do raciocínio lógico, alguns teóricos contribuíram muito a respeito do desenvolvimento humano. Este engloba as mudanças que ocorrem ao longo da vida, afetando as estruturas físicas, mentais, as formas de interação social, entre outros fatores. Esses conhecimentos foram desenvolvidos com o objetivo de elucidar o porquê dessas transformações atingirem os indivíduos de modo universal e particular, além de refletirem a influência do contexto social nos aspectos que envolvem a evolução humana.

Assim, destacamos no ramo da psicologia do desenvolvimento, teóricos como Jean Piaget (2007 e 1967) e Vygotsky (2007 e 1998) que, apesar de não apresentarem uma fonte homogênea nos postulados sobre interação, construíram concepções interessantes sobre o lugar da linguagem no processo cognitivo e trouxeram o preenchimento de muitas lacunas deixadas pelo inatismo e pelas teorias comportamentalistas.

Deste modo, neste artigo, objetivamos expor as concepções da corrente estruturalista, gerativista e da psicologia do desenvolvimento acerca do fenômeno da aquisição da linguagem, ressaltando a influência do contexto social para este processo. Para tanto, realizamos uma breve revisão da literatura em textos traduzidos dos principais autores e estudiosos que fundamentam as teorias supracitadas. Acreditamos que a explanação desses postulados teóricos é importante para um entendimento mais completo a respeito da estruturação dos processos cognitivos, da aquisição da linguagem e do desenvolvimento humano. Assim, organizamos o estudo em seções que abordarão as ideias do Estruturalismo na seção 2, a visão do Gerativismo na seção 3 e a Psicologia do Desenvolvimento na seção 4.

METODOLOGIA

Para a elaboração do estudo utilizou-se uma revisão narrativa de literatura sobre as temáticas Aquisição da Linguagem, teoria Gerativa, Estruturalismo e Psicologia do Desenvolvimento Interacionista, ocorrendo por meio da viabilização de artigos científicos indexados em base de dados nacionais, livros, dissertações e teses.

O levantamento e as análises do material ocorreram entre os meses de março de 2019 a fevereiro de 2020, por meio da consulta a quatorze textos científicos presentes em bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo, BTDD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal da Capes. Como critério de busca foram alocados os descritores: Aquisição da Linguagem, Contexto social, Gerativismo, Estruturalismo e Psicologia do Desenvolvimento.

Para constituir a amostra foram usados critérios de inclusão, como textos no formato de artigos científicos no idioma português, com texto completo disponível, capítulos de livro, dissertações e teses sobre os temas abordados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Aquisição da Linguagem e o Estruturalismo

Uma das principais premissas da abordagem estruturalista é fazer um estudo imanente da língua, ou seja, “a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1996), sem maiores preocupações com aquilo que não seja o próprio sistema linguístico, excluindo-se, portanto as relações entre língua, sociedade e cultura. Sendo assim, o propósito para esta pesquisa reside no que antecede o estudo estrutural da língua. Reside, pois em abordar como uma língua é adquirida, sob a perspectiva estruturalista.

Para essa concepção de estudos da linguagem, o que regula o funcionamento do sistema linguístico são normas que “internalizamos desde muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem” (MARTELOTTA, 2008). No entanto, Saussure (1996) não se demora nas questões sobre a aquisição da linguagem, pois este não era o interesse de seus estudos. Como dito anteriormente, o seu foco concentrava-se na descrição do funcionamento do sistema linguístico. Porém, o contexto social no qual o falante está inserido é primordial para a aquisição e desenvolvimento do sistema linguístico sob o entendimento estruturalista.

Segundo Saussure (1996) a língua é depositada virtualmente no cérebro dos falantes que comungam um mesmo código linguístico por meio de um contato implícito entre os membros de determinada comunidade. Há novamente, um direcionamento para a importância do aspecto social no desenvolvimento de uma manifestação linguística.

Nessa perspectiva, a língua se configura como algo externo ao sujeito, algo que é adquirido por força de uma interação social que se faz necessária para desencadear o processo de aquisição.

Segundo a psicologia behaviorista, corrente que influenciou fortemente o estruturalismo americano, representado por Leonard Bloomfield, a aquisição de uma língua acontecia independentemente de fatores internos, podendo ser compreendida como uma resposta a um estímulo externo.

Nesta perspectiva, a interação de um indivíduo com a comunidade na qual se insere é o elemento primordial para que a capacidade da linguagem se coloque em prática. A comunidade geraria o estímulo e ensinaria ao indivíduo como emitir uma dada resposta, reforçada repetidamente até que esta fosse internalizada. Nesse processo, o estímulo deveria ser visual, ou seja, aprende-se a pronunciar determinado termo, visualizando o seu referente físico.

Sendo assim, o contexto social teria um peso na escolha de quais palavras seriam mais urgentes na aprendizagem, de acordo com a necessidade de cada grupo. Não haveria, portanto, uma uniformidade nos tipos de palavras aprendidas a depender do contexto em que o indivíduo estivesse inserido.

Apontando para essas distinções na forma de representação do mundo por meio da linguagem, Edward Sapir, outro representante da linguística norte-americana do início do século XX, rompe os limites do estruturalismo desenvolvido por Saussure e segue em direção a um conceito de *relativismo linguístico*. De acordo com a sua hipótese, a linguagem é decisiva no modo como organizamos o nosso pensamento e o mundo e por isso mesmo, as línguas apresentam diferentes modos de representar a realidade.

Um dos exemplos mais conhecidos para explicitar a hipótese de Sapir é a variedade de palavras que os esquimós utilizam para identificar os diversos tipos de neve, enquanto nós, brasileiros falantes do português, conhecemos apenas uma palavra: neve. Dessa forma, evidencia-se uma correlação entre a estrutura das línguas e o contexto social, cultural e material de seus falantes, ou seja, os diferentes contextos socioculturais são segmentados de maneiras distintas pelas línguas. Haveria então uma correspondência entre os aspectos lexicais e gramaticais de uma língua e os aspectos culturais e comportamentais.

Em todo o estruturalismo, seja ele europeu ou americano, nota-se que há um espaço em que o contexto é levado em consideração no processo de aquisição de uma língua, mesmo que este tema não seja uma preocupação efetiva dos estudos da língua

enquanto sistema. Dessa forma, não há como apagar a importância de fatores externos e extralinguísticos para a aquisição e efetivação de uma língua.

A Aquisição da Linguagem e o Gerativismo

O gerativismo foi formulado por Chomsky, ainda nos anos 50, como forma de questionar e rejeitar alguns aspectos da teoria behaviorista - e conseqüentemente do estruturalismo - no que diz respeito à descrição da linguagem como um fenômeno externo ao indivíduo, gerado por meio de um sistema de resposta a estímulos e aprendido por meio da repetição.

O programa gerativo entende a linguagem como uma capacidade interna ao organismo humano, inscrito geneticamente, resultado de um dispositivo inato, não sendo determinado pelo mundo exterior. No entanto, não se pode dizer que o contexto não exerça nenhuma influência no processo de aquisição da linguagem, segundo a teoria gerativa.

Guimarães (2017, p. 282) explica a ativação do dispositivo inato como anterior a qualquer exposição aos atos comunicativos, possibilitando assim, afirmar que nascemos sabendo uma porção da língua materna a que temos contato, sendo esta porção independente da experiência.

O que acontece para a estruturação de uma língua durante o processo de aquisição da linguagem é uma reestruturação das noções iniciais da gramática interna do sujeito diante da experiência. Em suma, o sujeito apresenta fundamentos puros da sua língua. Este, quando exposto ao contato linguístico externo, apresenta uma série de dispositivos de entrada (*input*) que possibilitam a concretização da compreensão linguística através da prática comunicativa. Isto é, torna possível a saída estruturada de uma língua complexa (*output*).

Diferentemente do que é dito no Curso de Linguística Geral (1996), a teoria gerativa defende que o ponto de vista não cria o objeto (GUIMARÃES, 2017). Entretanto, assim como Saussure (1996) o precursor do gerativismo também compreende algumas definições por meio do uso de dicotomias, divergindo apenas no desenvolvimento da articulação. As ideias de correspondência entre as dicotomias das duas teorias constituem-se muitas vezes de paralelos simplificados, podendo gerar uma compreensão equivocada da realidade.

Para Ferdinand Saussure (1996) a *langue* é vista como uma entidade social, concebendo a língua como ‘social e homogênea’, diferindo da *competência* explicitada na teoria gerativa que é vista como também homogênea, porém individual. Deste ponto, portanto, torna-se necessária a conceituação de uma dicotomia para não somente suprir problemas da perspectiva Saussureana (1996), mas adicionar um novo plano contemplativo (GUIMARÃES, 2017).

A língua passa a ser redimensionada em polos complementares não opositivos, isto é, a *Língua - I*, que é interna à mente do sujeito, e a *Língua - E*, externa à mente do sujeito. No processo de aquisição da linguagem “a língua-I terá emergido na mente de uma pessoa, quando a GU tiver retirado do ambiente informações suficientes para a formatação da gramática de uma língua específica” (KENEDY, 2016, p.96).

Por meio da *língua-I* é que se tornaria possível a absorção de um determinado dialeto, este é preterivelmente contemplado por estímulos da língua que existem no ambiente (*língua- E*). “É sob a estimulação de uma língua-E que a GU será capaz de filtrar os dados da experiência de um indivíduo particular de modo a gerar conhecimento linguístico em sua mente” (KENEDY, 2016, p. 96).

Em decorrência desse pensamento, questionamentos surgiram em torno de uma vinculação entre o biológico e o social. O autor Changeux (2012, p. 9), expressa os danos causados pela percepção equivocada que por vezes tenta olhar para o homem como não interligado em suas dimensões existências:

A tradição ocidental estabeleceu uma separação – que eu não hesitaria em qualificar como trágica – entre as ciências do homem e as ciências biológicas, a tal ponto que por muito tempo houve um acordo em opor o biológico ao cultural, a natureza à cultura, os genes à aprendizagem... no homem, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente.

Essa constatação não exclui a teoria Saussureana (1996) e nem tão pouco prioriza a teoria gerativa, mas dimensiona que cada uma das duas teorias citadas deve ocupar um lugar dentro do escopo da linguística atual. O ser humano em sua constituição complexa e heteróclita acaba por necessitar destas duas vertentes e suas particularidades, para explicar mesmo que seja, a menor parcela de si mesmo.

A Aquisição da Linguagem e a Psicologia do Desenvolvimento

Jean William Fritz Piaget

Piaget era biólogo de formação e dedicou grande parte da sua vida à formulação de uma teoria do conhecimento. Essa teoria de cunho construtivista e cognitivista ficou conhecida como epistemologia genética e propõe a explicação do desenvolvimento intelectual nos seres humanos. Segundo ela, toda conduta cognitiva constitui uma ação em todos os níveis do desenvolvimento, isto é, a aprendizagem se dá por meio de experiências concretas que se apoiam em fatores internos e externos inter-relacionados ao indivíduo. Esse processo ocorre de modo progressivo, através de estágios que partem de simples reflexos à percepção e planejamento de determinadas ações. A ideia da divisão em estágios parte da premissa de que os raciocínios são particulares em cada faixa etária.

[...] o desenvolvimento cognitivo passa por períodos, estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Os estágios piagetianos são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento (FIORIN, 2008, p.222)

O primeiro estágio definido por Piaget (1967) é o Sensório-motor (0- 2 anos). Nele não há capacidade abstrativa, pois, as atividades cognitivas da criança estão relacionadas com os estímulos sensoriais e motores. Nesse período, a interação com o ambiente tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento pleno. A criança passa a interagir com os objetos que fazem parte do seu convívio natural, por meio de acomodações e assimilações, isto é, trata-se de um momento de adaptação ao mundo exterior. No segundo estágio, o Pré-operatório (que se subdivide em egocêntrico e intuitivo /2- 6 anos), o processo de compreensão é intuitivo e não necessariamente reflexivo. A criança parte para o desenvolvimento da representação em que os objetos são percebidos como meios simbólicos, a exemplo de uma caixa de fósforos, que se transforma em um carrinho. Observa-se no terceiro nível evolutivo da cognição humana proposto por Piaget, o Pré-operatório concreto (6- 11 anos), certos padrões comportamentais da criança, bem como a capacidade de operações lógicas mais concretas, como a realização de cálculos matemáticos, por exemplo. No último estágio, o Pré-operatório formal (12 anos), há o surgimento de pensamentos abstratos, a compreensão dos sentimentos, das emoções e é perceptível o reflexo de tais pensamentos no comportamento do indivíduo.

Nos ideais de Piaget (1967), a aquisição da linguagem parte de uma inteligência completa em que a interação da criança com o meio social é o principal impulso neste processo de desenvolvimento. A linguagem é compreendida como uma das formas de cognição que integra uma organização cognitiva mais geral, mas não constitui um papel decisivo no processo de criação do conhecimento: “A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção de operações lógicas” (Piaget, 1967, p. 92).

Para ele, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente. (...) esta interação é entre a criança e o mundo. (...) Seu interesse não é pela linguagem per se, mas a linguagem como porta para a cognição (FIORIN, 2008, p.222).

Assim, entendemos que para Piaget (1967), o fator linguístico não é preponderante na construção intelectual, contudo a linguagem pode ser vista como ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e o ambiente linguístico e social.

Lev Semyonovich Vygotsky

Vygotsky (1998; 2007), por meio de sua teoria interacionista sócio histórica concebeu a ideia de que o pensamento é a conversão das relações sociais em elementos psíquicos e que o processo de aquisição da linguagem sobrevém da troca de experiências do sujeito com a cultura ao longo de sua vida. Entretanto, nesse exercício da aprendizagem é necessária a presença de um mediador, para que as relações externas e internas do indivíduo interajam de modo produtivo no curso do desenvolvimento.

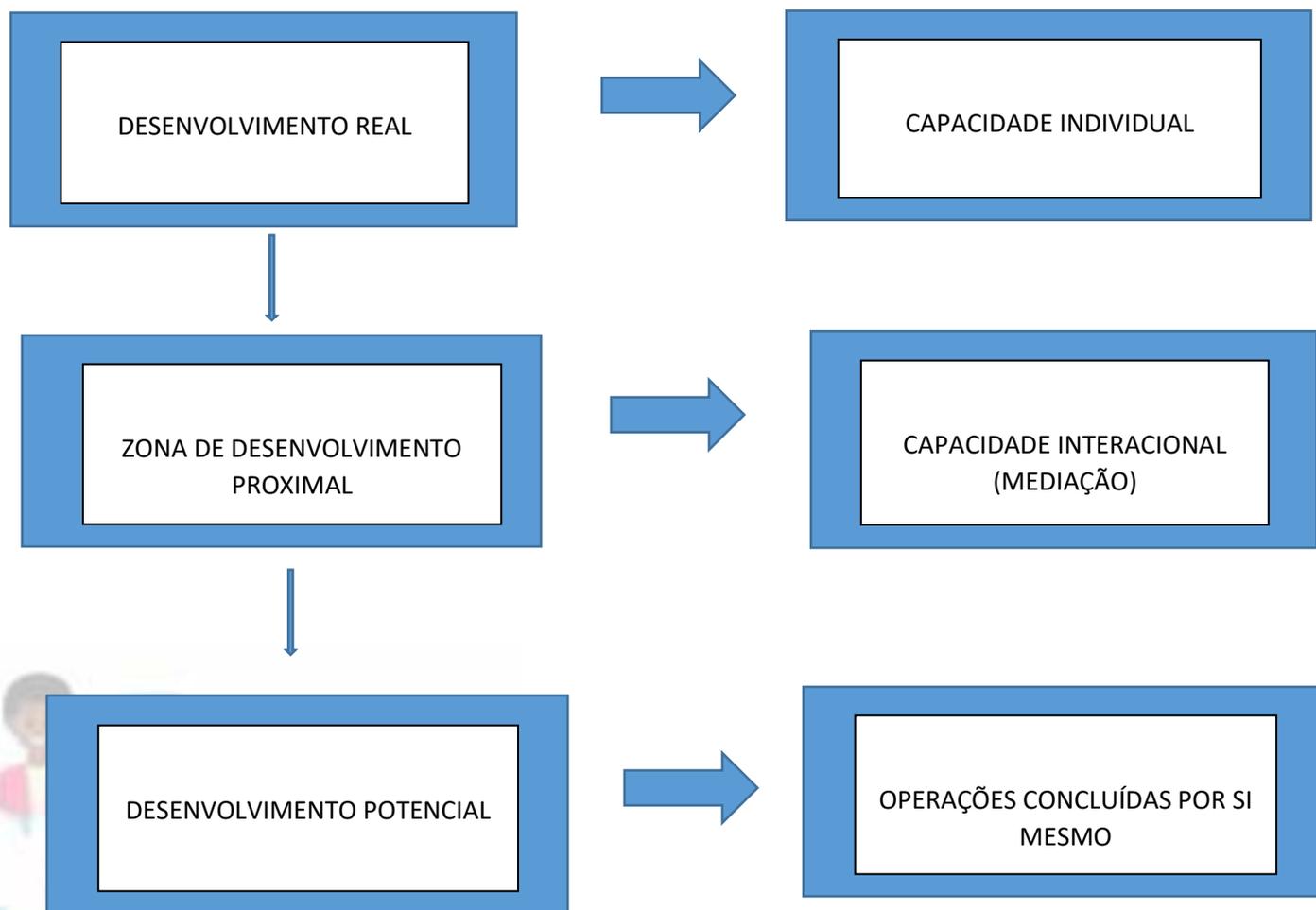
Com relação a compreensão dos aspectos que envolvem a linguagem e o pensamento, é necessário explicitar que para Vygotsky (1998; 2007) eles surgem de modo independente, mas se integram até o aparecimento da fala. Antes dessa integração, a linguagem apresenta duas funções distintas que envolvem a comunicação e a instrumentalização do pensamento.

Na chamada fase Pré-intelectual do pensamento (0- 2 anos), Vygotsky (1998) estabelece como um dos tipos de mediador, o instrumento. Essa noção de intermediação entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho carrega a ideia do desenvolvimento cognitivo inicial, sob a forma de inteligência prática. Já na fase Pré-intelectual da linguagem há a emissão de sons, gestos e expressões faciais que servem como alívio

emocional. Nesta fase, a criança não domina a linguagem enquanto sistema simbólico, mas já utiliza manifestações verbais que servem de contato social. A partir daí, através da interação é perceptível um salto qualitativo no desenvolvimento infantil, o que consolida de fato, a união entre o pensamento e a linguagem.

[...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 1998, p.104).

Vygotsky (1998) também elaborou uma espécie de mecanismo do desenvolvimento humano que pode ser ilustrado a partir do esquema abaixo:



Fonte: elaboração própria

Para Vygotsky (1998), os indivíduos nascem no desenvolvimento real, e nele não há possibilidade de interação com o outro, de modo que a criança fica delimitada à sua

própria capacidade individual. No decorrer do percurso de desenvolvimento, o indivíduo alcança a capacidade de interação e atinge a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesta etapa, já é possível a efetivação de operações mais complexas, através do auxílio de um mediador. Ao final, no desenvolvimento potencial, há a potencialidade de ações concluídas a partir de si mesmo, mas existe a necessidade de aprimoramento para a realização de outras atividades em potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar como algumas das principais correntes teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem compreendem a relação entre o contexto social e a aquisição de uma língua. A partir de uma revisão de literatura proposta inicialmente, pôde-se compreender que, mesmo não sendo o objeto de estudo das correntes aqui abordadas, o contexto social tem um papel relevante no exercício da aquisição da linguagem.

O trabalho partiu da explanação do Estruturalismo, corrente que absorveu muitas ideias comportamentalistas do Behaviorismo e concebeu a noção de língua enquanto sistema homogêneo e exterior ao indivíduo. A língua é compreendida então, como um objeto fundamentalmente social, estudado separado da fala, a partir da interação entre os membros de uma determinada comunidade que partilha do mesmo código linguístico.

Em relação à teoria gerativa é sabido que a linguagem é compreendida como uma capacidade interna ao organismo humano, estabelecida de modo inato. A noção de língua é posta como um sistema de princípios instaurados na mente humana, porém o processo de aquisição de uma língua materna é consequência do amadurecimento desse sistema interno e a interação com o contexto social vai explorar essa competência, culminando na concretização da compreensão linguística do indivíduo.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Piaget e Vygotsky apresentam olhares diferenciados para o papel do contexto social no percurso do desenvolvimento humano. Para Piaget, os fatores internos prevalecem sobre os externos, o que fomenta a concepção do amadurecimento biológico. Nesse processo, o sujeito é colocado como construtor do seu próprio conhecimento. Este, é organizado gradualmente, partindo do individual para o social. Em contrapartida, Vygotsky enxerga o homem, enquanto sujeito

social. Para ele a interação com o mundo constrói no indivíduo suas características pessoais, solidificando a ideia da construção da realidade do meio social para o individual.

Desta forma, acreditamos ter contribuído para a ampliação da discussão acerca do tema, perfazendo um trajeto desde o início dos estudos linguísticos enquanto ciência, no início do século XX, com o estruturalismo, passando pelo construto gerativista em paralelo à teoria desenvolvimentista de Piaget e Vygotsky.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, L. (1970). **Linguistic aspects of science**. Em C. F. Hockett (Ed.), *A Leonard Bloomfield anthology* (pp. 307-321). Bloomington: Indiana University Press. (Reimpresso de *Philosophy of Science*, 2, pp. 499-517, 1935).

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, Noam (1957). **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton.

FIORIN, José Luiz. (Org). **Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, Maximiliano. **Os Fundamentos da Teoria Linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. 1. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

NETO, José Ferrari (Org). **Programa Minimalista em Foco: princípios e debates**. 1ªed. Curitiba: CRV.

PIAGET, J. (1967). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

PIAGET, J. (2007). **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, Cultrix, 1996.

SKINNER, B. F (1957). **Verbal Behavior**. Nova York: Appleton-Century-Crofts.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.



CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICO-COGNITIVOS MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL DA RESENHA DURANTE O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio¹

RESUMO

Considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de alfabetização acadêmica, temos como objetivo, neste trabalho, analisar os processos linguístico-cognitivos utilizados ou não na construção da coerência de resenhas produzidas por alunos recém-ingressos no curso de Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande. Percebemos, muitas vezes, que, ao construírem seu texto, os alunos desconsideram o contexto de produção, não conseguindo fazer um planejamento do texto e prever o processo de relação de ideias, gerando, assim, lacunas de sentido nos seus escritos. Metodologicamente, esta se trata de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, uma vez que procuraremos analisar os elementos usados ou não pelos alunos no processo de construção de sentido do texto. Em termos de fundamentos teóricos, este estudo tem como base as reflexões de Bronckart (1999) no que diz respeito à abordagem descendente, dando prioridade ao contexto no processo de análise; Marchuschi (2008), assim como Koch e Travaglia (2018) ao se pensar nos processos cognitivos relacionados à construção da coerência textual; bem como, por fim, Carlino (2002) e Navarro (2018), os quais refletem sobre o processo da alfabetização acadêmica. Finalmente, como resultados gerais, é possível perceber que, ao chegarem à universidade, além de precisarem se adequar a uma nova realidade, sendo submetidos à produção de novos gêneros e diferentes normas, considerando, também, as culturas disciplinares (HYLAND, 2014), os alunos possuem dificuldades nas construções básicas do texto, como é o caso do processo de construção da coesão e, por conseguinte, coerência textual.

Palavras-chave: conhecimentos linguístico-cognitivos, coerência textual, resenha, alfabetização acadêmica.

1- INTRODUÇÃO

“[...] la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.” (CARLINO, 2002, p. 410)

Ao lermos as palavras de Carlino acima apresentadas, compreendemos que, sempre que adentrarmos em um novo contexto discursivo, necessitamos aprender uma nova forma de linguagem, o que nos lembra o que a pesquisadora em questão coloca como alfabetização acadêmica. Em outras palavras, ao ingressarem no ensino superior, os alunos passam por outro processo de alfabetização, mas não uma alfabetização em que necessitam adquirir o código linguístico. Neste caso, os estudantes precisam adequar-se às normas da linguagem científica,

¹ Doutoranda em Linguística – Universidade Federal da Paraíba – celinha.letras@hotmail.com.

conhecendo novos gêneros e as particularidades que os envolve, conforme os contextos acadêmicos em que são apresentados.

No entanto, considerando as diferenças existentes entre o ensino básico, momento em que os alunos estão acostumados a reproduzir os conhecimentos apresentados pelos professores, e o ensino superior, em que os discentes precisam aprender a buscar e transmitir os seus conhecimentos (CARLINO, 2002), é comum existirem dificuldades no processo de alfabetização acadêmica, em especial, no processo da escrita. Nessa circunstância, os alunos apresentam dificuldades não só em pesquisar por fundamentos teóricos que subsidiem os seus escritos, mas, também, em recursos básicos da escrita, como, por exemplo, a construção de relação de ideias em seus textos por meio de elementos linguístico-cognitivos.

Percebemos que, ao construírem seus textos, apresentando sua representação de mundos (BRONCKART, 1999), os estudantes não se colocam na posição de escritores e leitores, não percebendo, conseqüentemente, as lacunas existentes nas apresentações de suas ideias. Em outras palavras, fica evidente que, em seu cognitivo, a ideia parece clara, enquanto que, para o leitor, neste caso, professor, parece, muitas vezes, apenas uma fragmentação de frases, uma vez que eles não usam elementos linguísticos que representem a sequência de informações presente em seu cognitivo, demonstrando, portanto, no texto escrito, uma lacuna em torno da coesão e, por conseguinte, coerência textual.

Diante disso, considerando essas dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo da alfabetização acadêmica, temos como objetivo, neste trabalho, analisar os processos linguístico-cognitivos utilizados ou não na construção da coerência de resenhas produzidas por alunos recém-ingressos no curso de Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande.

Em termos de fundamentos teóricos, este estudo tem como base as reflexões de Bronckart (1999; 2006; 2019) no que diz respeito à abordagem descendente, dando prioridade ao contexto no processo de análise; Marchuschi (2008), assim como Koch e Travaglia (2018) ao se pensar nos processos cognitivos relacionados à construção da coerência textual; bem como, por fim, Carlino (2002; 2005; 2013) e Navarro (2017; 2018), os quais refletem sobre o processo de alfabetização acadêmica.

No que diz respeito à organização do presente texto, apresentamos, além das considerações iniciais e finais, dois tópicos, sendo um voltado para *Metodologia*, no qual apresentaremos a caracterização desta pesquisa, assim como o percurso metodológico realizado; enquanto que o outro tópico, *Resultados e discussão*, apresentará, por meio de subtópicos, uma discussão em torno do referencial teórico utilizado, expondo o conceito de

Alfabetização acadêmica e as *Dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de alfabetização acadêmica*; assim como as discussões dos dados coletados, a partir dos quais se verifica *A incoerência em resenhas acadêmicas de alunos em processo de alfabetização acadêmica*, partindo do contexto de produção, haja vista a abordagem descendente de Bronckart (1999), até os aspectos linguísticos cognitivos presentes ou não nos textos.

2- METODOLOGIA

Em termos metodológicos, é importante salientar que esta se trata de uma pesquisa documental (CELLARD, 2008), haja vista que procuramos analisar produções textuais coletadas em sala de aula, a partir de uma abordagem qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2008; STRAUSS, CORBIN, 2008), uma vez que analisamos os elementos usados ou não pelos alunos no processo de construção de sentido dos seus textos.

No que diz respeito ao processo de coleta dos dados em questão, é preciso salientar que, primeiramente, foi elaborado um termo de anuência que foi assinado pelo coordenador administrativo da Unidade Acadêmica de Física e Matemática do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, setor em que a disciplina *Língua Portuguesa*, cujas atividades foram coletadas, está lotada. Após a permissão do chefe da unidade em questão, a pesquisadora e professora da disciplina elaborou um termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado pelos alunos que permitiram a análise dos dados, de modo que suas identidades fossem omitidas.

O contexto de produção das atividades coletadas será apresentado na próxima seção, no momento em que os dados serão apresentados, uma vez que compreendemos a importância de contextualizar, no momento de apresentação dos excertos das resenhas analisadas, à luz da abordagem descendente bronckartiana, o processo que culminou na produção desses textos, pensando não só na sua estrutura discursiva, mas também nos pré-construídos que levaram os alunos a tal construção (BRONCKART, 1999).

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, é importante ressaltar, procuramos apresentar e discutir os dados juntamente com o referencial teórico, uma vez que julgamos ser necessária a homogeneidade entre dados e teoria no processo da análise. Então, este tópico está organizado em três subtópicos, sendo eles, respectivamente: *Alfabetização acadêmica*, no qual realizamos uma

discussão a respeito do conceito citado; *Dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de alfabetização acadêmica*, em que explicitamos as dificuldades mais frequentes dos alunos recém-ingressos no ensino superior, no que diz respeito à escrita acadêmica e, por fim, concluindo o tópico, apresentamos como se dá a *A incoerência em resenhas acadêmicas de alunos em processo de alfabetização acadêmica*.

É importante justificar que a escolha desse percurso se dá por acreditarmos na importância de um processo que começa do plano macro para o micro, à luz da abordagem descendente bronckartiana que defende a importância do contexto no processo da análise discursiva. Por isso, iniciamos nossa discussão a partir de um panorama geral do processo da alfabetização acadêmica, de modo a justificar, de certa maneira, o que encontramos no final deste tópico. Percebemos que, geralmente, a percepção errônea de determinados docentes em torno da escrita acadêmica termina por dificultar o processo de ensino/aprendizagem dos nossos discentes que precisam de orientação neste processo.

3.1- Alfabetização acadêmica

Ao ingressarem no ensino superior, na maioria das vezes, os alunos se deparam com professores que acreditam que eles deveriam adentrar em tal meio já sabendo escrever conforme as normas do referente contexto (JUCHUM, 2014). Devido a este pensamento, os docentes reclamam por seus alunos escreverem mal (NAVARRO, 2017) ou não saberem escrever de acordo com a linguagem acadêmica, fazendo, em determinadas situações, solicitações de escrita de gêneros desconhecidos pelos alunos recém-ingressos sem ao menos explicarem como devem fazer ou, pelo menos, apresentarem um modelo dessa escrita.

Refletindo sobre isso, a pesquisadora argentina Paula Carlino começou a investigar a alfabetização como um processo que, embora responsável pela aquisição do código escrito na infância ou, em alguns casos, até mesmo, na juventude ou maturidade², também, pode ser compreendido como um elemento imprescindível no momento em que o indivíduo alfabetizado em termos de código linguístico é submetido a novos contextos, sejam eles acadêmicos ou profissionais. Logo, a autora chegou ao termo alfabetização acadêmica, o qual questiona a concepção segundo a qual ler e escrever é igual em todos os âmbitos, deixando clara a necessidade de se pensar no termo “alfabetização” pluralizado, uma vez que existem diferentes culturas em torno da leitura e escrita, sendo a acadêmica uma delas, como podemos ver em suas palavras: “[...] é necessário começar a falar em: as alfabetizações [...]. Existem diferentes

²Esta reflexão da alfabetização como um processo que também ocorre com jovens e adultos é uma informação nossa e não de Carlino (2002).

culturas em torno do escrito e a cultura acadêmica é uma delas. Se trata de uma cultura especialmente complexa que usualmente permanece implícita nas aulas universitárias³” (CARLINO, 2002, p.410).

A cultura acadêmica pode ser considerada complexa e implícita por apresentar-se em diferentes disciplinas (HYLAND, 2014; NAVARRO, 2017;2018), o que, por sua vez, gera ainda mais dificuldade para os alunos recém inseridos neste universo científico, dado que o professor de línguas, nem sempre presente nos diferentes cursos, considerando-se a estrutura curricular das diversas áreas, apresenta uma formação apropriada para orientar os alunos em torno da linguagem presente nas diferentes disciplinas. Logo, é preciso uma orientação que parta não só do especialista em ensino de línguas, mas, sobretudo, dos professores especialistas em suas próprias disciplinas. É pensando nisso que Carlino (2002) apresenta a cultura acadêmica como implícita nas aulas universitárias.

Embora seja necessária esta compreensão dos professores das diferentes áreas em torno da orientação e subsídio para os alunos no que se refere à leitura e escrita no ambiente acadêmico, o que acontece, geralmente, é este professor imaginar ser o docente de Língua Portuguesa, no caso do Brasil, o único responsável pelo ensino dos gêneros acadêmicos e relegando a este profissional toda a responsabilidade de orientar os seus alunos, gerando diversas dificuldades aos alunos que precisam alfabetizar-se não só academicamente, mas, também, disciplinarmente (NAVARRO, 2017).

3.2- Dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de alfabetização acadêmica

As dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito à escrita no universo acadêmico inserem-se não só no âmbito das particularidades inerentes à linguagem científica, as quais, conforme Oliveira (2016), classificam-se em fundamentada, orientada e normatizada, mas, também, no âmbito do conhecimento de novos gêneros, assim como problemas envolvidos na própria estrutura textual.

Em primeiro lugar, ao chegar ao ambiente acadêmico, como já dito anteriormente, os alunos deparam-se com uma escrita cujas particularidades diferenciam-se daquela escrita presente na instituição escolar. Do ponto de vista fundamentado, os discentes precisam

³ Texto original: “[...] es necesario comenzar a hablar em: de las alfabetizaciones [...]. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitárias” (CARLINO, 2002, p.410).

acostumar-se a realizarem suas pesquisas em plataformas ou livros científicos, que proporcionem um argumento de autoridade aos seus textos. Diferentemente disso, na escola, eles estavam habituados a pesquisarem em quaisquer sites e/ou livros e apenas copiarem as informações obtidas sem refletirem sobre o que liam e julgarem se a informação estava ou não de acordo com o texto que deveriam escrever.

Isso nos leva ao contexto de produção em que se insere a particularidade orientada da pesquisa (OLIVEIRA, 2016), responsável por situar a escrita em um âmbito que prever o que se vai escrever, para quem se vai escrever, como se vai escrever e por qual motivo escrever. Em outras palavras, os alunos precisam entender que sua escrita passa a exercer uma função social, a partir do gênero selecionado para divulgar o seu texto, ou seja, não se escreve apenas porque o professor solicitou, mas, sobretudo, para divulgar algum conhecimento construído dentro da academia. Claro que, em determinadas situações, a escrita em sala de aula tem um propósito epistêmico, uma vez que o aluno escreve, por exemplo, um resumo ou uma resenha, a fim de demonstrar a sua compreensão do conteúdo ao professor (NAVARRO, 2018). No entanto, até mesmo esta escrita realizada em sala de aula sem um propósito de divulgação real é um ensaio para que o aluno seja alfabetizado academicamente, visando sua escrita que será divulgada, seja ela um artigo de pesquisa, um relatório de projeto de pesquisa, um resumo expandido ou, mesmo, em último caso, apenas o trabalho de conclusão de seu curso que deverá ser defendido e aprovado para que ele possa receber seu diploma.

Além disso, pensando na particularidade normatizada, o aluno não deve apenas escrever, mas, ainda, adequar-se às normas do contexto de produção que dita a formatação técnica do texto (fonte, espaçamento, margens etc), assim como extensão e estrutura. Logo, percebe-se que este contexto acadêmico é, completamente, novo para o aluno recém-chegado do ensino básico. Pior do que essas particularidades que diferenciam a nova escrita daquela à qual eles estavam acostumados é pensar que estes alunos apresentam dificuldades não apenas em se adequar à nova linguagem, como também a planejarem sua escrita e preverem uma relação de ideias, independentemente do gênero ou tipo de linguagem.

Em outras palavras, parece-nos que esta problemática da linguagem é algo que vem desde o ensino básico, posto que os alunos possuem dificuldade de se colocarem no lugar do seu leitor na hora de produzir o texto, elaborando, por sua vez, textos sem progressão de ideias, continuidade na forma, isto é, sem coesão e, conseqüentemente, sem coerência, continuidade do sentido (MARCUSCHI, 2008).

De acordo com Koch e Travaglia (2018), a coerência do texto está diretamente relacionada à possibilidade de estabelecimento de sentido de um texto, dado que é esta

coerência que possibilita o sentido desta escrita para os usuários, devendo, então, “ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p.21).

Além disso, os autores deixam claro que o que faz do texto coerente ou incoerente é o seu contexto de produção e recepção, uma vez que este texto pode ser incoerente, por exemplo, para o contexto científico e não o ser em um contexto do cotidiano. Logo, tais pesquisadores afirmam que “O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos, etc. Caso contrário, será coerente” (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p.59).

Isso nos faz pensar nos excertos das resenhas dos alunos que serão analisados no próximo tópico, em que percebemos que o motivo da incoerência reside na falta, geralmente, de recursos linguísticos ou, além mesmo da situacionalidade do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2018), haja vista que, muitas vezes, o aluno, por imaginar que o leitor do texto já conhece uma determinada informação, resolve não apresentá-la, construindo uma lacuna de sentido no seu texto.

3.3- A incoerência em resenhas acadêmicas de alunos em processo de alfabetização acadêmica

Considerando todo o exposto anteriormente, verificaremos, neste tópico, como se dá o uso dos aspectos linguístico-cognitivos nas resenhas acadêmicas produzidas por alunos do curso de Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, procurando perceber de que modo a estrutura apresentada pelos alunos pode ser considerada incoerente. Para tanto, inicialmente, faremos uma apresentação do contexto de produção que deu origem às produções em questão e, posteriormente, apresentamos os excertos dos textos e suas respectivas análises.

3.3.1- Contexto de produção

Ao ministrarmos a disciplina *Língua Portuguesa para fins específicos*, também denominada *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*, para alunos das diferentes áreas, necessitamos ter um suporte não só em termos de conteúdo da língua em sala, mas, sobretudo, dos cursos que envolvem as áreas dos alunos em questão. Ou seja, ao trabalhar os gêneros

acadêmicos com alunos da área de Ciências Biológicas, nós, professores formados em Letras, não podemos exigir a estes alunos textos que estejam de acordo com a nossa realidade, mas, sim, com a deles. Em outras palavras, necessitamos, em tal caso, realizar não só uma alfabetização acadêmica, como, também, incentivar um processo de alfabetização disciplinar que deve continuar nas disciplinas específicas, uma vez que os professores da área desses alunos possuem mais conhecimento sobre o que pesquisam e como divulgam, a partir da escrita e oralidade, seus conhecimentos científicos.

Pensando em tal circunstância, para escolha de uma temática que subsidiasse a produção de resenhas na disciplina Língua Portuguesa no contexto em questão, foi realizado um Colóquio de Escrita Científica sobre a temática Biotecnologia, de modo a inserir os alunos em sua respectiva área. É importante ressaltar que, diante de uma circunstância como esta, de uma área em que a escrita, humanidade e sociabilidade não eram necessidades primeiras, os alunos precisam não só ler os textos e resumi-los ou resenhá-los, mas, principalmente, gostar de ler e de escrever sobre a temática que lhes é apresentada.

Então, para desenvolver o evento que existia em sua mente, a professora da disciplina estruturou um plano que envolvia: estudo do gênero em sala de aula, discussão da temática e, posteriormente, produção do texto. O evento envolveu dois momentos, sendo um direcionado para a produção do gênero resumo e outro para a produção do gênero resenha, o qual torna-se objeto de análise neste estudo.

O segundo momento, tendo sido intitulado *Transgênicos: uma tecnologia em constante debate*, realizado no dia 4 de julho de 2018, surgiu como um subsídio para o trabalho com o gênero resenha. Nesta circunstância, o propósito já não era mais introduzir a temática do evento, nem reconhecer o artigo científico, uma vez que isto já havia sido realizado, mas, sim, apresentar para os alunos o processo da argumentação, da avaliação no gênero em processo. Era preciso, neste momento, mostrar que, no ambiente científico, existem ideias discordantes e que não são necessariamente inadequadas, desde que haja fundamento teórico para tal. Então, com a ajuda de biólogos, conhecedores da temática, foi selecionado um texto intitulado *A biotecnologia dos transgênicos: precaução é a palavra de ordem*, em que os pesquisadores apresentavam prós e contras, no que se refere ao uso dos transgênicos. Os palestrantes, envolvidos na realização do evento para darem suporte a discussão da temática, dividiram-se, de maneira que um defendia os prós em torno da tecnologia apresentada e o outro defendia os contras, claro, de forma fundamentada, apresentando exemplos de pesquisas desenvolvidas.

No entanto, o propósito do evento não foi somente trazer a temática para discussão, mas, a partir disso, incentivar a produção escrita do gênero resenha; procurando engajar os estudantes

no ato de ler, avaliar e indicar ou não um texto de sua área. Este foi um momento em que a professora pôde enfatizar a função e o contexto de produção do gênero que, geralmente, é produzido por especialistas em uma determinada área. Embora não fosse possível colocar os alunos na posição de especialistas da área da Biotecnologia, também por causa de seu recente ingresso no ensino superior, foi possível, pelo menos, colocá-los na posição de contato com um assunto que faz parte das Ciências Biológicas.

A partir do evento em questão, foram realizadas duas produções com base em textos sobre a temática da Biotecnologia, sendo, para este estudo, analisadas apenas produções concretizadas a partir da segunda solicitação, que foi: “Com base nas discussões realizadas em sala de aula sobre o **gênero resenha**, assim como nos textos lidos, elabore uma resenha que contenha **apresentação, descrição, avaliação, (não) recomendação** do texto intitulado *Transgenia é ferramenta para maximizar retornos* dos pesquisadores Jean-Louis Bétot, Marc Gibrand e Pierre Silvie”. Vale ressaltar ainda que o evento apresentou alunos de várias áreas, no entanto, para este estudo, foram selecionados apenas quatro alunos das Ciências Biológicas, o que justifica o foco em tal área. Considerando os termos éticos da pesquisa, os alunos permitiram a investigação ao assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido.

3.3.2- Aspectos linguístico-cognitivos presentes nos textos dos alunos

A coerência do texto depende não só dos conhecimentos de mundo e linguísticos do escritor, mas, também, do leitor, uma vez que leitura e escrita são processos indissociáveis. Em outras palavras, para que a recepção seja satisfatória, o leitor necessita conhecer o conteúdo, assim como os recursos linguísticos utilizados no texto. No entanto, sobre esta relação cognitiva existente no processo de leitura e escrita, existem muitos indivíduos que esquecem de se colocar na posição do leitor, imaginando, por sua vez, que este receptor tem o mesmo pensamento que ele e que determinadas informações são desnecessárias, causando, muitas vezes, lacunas de sentido no texto. Além disso, em outras situações, acontece de o sujeito produtor empolgar-se no ato da escrita e apenas concretizar as ideias de seu cognitivo sem visualizá-las no modo escrito. É claro que o conteúdo apresentado em pensamento não apresenta a mesma forma do conteúdo que deve ser apresentado em palavra, o que nos lembra as reflexões de Vygotsky sobre pensamento e palavra (VYGOTSKY, 1989).

Esta expressão de pensamento escrita sem consideração aos recursos linguísticos ou, mesmo, ao planejamento da escrita do texto, não respeitando a linearidade das ideias e não

facilitando a compreensão de quem recebe o escrito está muito presente no processo de produção textual de alunos recém-ingressos no ensino superior. Muitas vezes, isso acontece por lacunas existentes, infelizmente, no ensino básico ou, então, pelo fato de o aluno estar passando por um processo de alfabetização acadêmica e precisar ainda habituar-se à escrita acadêmica.

Veremos, assim, nos textos selecionados para este estudo, mais especificamente, recortes que comprovem a incoerência em alguns momentos das resenhas oriundas daquela solicitação de produção apresentada no tópico anterior, que, geralmente, a falta de linearidade de ideias no texto ocorre por erro da pontuação ou não uso de conectivos que relacionem as ideias de maneira adequada, pensando-se na compreensão do leitor. Esta não progressão de ideias, falta de coesão, gera uma incoerência que pode ser interpretada como uma **ideia incompleta** como perceberemos nos dois excertos iniciais ou como **truncamento de ideias**, o que veremos nos dois últimos excertos. Os excertos analisados abaixo foram transcritos *ipsis litteris* os textos dos alunos, o que justifica as inadequações de ortografia, acentuação e concordância e pontuação que não são foco de investigação neste momento.

Quadro 1: recorte do aluno 1

[...]

Os autores também descrevem, de modo clara e de fácil entendimento, sobre algumas características disponíveis de alguns desses transgênicos em plantações, como a vantagem de serem específicos para insetos, de sua resistência de pragas e ervas daninhas e a possibilidade de surgimento de plantas mais resistentes. **Demonstrando a expectativa dos produtores rurais em relação a redução no uso de inseticida e aumento da produtividade, devendo-se analisar riscos possíveis para fauna não-alvo e predadores das pragas atingidas.**

[...]

Fonte: autoria própria.

Ao lermos o excerto do quadro 1 acima, percebemos que, ao escrever o trecho em destaque, o aluno segue o fluxo do seu pensamento não complementando a ideia. Temos, então, duas possibilidades, isto é, a ideia em destaque pode ser o início de uma informação inacabada, sendo a frase, nesta situação, uma oração subordinada adverbial reduzida de gerúndio, na ordem inversa, com o objetivo de situar a ação verbal da oração principal não apresentada. Ou, como segunda possibilidade, na verdade, o período em destaque pode, apenas, ser uma continuidade da ideia anterior e, portanto, o aluno não deveria ter interrompido a ideia anterior, mas, sim, colocado uma vírgula para poder finalizar com as orações subordinadas posteriores. Percebemos, com isso, que, ao não saber usar os recursos linguísticos da maneira adequada, o aluno não consegue expor, da melhor forma, o que está em seu cognitivo, causando uma falha

de sentido e compreensão em seu texto. Bem, é claro que o professor, leitor do texto fonte da resenha em questão, consegue entender qual a falha presente na escrita de seu aluno e orientá-lo a “corrigir” tal falha. No entanto, é importante que, em um texto científico, o aluno seja o mais claro possível para seu leitor, lembrando, sobretudo, que a função social de uma resenha é informar ao receptor sobre o texto lido.

Logo, apesar de lacunas coesivas nem sempre representarem uma falha de sentido no texto, considerando-se o gênero e o propósito comunicativo, como vemos, por exemplo, em variados poemas, cujas lacunas são propositais (KOCH; TRAVAGLIA, 2018), em um gênero acadêmico, espera-se uma fluidez na apresentação das ideias para que, dessa maneira, o texto se torne o mais coerente e claro possível.

Quadro 2: recorte do aluno 2

[...]

No segundo tópico, segundo esses pesquisadores, existe duas categorias de algodão transgênico cultivados para o comércio. Na primeira categoria, existe variedades resistentes a insetos e na segunda categoria existe variedades resistentes a herbicidas. **Tendo em vista, que as diversas plantas transgênicas são diferentes em seu espectro de controle a pragas ou ervas daninhas.** Com isso, vale ressaltar que essas plantas sejam eficiente no controle e no modo de ação contra os organismos alvos.

[...]

Fonte: autoria própria.

Dando continuidade à discussão, no quadro 2, observamos que o aluno utiliza, no trecho “Tendo em vista, que as diversas plantas transgênicas são diferentes em seu espectro de controle a pragas ou ervas daninhas.”, a conjunção explicativa/causal “Tendo em vista que”, o que nos faz pensar que, posteriormente à oração precedida por tal termo, teremos uma informação principal. No entanto, isso não acontece, gerando, conseqüentemente, a impressão de ideia incompleta; mas, ao voltar e lermos o parágrafo inteiro, concluímos que, na verdade, a falha de sentido em questão ocorreu porque o aluno encerrou a ideia anterior com um ponto, quando, na verdade, deveria ter usado uma vírgula. Ou seja, o período sem sentido que estamos analisando deveria, pois, ser uma oração explicativa para a ideia anterior. Mais uma vez, entendemos que, em seu fluxo de pensamento, ou, mesmo, por não ter proficiência no uso dos recursos linguísticos, o aluno causa, em seu texto, uma falha de compreensão para quem é seu leitor.

Quadro 3: recorte do aluno 3

[...]

O texto se desenvolve em cinco seções, nas quais os autores abordam: A utilização de bactérias para construção genética da planta, o que me parece ser uma técnica bem atualizada, visto os métodos apresentados pelos pesquisadores; as variedades de algodão transgênicos, dentre as quais, duas são destacadas visando, sua resistência a insetos e resistência a herbicidas; a diversidade da composição dos algodoeiros, sendo assim previsto por eles o aumento de diversidade dos métodos de combate a pragas, mostrando assim que talvez haja uma fragilidade no recurso disponível; é apresentado também as vantagens do uso da transgenia como prometido no título do texto, embasados no argumento da possibilidade de redução de custos no processo de produção sendo que tal proposta deveria aparecer mais vezes ao longo do texto; **E para finalizar o seu texto** ao autores abordam as limitações da área transgênica tendo em vista a pouca variedade de métodos que se adaptem as diversas regiões agroecológicas, como citado anteriormente; **e ao que parece**, fazem um alerta aos produtores que visam uma produção acelerada, e podem acabar por fazer mal uso da transgenia fazendo assim com que as perdas superem os lucros.

[...]

Fonte: autoria própria.

No excerto acima, presente no quadro 3, percebemos que o aluno faz uma apresentação da estrutura do texto resenhado de modo exaustivo, uma vez que resolve enumerar as cinco seções que, segundo ele, compõem o texto em um mesmo parágrafo, separando-as apenas por ponto e vírgula, mesmo não usando, nesse processo de enumeração, grupos substantivados, o que gera uma falha de sentido em seu texto, vencendo seu leitor pelo cansaço. Ao utilizarmos o processo de enumeração de ideias em um texto, procuramos usar frases nominais curtas para que o período não perca o seu sentido. No entanto, por não compreender isto cognitivamente, os alunos tendem a achar que se pode usar a enumeração mesmo que seja para separar trechos informativos longos, perdendo, pois, o sentido do texto, o que não acontece para eles que estão seguindo uma fluidez cognitiva de seu raciocínio. Para o leitor que desconhece um texto apresentado em tal sequência de ideias, fica desinteressante e, inclusive, cansativo tentar entender sobre o que o texto trata, ou melhor, quais, de fato, são as cinco seções compositoras da obra resenhada, neste caso.

Isto nos mostra, cada vez mais, a importância de trabalharmos com os nossos alunos a estrutura da língua, mas não aquela estrutura de frases soltas descontextualizadas, fora do uso real da língua. Precisamos mostrar aos nossos alunos, por exemplo, em um texto como este, o porquê de a enumeração de sequências verbais e nominais misturadas, sem uma categorização e de maneira cansativa, construir um escrito cansativo e desinteressante. Precisamos, pois, mostrar como a estrutura da língua funciona nos textos desses estudantes e, principalmente,

como eles podem usar tais estruturas para cumprir com a função social dos gêneros que produzem. Neste caso, temos a produção de uma resenha; então, os alunos devem aprender como os recursos linguístico-cognitivos devem ser utilizados de modo a seduzir o leitor para que ele leia o texto resenhado, cumprindo a função do gênero construído.

Quadro 4: recorte do aluno 4

[...]

Os pesquisadores dividiram a pesquisa em cinco momentos, esse primeiro momento sendo um pouco introdutório, com contexto positivos sobre a transgenia; **a segunda** parte percebe-se que os autores visam só a parte **econômica**; **terceira lacuna ressalta** um pouco sobre a grande resistência dos insetos, sabendo que pode ocasionar um desequilíbrio ambiental, onde espécies podem desenvolver resistência; na quarta lacuna os pesquisadores menciona de forma que não esclarece algumas palavras ou termos utilizado, no último momento da pesquisa, visando as vantagens e limitações, tendo em vista mais vantagem em uma produção máxima e gerando retorno, o fato negativo seria pelo o desenvolvimento rápido da produção de transgênico, podendo ocorrer defeitos genéticos em algumas espécies.

[...]

Fonte: autoria própria.

Mais uma vez, encontramos, neste último excerto, uma tentativa de apresentação da estrutura do texto resenhado, em que o aluno faz menção a quantidade de momentos presentes no texto lido e começa a enumerar, embora sem apresentar os dois pontos característicos de aposto enumerativo. A falha de sentido na apresentação dos momentos previstos pelo aluno fica clara quando o aluno utiliza, em uma circunstância, o “a segunda parte percebe-se” e, em outra circunstância, “terceira lacuna ressalta”. Notamos, por esses exemplos, que o aluno apenas “joga” as informações no texto sem saber o que seria o paralelismo de ideias, nem tão pouco quando deveria usar “na” ou “a”. Qual seria a diferença entre usar a preposição ou o artigo? Isto causaria efeito no sentido do texto. Por não compreender essa diferença, o aluno gera lacunas de sentido em sua resenha, tornando, mais uma vez, um texto que deveria conquistar o leitor em um texto desinteressante, cuja fluidez na apresentação de ideias não existe. Em uma situação como essa, claro, o leitor não deseja fazer reflexão sobre o uso da língua, mas, sem dúvidas, desfrutar a apreciação de uma obra que pode ou não o instigar, fisgá-lo como um verdadeiro peixe.

4. Considerações finais

Antes de realizar quaisquer considerações, julgamos necessário, neste momento, lembrar o objetivo deste trabalho, isto é, analisar os processos linguístico-cognitivos utilizados ou não na construção da coerência de resenhas produzidas por alunos recém-ingressos no curso de Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande. Tendo em vista o objetivo apresentado, realizamos a análise de quatro excertos de resenhas elaboradas por quatro alunos diferentes, percebendo, em alguns trechos, ideias incompletas e, em outros, ideias truncadas.

É imprescindível lembrar sempre da importância do contexto de produção na avaliação dos textos, uma vez que considerar os excertos como coerentes ou incoerentes nesta investigação depende, principalmente, do contexto em que os textos foram construídos, levando-se em consideração, ainda, o fato de os alunos estarem em processo de alfabetização acadêmica. Não podemos deixar de pensar que, em outros contextos, o que aqui analisamos como ideias incompletas ou truncadas poderia ser, na verdade, uma marca do gênero ou mesmo o estilo do autor.

Além disso, é importante ainda apontar, como ressaltam Koch e Travaglia (2018), bem como Marcuschi (2008), que os recursos linguísticos, envolvendo a sua apresentação, modo como se inter-relacionam no texto de forma a veicular os sentidos, as marcas usadas para determinados fins, elementos usados para retomar ideias já ditas ou predizer ideias que serão ainda colocadas no texto são contribuições significativas no processo de construção da coerência textual. Por isso, enfatizamos ainda a importância de se trabalhar a estrutura da língua no texto, de modo, também, a se considerar o contexto, numa abordagem descendente, partindo do contexto ao texto (BRONCKART, 1999, 2006, 2019).

Isso nos leva, por fim, a pensar na importância de mais pesquisas que enfatizem a necessidade de se trabalhar, no processo da escrita acadêmica, a análise linguística com os alunos. Mas, não uma análise linguística que vise, apenas, ensinar a estes alunos nomenclaturas gramaticais, pois, considerando o público-alvo deste estudo, alunos do curso de Ciências Biológicas, saber as classificações de orações subordinadas ou coordenadas não seria o mais importante. No entanto, entender como a inversão destas orações, independentemente de suas nomenclaturas, influencia na coesão e, por conseguinte, coerência do seu texto, é de suma importância. Logo, defendemos a necessidade de investigações que levem os professores de línguas a refletirem sobre a fundamentalidade de se trabalhar em sala de aula, a partir dos

gêneros acadêmicos, a função dos elementos linguístico-cognitivos responsáveis por influir na progressão e coerência das ideias nos textos.

5. Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.59-89.

BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere, investigación**, año 6, nº 20, enero - febrero - marzo, 2002, p.409-420.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, 2013, p. 355-381.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-317. Tradução de Ana Cristina Nasser. (Coleção Ciências Sociais).

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Sandra Regina.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. In LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014.

JUCHUM, Maristela. **A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos**. Rio Grande do Sul: Horizontes de Linguística Aplicada, ano 13, n. 1, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

NAVARRO, Frederico. **De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar**. In.: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, G. (Eds.). **Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p.7-15.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In.: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, Iensen (Eds.). **Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.13-49.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois. **O graduando de letras e a escrita:** entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.



AFASIA: CONTINUIDADE OU RUPTURA NA RELAÇÃO GESTO-FALA NA MATRIZ MULTIMODAL DA LINGUAGEM

Maria Lígia Ramos Bezerra Cavalcanti ¹

Monika Lira Malhoit ²

Renata Fonseca Lima da Fonte ³

RESUMO

Este estudo desenvolve a compreensão sobre os dois tipos de afasia: distúrbios de contiguidade e de similaridade. O objetivo foi discutir o processo de continuidade ou ruptura do gesto/fala no funcionamento multimodal da linguagem diante da afasia, a partir do diálogo com a perspectiva de Jakobson (2010). Metodologicamente, selecionamos as leituras das obras de McNeill (1992); Fedosse, Santana (2002); Tomasello (2008); Vezali (2010); Morato (2010); e Fonte, Cavalcante (2016) para dialogar com a teoria Jakobsoniana, onde a concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas servem como dois modos de combinação da fala com os constituintes linguísticos. A relação fala/gesto/corpo, então, evidencia-se numa perspectiva funcionalista, sócio-cognitiva da linguagem. Assim, envolve diversos sistemas semiológicos e/ou cognitivos para a expressão e a significação da fala, corroborando com a perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz de significação. Os textos dos autores ilustram o papel desses elementos multimodais para o funcionamento da comunicação do sujeito, especialmente do indivíduo afásico. Diante dessas perspectivas, concluímos que os processos de fala e gestos combinados na mesma cadeia de funcionamento linguístico, possibilita o desencadeamento das produções corporais da linguagem e da cognição, tornando claro a semiose existente entre a fala, o gesto e o corpo. Dessa feita, percebemos que o contato e a posição do “outro” é necessária para que o afásico se constitua de forma integral na própria linguagem como sujeito.

Palavras-chave: Multimodalidade, Distúrbio de linguagem, Afasia, Expressão do corpo.

INTRODUÇÃO

Dentro do panorama dos estudos multimodais da linguagem, as abordagens reforçam a ideia de indivisão entre o linguístico e o extralinguístico, entre o verbal e o

¹ Mestra do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, marialigiacavalcanti9@gmail.com;

² Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, monikalira@hotmail.com;

³ Doutora, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, renata.fonte@unicap.br; Este trabalho foi realizado com o apoio do financiamento da CAPES e PROSUC.

não-verbal, entre o gesto e a fala. Essa consideração caminha na direção de atividades linguísticas situadas, indicando que a cognição é fruto das relações intersubjetivas e sociais realizadas. Esses fatos podem ser percebidos não apenas em interações não patológicas, como também em contextos de desvios de linguagem, aqui visto como uma continuidade em relação ao que ocorre no contexto típico, e não uma ruptura.

Em relação à afasia, o desvio de linguagem que pretendemos focar, em que encontra-se alterações no funcionamento da fala, e está relacionado a variações na gestualidade e/ou nos movimentos musculares e motores da fala, observamos uma interferência na expressão e na compreensão linguística, o que nos remete à ideia de mútua constitutividade entre vários fenômenos para a constituição de nosso corpo.

Explicações sobre a complexidade do corpo inserido no mundo, a intersubjetividade emergente nas interações, a constatação de que a categorização e a interpretação do mundo - “construção de objetos de discurso” (Marcuschi, 2007; Mondada e Dubois, 2003) - admitem que a língua encontra-se, de algum modo, enraizada no corpo como prática sócio-cognitiva. As teorias da percepção e das relações entre o sensorio e o motor estão sempre indicando a relevância do corpo nos processos de significação e de comunicação (VEZALI, 2015, p.718).

Dessa forma, entendemos que o corpo não é isolado em sua positividade como um objeto no mundo, isolado dos homens e suas circunstâncias socioculturais. Também podemos dizer que a percepção do próprio corpo é construída na relação dos indivíduos entre si e com o mundo social para além da percepção “interna” do corpo.

De acordo com Morato (2010) são três os aspectos discursivamente interligados, que salientam a presença constitutiva de um conjunto de semioses verbais e não-verbais nas interações e na expressão como um todo, de um corpo inserido no mundo, e na cognição corpórea. Estes são: a progressão pragmático-enunciativa da interação desenvolvida pelos sujeitos, as ações reflexivas dos sujeitos sobre a produção de sentidos própria e alheia, e as relações intersubjetivas convocadas no desenrolar da interação pelos interactantes.

Na relação gesto/fala, pensando-se em um “GP” - *Growth Point*, conhecido como “ponto de saliência” que representa a unidade mínima da dialética imagem-linguagem, e o pacote de ideias que engloba os diferentes modos semióticos de imagens e codificação linguística; observa-se nos desvios de linguagem uma alteração neurológica decorrente de uma quebra, interrupção ou inacessibilidade de uma parte

diferente do GP e, conseqüentemente, há uma perturbação da dimensão dinâmica em geral.

Contudo, numa reflexão para além do contexto estritamente linguístico, percebemos que não existe um corte operado entre o corporal e o linguístico, pois a gestualidade pode atuar na busca do processo de significação e realização da fala dos sujeitos afásicos. Assim, a relação entre fala e gesto é entendido como um processo dinâmico e intersemiótico que sanciona os sentidos no fluxo da enunciação.

O ato de falar, segundo Morato (2010), não se reduz ao percurso interno da língua ou de qualquer outra estrutura. Assim, em uma perspectiva sociocognitiva da linguagem, a relação fala/gesto/corpo em determinadas circunstâncias interativas, por ser parte integrante da enunciação e envolver processos e estratégias semântico-pragmáticas, torna-se o fenômeno mais instigante a ser investigado.

O objetivo deste estudo, então, foi discutir o processo de continuidade ou ruptura do gesto/fala no funcionamento multimodal da linguagem diante da afasia, a partir do diálogo com a perspectiva de Jakobson (2010). Metodologicamente, selecionamos as leituras das obras de McNeill (1992), Fedosse, Santana (2002), Tomasello (2008), Vezali (2010), Morato (2010), Fonte, Cavalcante (2016) para dialogar com a teoria Jakobsoniana.

Em uma síntese global desses fatores gerais que envolvem os aspectos multimodais da linguagem, abordaremos os seguintes assuntos: a afasia no processo de continuidade ou ruptura do gesto/fala; distúrbios de contiguidade e de similaridade: dois tipos de afasia linguística; e a expressão do corpo na afasia.

Tudo isso, contudo, com a intenção de caminhar para um melhor esclarecimento sobre o lugar do homem na linguagem, para enfim entender que o não-patológico e o patológico necessitam, fundamentalmente, do papel do “outro” para se encontrar inserido na linguagem e no meio social em que vive.

1 A afasia no processo de continuidade ou ruptura do gesto/fala

Entre os diversos transtornos específicos de fala e linguagem, destacaremos a afasia pelo fato desse desvio apresentar-se através de uma perda ou ruptura das habilidades consideradas primordiais, na interação humana, que muitas vezes, pode ser reconhecida através de um acidente vascular cerebral, ou de um trauma que ocasione

uma forte lesão, na área do cérebro, responsável pela linguagem oral, escrita e também gestual.

Estudos tradicionais na área neurolinguística e neuropsicológica tendem a estabelecer dicotomias entre linguagem verbal (oral/escrita) e não-verbal (gestual). Contudo, segundo Fedosse e Santana (2002) a literatura sobre as afasias indicam que além das alterações de linguagem oral e escrita, ocorrem também alterações gestuais. E, conseqüentemente, essa visão dicotômica dos processos linguísticos-cognitivos, acarreta um processo de avaliação e um tratamento terapêutico fragmentado.

Ainda de acordo com as autoras não há uma justificativa plausível para essa divisão entre a oralidade e a escrita, e também entre a fala e o gesto. Pois, por essa perspectiva, há uma interdependência entre esses segmentos, tanto nos aspectos linguísticos como nos cognitivos.

A continuidade gesto/fala torna-se evidente à medida que se assume uma abordagem discursiva da linguagem. Essa abordagem implica, entre outras coisas, considerar os processos de significação relativos à produção e à interpretação da linguagem (verbal e não verbal) em meio às contingências de seu uso social (Coudry, 1986/88 e Morato, 1991/96). Implica também incorporar a noção de trabalho linguístico, a partir do momento em que se considera o *prompting* gestual como uma atividade linguístico-cognitiva de sujeitos afásicos, especialmente dos que apresentam dificuldades para iniciar a expressão verbal. O *prompting* gestual, segundo Fedosse (2000), não só se revela como marca de trabalho linguístico realizado pelo sujeito afásico, mas também acaba por demonstrar interdependência entre os processos de produção dos gestos e da fala (FEDOSSE, SANTANA, 2002, p.244).

Dessa forma, levando-se em consideração a relação entre a linguagem verbal (oral e escrita) e a não verbal (gestual) no *continuum* linguístico-cognitivo entre tais processos de significação, a afasia explicita as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de uma linguagem e outra. Em alguns momentos, para se comunicar, o sujeito parte da fala para a escrita, em outros da escrita para a fala, ou em outras alternativas, ainda, do gesto para a fala, existindo uma interdependência entre elas nos aspectos linguísticos e cognitivos.

A abordagem terapêutica PROMPT (Prompts for Restructuring Oral Muscular Phonetic Targets), então, conforme Fedosse e Santana (2002) surge como uma dinâmica táctil de tratamento das perturbações dos sons da fala, baseada na utilização de pistas proprioceptivas, cinestésicas e de pressão, que tem por objetivo ajudar os afásicos a

ganhar o controle voluntário do sistema motor da fala, e, por conseguinte, obter uma maior funcionalidade de sua linguagem.

Dentro da abordagem *Prompt*, segundo as autoras, destaca-se o *prompting* fonético, que corresponde ao gesto articulatório e o *prompting* escrito, que por sua vez, corresponde ao gesto da escrita da palavra. Assim, o *prompting* gestual não só se revela como uma marca de trabalho linguístico-cognitivo realizado pelo sujeito afásico, que apresenta dificuldades para uma iniciação de expressão verbal, como também acaba por demonstrar uma interdependência entre os processos de produção dos gestos e da fala.

A partir de uma perspectiva multimodal e de casos de sujeitos com afasia, o estudo de Fonte e Cavalcante (2016) revelaram que os gestos apresentam diferentes papéis: promovem a emergência da linguagem oral e a fluência da fala, bem como contribuem para a reorganização linguística.

Sendo a linguagem, conforme o pensamento saussuriano, multiforme, heteróclita e um processo semiótico por excelência, ela também se caracteriza como a atividade constitutiva do sistema linguístico, da interação social e das relações dos sujeitos com o mundo real. Esse fato, contudo, na visão de Franchi (1977), acarreta no conceito de “trabalho linguístico” ser decorrente da concepção de que existe, de alguma forma, uma certa zona de indeterminação da linguagem.

Em relação a formulação do conceito de “trabalho linguístico”, Geraldini (1990/91) traz a sua contribuição ao postular que esse se apresenta como ininterrupto, contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais. “O trabalho contínuo dos falantes de uma língua realiza-se no embricamento de dois níveis: *o da produção histórica e social de sistemas de referências* (Franchi, 1977) e *o das operações discursivas*” (FEDOSSE, SANTANA, 2002, p.245).

Conforme essa interpretação do autor de “trabalho linguístico” são produzidos, ao mesmo tempo, os *sistemas de referência*, pelos quais as expressões linguísticas tornam-se significativas; e as *operações discursivas*, que remetem aos sistemas de referência, viabilizando a intercompreensão dos processos de interlocução. Então, por essa visão, compreendemos que a produção e a interpretação de sentidos pelos interlocutores são viabilizadas por tais operações, que, inclusive, apresentam-se como ações que os sujeitos fazem *com* e *sobre* a linguagem, assim denominadas por ações metalinguísticas e epilinguísticas respectivamente. Essas são viabilizadas pela condição especial da linguagem de ser reflexiva.

Por sua vez, Coudry (1986/88), ao tratar sobre esse conceito, caminha na mesma direção desse entendimento e afirma que os sujeitos afásicos realizam “trabalho linguístico”, da mesma forma que os sujeitos não afásicos. Contudo, a metodologia tradicional de avaliação e tratamento de sujeitos afásicos não permite que esse trabalho se evidencie, já que os testes padronizados operam com a metalinguagem tendo em mente um “sujeito linguístico ideal” que domine a gramática normativa da língua oral e da escrita.

Por outro lado, o terapeuta também se considera um “sujeito ideal”, que não comete parafasias, não possui dificuldades de encontrar palavras, e não recorre ao gesto durante a oralidade. “No entanto, não raras as vezes, depara-se com frases do tipo: ‘está na ponta da língua’, ‘começa com a letra *a*’ mas não consigo lembrar o nome’ ou, ainda, ‘aquele negócio assim o (e faz o gesto do objeto)’” (FEDOSSI, SANTANA, 2002, p. 246).

Dessa forma, percebemos que os entraves da língua oral podem ocorrer também em sujeitos não afásicos, cotidianamente. Evidentemente, na situação dos afásicos as dificuldades de acesso lexical são consideravelmente maiores, porém casos como os citados acima podem acontecer de formas diferentes nas mais diversas situações do dia a dia, e os gestos são utilizados como facilitadores desse processo.

Por essa perspectiva compreendemos que os gestos são atividades aprendidas em meio a interação social e possuem estatuto simbólico. McNeill (1992) credita ao gesto a mesma origem cognitiva que a linguagem oral. Gesto e fala, na visão do autor, são sistemas unitários produzidos no interior de uma mesma matriz de significação, adquiridos e desenvolvidos conjuntamente, onde a princípio são concretos e icônicos e depois tornam-se metafóricos e abstratos.

A condição dos afásicos é uma boa maneira de exemplificar o fato de que ambos, gesto e fala, possuem a mesma origem, pois há uma alteração conjunta das duas modalidades. Na visão de McNeill (1992) o gesto e a fala têm a mesma função, significado, desenvolvimento e dissolução.

Contudo, apesar do gesto e fala seguirem o mesmo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, McNeill faz um destaque para algumas de suas diferenças, pois a fala é linear e segmentada, onde os fonemas combinam-se em sílabas e transformam-se em palavras, que, por sua vez, combinadas formam sentenças, elaboram pensamentos e criam discursos. Assim, pensamos em um movimento da fala que surge das pequenas partes para o todo. Já o gesto, na visão do autor, é global e

sintético, e, contrário da fala, seu movimento é do todo para as partes. Não existe uma estrutura hierárquica de gestos, e eles não precisam se combinar para formar um gesto maior. “Essa ‘não-combinação’ contrasta com a estrutura da língua. Os gestos são simbólicos e, por si só, expressão completa de sentidos” (FEDOSSE, SANTANA, 2002, p. 246).

De acordo com essa visão, quando a expressão gestual está mais preservada, os sujeitos afásicos podem servir-se dos gestos para minimizar suas dificuldades de expressão verbal e, assim, conseguirem produzir sentidos. Dessa forma, no momento em que as dificuldades com a linguagem oral aparecem com uma maior intensidade, o gesto pode ser utilizado não somente como uma alternativa de significação, como também uma forma estruturante para a fala. Assim, o *prompting* fonético (gesto articulatório) e o *prompting* escrito (gesto da escrita da palavra) funcionam como um apoio para a produção da oralidade ou da escrita para o sujeito afásico.

A afasia é um transtorno que afeta a linguagem de formas diferentes. Em alguns casos a parte mais afetada é a fala em comparação a escrita, em outros, percebe-se uma maior alteração na compreensão e interpretação do que na produção da fala, e, em outras ocasiões ainda, a leitura é mais afetada do que a fala, e assim por diante, podendo também as habilidades práticas e gestuais serem afetadas em uma maior ou menor proporção.

Uma vez compreendido o estatuto simbólico do gesto, assim como o da linguagem verbal, e a interrelação entre essas duas modalidades de linguagem, atentamos para a seguinte afirmação de Vygotsky (1934/84):

O processo de aquisição e desenvolvimento da escrita (um simbolismo de segunda ordem) é mediado pela fala (um simbolismo de primeira ordem). No caso das afasias, observamos tanto a fala quanto os gestos orientando a produção escrita, bem como gestos e escrita orientando a produção oral (FEDOSSE, SANTANA, 2002, p.247).

Diante disso, as autoras ressaltam que a *fala* também pode ser interpretada como um simbolismo de *segunda* ordem e, possibilitada pelo *gesto*, um simbolismo de *primeira* ordem. Assim, um simbolismo de primeira ordem sempre está relacionado a outro de segunda ordem, e essa relação não é fixa nem imutável, pois quem determinará a ordem dessas relações da modalidade de linguagem, nas diferentes interações sociais e no seu trabalho linguístico é o próprio sujeito. O processo de reconstrução da linguagem

verbal de afásicos, então, torna-se possível diante dessa interdependência de características simbólicas, cognitivas e interativas que ambos, gesto e fala, apresentam.

Como vimos, o gesto é um facilitador na reabilitação da fala de sujeitos que apresentam transtornos de linguagem, apesar de o gesto e a fala serem temas tratados historicamente na afisiologia, de forma dissociada por alguns autores.

2 Distúrbios de contiguidade e de similaridade: dois tipos de afasia linguística

Sabe-se que afasia é um desvio da linguagem que pode ser provocado por um acidente vascular cerebral, um traumatismo craniano encefálico, tumores cerebrais ou por problemas neurológicos por acidente de veículo, gerando perturbação linguística. No entanto, é importante compreender quais os aspectos da linguagem que são prejudicados. Conforme Jakobson (2010) pode-se dizer que a concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas são os dois modos segundo os quais, nós que falamos combinamos os constituintes linguísticos para formar sentidos e nos comunicarmos.

Os estudos da ruptura em decorrência da afasia nos leva, primeiramente, a tentar compreender à natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que parou de funcionar: a expressão e/ou a compreensão da linguagem. Quando falamos, selecionamos e combinamos as entidades linguísticas de um grau alto de complexidade. No nível lexical, selecionamos palavras e as combinamos em frases e, estas, são combinadas em enunciados. Tudo isso de acordo com a língua que utilizamos.

O ato da fala exige um código comum entre os seus participantes para que a comunicação tenha eficácia. Com exceção dos neologismos, o repertório deve ser comum entre aquele que fala (o emissor) e aquele que recebe (o destinatário). Segundo Jakobson (2010) na troca de informação, o que fala e o que ouve têm à sua disposição, de certa forma, o mesmo “fichário de representações pré-fabricadas”, e o destinatário escolhe uma dessas “possibilidades preconcebidas”.

Há dois modos de arranjo, então, em todo signo linguístico: a combinação e a seleção. Há variações de afasia, no entanto, todas oscilam entre esses dois tipos. Qualquer unidade linguística serve de contexto para unidades mais simples ou depara-se no seu próprio contexto em uma unidade mais complexa, ou seja, combinação e contextura são as duas faces de uma mesma operação.

No outro polo, que vem a ser o de seleção, existe a alternância de termos pela possibilidade de substituição das palavras. Seleção e substituição também são faces de uma mesma operação. Na afasia, um ou outro tipo de arranjo é reduzido ou totalmente bloqueado tornando o estudo desse distúrbio esclarecedor para os linguistas.

O distúrbio da contiguidade nos afásicos é verificado pela ausência ou bloqueio da combinação e contextura, relacionadas a metonímia. Por conseguinte, a metonímia é incompatível com tal distúrbio. Isso acontece porque no sujeito afásico há deterioração da capacidade de construir proposições e também de combinar entidades linguísticas mais simples em unidades mais complexas.

Há deficiência quanto ao contexto onde a variedade e extensão das frases diminuem. Percebe-se uma perda das regras sintáticas chamadas de agramatismo onde há uma desordem das palavras e os vínculos de coordenação e subordinação gramaticais dissolvem-se, afetando a função do contexto e reduzindo o discurso em enunciados de frases, até mesmo de uma só palavra. Na medida que o contexto desagrega, as operações de seleção prosseguem usando as similitudes aproximando-se das metáforas.

Já nos afásicos com distúrbio de similaridade inexistem as operações linguísticas de seleção e substituição, havendo, pois, a impossibilidade do uso das metáforas. Nesse caso, o contexto e a combinação constituem fatores primordiais e decisivos na linguagem desses sujeitos.

O afásico continua e complementa as palavras e frases numa linguagem reativa, dando continuidade com facilidade a uma conversa, mesmo tendo dificuldade em iniciar um diálogo. A compreensão de um monólogo torna-se mais complexa, pois precisa e depende dos contextos para o funcionamento mais efetivo de sua fala. Melhor dizendo, ele responde as frases das réplicas de seus interlocutores, ou reagem a uma situação real e presente com uma maior eficácia.

Para melhor exemplificar, tomaremos como modelo a frase: “um dia de sol”. O sujeito afásico com esse distúrbio só encontra o caminho para a elaboração dessa frase quando ele perceber que o dia realmente está ensolarado. Dessa feita, quanto mais se aproxima o enunciado verbal ou não verbal do contexto, a possibilidade de lograr êxito em tal paciente afásico com distúrbio de similaridade é bem maior.

Nesse tipo de afasia, conforme Jakobson (2010), identificamos a forma restrita de utilização das palavras, e a dificuldade em selecionar ou entender as formas sinônimas de engajamento das mesmas. Refletiremos, então, na expressão de um paciente de Goldstein, quando diz: “Tenho um bom apartamento, hall de entrada, dormitório,

cozinha. Há também apartamentos grandes, só que nos fundos vivem solteiros”. Nesse contexto, a capacidade de pensar em uma forma de explicar esse mesmo anúncio, com um enunciado de palavras diferentes é impossibilitada em virtude do distúrbio de similaridade.

Uma forma mais explícita, como a formulação do enunciado com o grupo de palavras: “pessoas não casadas” que poderia facilmente ser substituída por “solteiras”, torna-se inviável para esse tipo de afásico. Assim, uma vez o termo “solteiro” ter sido escolhido de forma universal pelo paciente, mesmo este sendo estimulado a dizer o que significaria uma pessoa solteira, o sujeito além de não ser capaz de responder, demonstra a sua angústia de forma aparente.

Uma resposta como “solteiro é um homem não casado” ou “um homem não casado é solteiro” teria constituído uma predicação equacional e assim uma projeção de um grupo de substituição, do código lexical da língua portuguesa, no contexto da mensagem em questão. Os termos equivalentes tornam-se duas partes correlativas da frase e por conseguinte se unem por um laço de contiguidade. O paciente era capaz de escolher o termo apropriado “solteiro” quando era apoiado pelo contexto de uma conversa habitual sobre “os apartamentos de solteiro”, mas mostrou-se incapaz de utilizar o grupo de substituição “solteiro=homem não casado” como tema de uma frase porque a capacidade de seleção e substituição autônoma tinha sido afetada (JAKOBSON, 2010, p.55-56).

Dessa forma, um afásico desse tipo não associa uma palavra a seus sinônimos, nem a seus heterônimos. Assim como, também, passam por uma perda de habilidade bilíngue, ficando limitados a um a única variedade dos dialetos de apenas uma só língua.

Observa-se que, nessas condições, o indivíduo com distúrbio de similaridade, quaisquer relações semânticas serão guiadas pela contiguidade e não pela similitude. Ele tem a possibilidade de captar as palavras no seu sentido literal, real, e nunca metafórico. A metonímia é o caminho linguístico percorrido e compreendido por tal sujeito afásico.

Assim, quando a capacidade de seleção e substituição são atingidas, e a combinação e contextura são preservadas, a contiguidade impera no linguajar ou no comportamento verbal do paciente com distúrbio de similaridade.

Por essa perspectiva, percebemos uma grande dificuldade na seleção de palavras do paciente. Ele seleciona sempre o mesmo signo linguístico, no entanto, devemos nos atentar as marcas prosódicas e gestuais que determinam o sentido do enunciado. O sentido certamente se modifica e o que é selecionado não diz respeito à mesma unidade.

Por exemplo, um afásico preso na cadeia sintagmática “chega mais”, pode ter o seu sentido atualizado a cada instância enunciativa. “A prosódia molda a materialidade, de tal forma que não se tem exatamente um esqueleto sintático que precisa ser preenchido nos seus lugares vazios” (SCARPA, 1999, p.258).

Um mesmo “chega mais” pode ser considerado muito além da junção de fonemas que o compõe. “De fato, as manifestações do sentido parecem tão livres, fugidias, imprevisíveis, quanto são concretos, definidos e descritíveis os aspectos da forma” (BENVENISTE 1989, p.221). Assim, a forma “chega mais” fica repetida, porém seus sentidos são múltiplos e gerados a partir da prosódia e gestualidade, a cada ato enunciativo. A partir da proposta do signo multimodal, a porção do significado é preenchida ora com gestos, ora com prosódia e ora com ambos. Assim, é visivelmente notável o papel fundamental que a prosódia e a gestualidade possuem para os diferentes significados gerados na mesma materialidade fônica. A fixidez fônica de um significante acompanhada de significado gera a cada situação enunciativa um novo signo linguístico.

Cabe a área médica e a fonoaudiologia reconhecerem esses distúrbios da fala em diversos graus, e, dessa forma, distinguir a área mais afetada, pois tal distinção é importante para a descrição, classificação, e uma minuciosa análise das diferentes formas que os pacientes afásicos são atingidos. Assim como, tal reconhecimento, também se mostra de fundamental importância para a melhor contribuição dos processos de reabilitação desses sujeitos.

Quando a deficiência principal reside na combinação e contextura, sabe-se que o distúrbio é de contiguidade, e, do contrário, quando a falha primordial é a de seleção e substituição, o distúrbio é de similaridade. Um ou outro tipo de distúrbio é reduzido ou totalmente bloqueado. Dessa forma, acreditamos, que os linguistas comprometidos com tais pacientes presumem que tal esclarecimento facilite o caminhar numa perspectiva de tratamento ou, no mínimo, na descoberta do melhor entendimento entre o sujeito afásico e seu interlocutor. “Sejam quais forem os fatores de alteração, que funcionem isoladamente ou combinados, levam sempre a um deslocamento da relação entre o significante e o significado” (SAUSSURE, 2012, p.89).

Assim como a combinação e contextura estão relacionadas a metonímia. No postulado do sistema saussuriano, essa relação encontra-se representada no eixo horizontal da fala, estabelecida numa relação sintagmática, que envolve as unidades mais simples que encontra o seu próprio contexto em uma unidade linguística

complexa. Bem como as questões linguísticas de substituição e seleção encontram-se no eixo vertical da língua, nas relações paradigmáticas e metafóricas, onde está a capacidade que têm as palavras de substituir uma a outra, com a mesma significação.

Segundo Saussure (2012) é a forma racional que deve assumir o estudo linguístico. As dicotomias, então, foram criadas através do pensamento saussuriano de criar um padrão linguístico único, com uma terminologia adequada, precisa, objetiva e de alcance universal, no qual pudesse ser promovido um melhor entendimento do âmbito geral da linguagem através de uma abordagem universal.

A linguística ressentia-se de uma linguagem equívoca, verdadeira colcha de retalhos terminológica, e Saussure necessitava de uma linguagem unívoca, de um padrão linguístico, de uma metalinguagem, isto é, de uma nova linguagem para expressar suas elocubrações. Sua primeira tarefa, portanto, foi “limpar” o terreno para depois trabalhar (CARVALHO, 2013, p.26).

O entendimento dos padrões linguísticos, contudo, faz com que não somente possamos compreender o desenvolvimento típico da linguagem, como também tenhamos um olhar mais abrangente e norteador de como é regido o funcionamento nos casos de desvios de linguagem, de sujeitos atípicos.

Em uma enunciação, o próprio ato de fala, as situações em que este ato de fala acontece e os instrumentos utilizados em sua realização, estão todos submetidos ao princípio da irrepetibilidade. Única é a condição do homem na língua, pois uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível. É na instância de discurso, na qual *eu* designa o locutor, *tu*, que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto verdade, de acordo com essa perspectiva, que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. O locutor se apropria do aparelho formal da enunciação, utilizando as condições para que este se constitua. *Eu* e *tu* se alternam reciprocamente no papel de pessoa, no qual o *tu* é a condição para que o *eu* possa existir.

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p.84).

Assim, em tais distúrbios citados acima, contiguidade e similaridade, a presença do “outro” benvenistiano é de fundamental importância para que haja uma percepção linguística inerente, no sentido de proporcionar nos indivíduos afásicos um caminhar

profícuo e mais evidente da posição linguística de cada sujeito. Nessa perspectiva, pode-se compreender que a alternância entre o par *eu/tu* dá a amplitude necessária para uma adequada reabilitação daqueles que possuem e enfrentam o desafio de conviver com um desvio da linguagem.

3 A expressão do corpo na afasia

Diferente dos outros transtornos que apresentam-se na fase de aquisição da linguagem infantil, na afasia, o sujeito que já se encontrava inserido no contexto interacional e social, e que tinha o seu corpo funcionando devidamente como uma rede de relações do *continuum* corpo/cognição/pensamento/linguagem/interação sofre uma perda inesperada de tais funções precisando assim, encontrar caminhos de reabilitação na reconquista do ser integral. Na afasia o sujeito enfrenta o processo de reencontrar-se nessa rede de relações do *continuum* na busca de inserir-se novamente no contexto social.

Quando estudamos a afasia, e com ela convivemos, um dos aspectos importantes e centrais para ser observado é o entendimento do corpo humano em todas as suas complexidades. No que diz respeito ao corpo, e as sequelas derivadas das áreas cerebrais afetadas, várias são as suas características, em graus diferenciados. Sendo assim, podemos supor os impactos na comunicação e significação desses indivíduos. Pois, é de extrema relevância o reconhecimento de sua identidade pessoal e social no meio em que se encontra.

De acordo com Vezali (2010), ao tratar sobre a complexidade corpórea para traçar uma reflexão de base linguístico-interacional sobre o corpo em contextos de afasia, o autor toma como base o pensamento de Tomasello (2008) que entende o corpo humano como uma “emergência” constituída de expressividade que abordam os aspectos sociais e cognitivos da linguagem.

Dessa forma, a noção de corpo que se pretende analisar ultrapassa a consideração apenas da presença semiótica do corpo nas interações e produções de sentido, ou até mesmo da expressão corporal ou da fala. De acordo com Morato (2010) a complexidade corpórea envolve uma rede de relações de mútua constituição entre elementos que ultrapassam as fronteiras de um corpo entendido em seu sentido natural.

Por esse motivo, o corpo não pode ser visto apenas como objeto ou como uma espécie de símbolo, uma vez que a interação humana é complexa e subjetiva, sobretudo

quando nos deparamos com um quadro afásico, em que a linguagem, em seu aspecto estrutural, está alterada ou reorganizada em formas alternativas ou compensatórias, e as ocorrências efetivas de interação nas relações entre linguagem e cognição encontram-se estreitadas.

O entendimento, de forma geral, da noção de corpo nos estudos sobre a linguagem e sobre a cognição, na nossa percepção, é imprescindível não somente para melhor compreender-se a afasia, como também qualquer outro desvio de linguagem. Conforme Morato (2002), em ambos os âmbitos, da saúde e social, múltiplos e variados são os preconceitos que ainda interferem em um melhor entendimento da corporeidade afásica. A falta de informação sobre os sintomas e os tratamentos associados ainda é pouco explorado, apesar de haver uma alta incidência de indivíduos afásicos.

Por essa perspectiva, percebemos que a busca por uma melhor compreensão da ação humana, assim como do funcionamento da própria linguagem em interação, e os fatores que levam as pessoas a atingir seus propósitos comunicacionais se apresentam como um caminho que pode favorecer o processo de reabilitação do sujeito afásico.

As ideias pré-concebidas sobre a situação do afásico ocorre nos mais variados âmbitos e contextos sociais, a começar pelo julgamento deturpado de que uma vez afásico, o sujeito não terá chances de recuperar as suas habilidades cognitivas e linguísticas anteriores ao acidente pela suposição de que o tecido cerebral não se regenera. Há também o preconceito social no qual julga-se que o afásico deve sair de sua vida social e ocupacional ativa. No contexto legal, existe o preconceito de que o sujeito não possui mais a habilidade de discernimento e julgamento, sendo assim, não mais está hábil para gerenciar os seus bens, patrimônios próprios e seus compromissos de cidadão.

Quanto ao preconceito trabalhista acredita-se que o afásico não estará mais apto a exercer o seu trabalho e nem mesmo enquadrar-se em uma nova profissão. No eixo previdenciário, acredita-se que a aposentadoria é o melhor caminho a seguir. No âmbito da saúde, em virtude da precariedade do sistema de saúde pública, há uma falta de acompanhamento médico eficaz e adequado.

E, por fim, em termos gerais da vida cotidiana, o afásico lida com o preconceito linguístico, pois percebe-se um desinteresse interacional e comunicacional pela falsa ideia de que, pelo fato dos sujeitos afásicos não falarem, eles também não pensam. Segundo Morato (2010) esse último preconceito pode relacionar-se, inclusive, com os indivíduos pertencentes a classes sociais menos privilegiadas que utilizam uma

variedade linguística que se encontra, de certa forma, excluída da forma padrão da língua da camada social dominante. “Imaginemos, então, o que sofre o afásico em relação a isso” (MORATO, 2010, p. 246).

Todos esses fatores geram maiores consequências, de forma negativa, na busca de uma melhoria de vida e capacidade de reabilitação do afásico, pois a qualidade da interação social é um aspecto fundamental para a recuperação das habilidades linguísticas e comunicativas dos sujeitos que enfrentam esse desafio. Ainda, de acordo com o autor, a constituição do corpo em linguagem perpassa por relações de mútua constitutividade entre os vários sistemas semióticos, e entre as várias formas de cognição que fazem emergir o corpo: unidade formada a partir da relação entre o “eu” e o “outro”.

O enfrentamento e a convivência com dificuldades práticas e motoras, e com aquelas advindas da postura corporal assumida no momento pós-afasia, demandam a influência de um grande conjunto de fatores, como a postura individual de cada um ao mudar atitudes, superar preconceitos, enfrentar as injunções sociais excludentes, além do envolvimento de familiares e pessoas mais próximas (MORATO, 2010, p. 246).

Acreditamos, por essa perspectiva, que o corpo deve ser compreendido como uma realidade polissêmica, pois as questões geradas pelos transtornos de linguagem transcende o corpo próprio desses sujeitos, pelo fato da necessidade de emergir a partir da integração e comunicação com os outros, que fazem parte do corpo social.

Assim, os vários e diferentes sistemas semióticos e cognitivos, incluindo a linguagem, atuam de maneira mutuamente constitutiva e/ou complementar para a expressão e a significação no corpo. Isso ocorre na relação entre fala e gesto na interação, incluindo o outro “intersubjetividade”, e na relação entre sujeitos “subjetividades”.

Por consequência disso, pressupomos que o corpo não é isolado em sua positividade como um objeto no mundo, isolado dos homens e suas circunstâncias socioculturais. Também podemos dizer que a percepção do próprio corpo é construída na relação dos indivíduos entre si e com o mundo social para além da percepção “interna” do corpo. Sem adentrarmos muito em questões neuropsicológicas e fisiológicas, focando nosso interesse em uma perspectiva sociocognitiva da linguagem, por estarmos mais atentos aqui aos contextos de produção de fala, podemos observar uma estreita relação do corpo e do gesto articulatório (a fala), uma continuidade sensório-motora no ato verbal e na

produção discursiva, envolvendo vários sistemas semiológicos e/ou cognitivos para a expressão e a significação (MORATO, 2010, p.247).

Ambos, a linguagem e o corpo, compartilham das mesmas habilidades expressivas que emergem em interações, formando esquemas que não possuem “fronteiras” definidas. Por meio de uma extensa reflexão, Merleau-Ponty (2011) estabelece que, ontologicamente, não é possível separar os elementos perceptivos (aquilo que é dado à percepção) da própria percepção (significação). Assim, ele propõe que o problema principal de “todas” as explicações para a linguagem/pensamento, inclusive a sua própria fenomenologia praticada em trabalhos anteriores, está na consideração do signo externo à significação.

Porém, segundo o autor, o signo seria interno à significação, relação constituída como dois momentos de um mesmo sistema: o externo e o interno, o sensorio e o motor, o signo e a significação, o sujeito e o objeto, a cognição e o inteligível e assim sucessivamente.

METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia a seleção das leituras das obras de McNeill (1992); Fedosse, Santana (2002); Tomasello (2008); Vezali (2010); Morato (2010); e Fonte, Cavalcante (2016) para dialogar com a teoria Jakobsoniana. No discorrer da discussão entre os citados autores, analisamos o processo de continuidade ou ruptura do gesto/fala no funcionamento multimodal da linguagem diante da afasia.

Os constituintes linguísticos, segundo Jakobson (2010), em relação aos dois tipos de afasia: distúrbios de contiguidade e de similaridade, estão respectivamente ligados às figuras de linguagem que correspondem a metonímia e a metáfora. Sendo assim, os indivíduos afásicos apresentam as suas dificuldades na concorrência de entidades simultâneas e na concatenação de entidades sucessivas.

Diversos sistemas semiológicos e/ou cognitivos para a expressão e a significação da fala, corrobora com a perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz de significação. Assim, os textos dos autores ilustram o papel desses elementos multimodais para o funcionamento da comunicação do sujeito, especialmente do indivíduo afásico. A relação fala/gesto/corpo, então, evidencia-se numa perspectiva funcionalista, sócio-cognitiva da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo desenvolve a compreensão sobre os dois tipos de afasia: distúrbios de contiguidade e de similaridade. O primeiro compreende o desvio ou bloqueio na combinação e contextura relacionadas a metonímia que por conseguinte é incompatível com tal distúrbio; o segundo, inexistem as operações linguísticas de seleção e de substituição, havendo a impossibilidade do uso das metáforas.

Diante das discussões encontradas nas obras analisadas, obtivemos como resultado a importância dos elementos multimodais da linguagem para o funcionamento da comunicação do indivíduo, em especial do sujeito afásico. Diante dessas perspectivas, concluímos que os processos de fala e gestos combinados na mesma cadeia de funcionamento linguístico, possibilita o desencadeamento das produções corporais da linguagem e da cognição, tornando claro a semiose existente entre a fala, o gesto e o corpo. Como resultado, compreendemos que o contato e a posição do “outro” é necessária para que o afásico se constitua de forma integral na própria linguagem como sujeito, podendo sentir-se novamente inserido no meio social em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse de algumas áreas da linguística pelos aspectos multimodais da linguagem, elementos não-verbais, e gestuais utilizados na interação face a face é recente e, primeiramente, considerava a gestualidade como fenômeno co-ocorrente, alternativo ou compensatório à fala. Contudo, compreendemos, hoje, que a fala e o gesto estão embrulhados em uma mesma matriz de funcionamento linguístico/cognitivo de funcionamento da linguagem.

Porém, indo mais além, este estudo apresentou um interesse no que diz respeito à importância dos elementos não-verbais não apenas para as interações em casos típicos de linguagem, mas, principalmente, para a compreensão dos significados em contextos de interação entre afásicos/não-afásicos, entendendo, de forma geral, a fundamental presença do “outro” para um processo de reabilitação dos quadros de desvios de linguagem.

Observamos que a inter-relação entre os processos de linguagem e gesto que se encontram na afasia, potencialmente alteradas, encontram contornos nos mecanismos metodológicos de inclusão do material gestual na interação entre indivíduos, considerando o “não-verbal” na significação e, por conseguinte, possibilitando o desencadeamento das produções corporais da linguagem e da cognição, tornando claro a semiose existente entre a fala, o gesto e o corpo, em uma só composição corpórea.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure: **Fundamentos e visão crítica** / Castelar de Carvalho. 20. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COUDRY, Maria I. H. (1986/88). Diário de Narciso: **discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FEDOSSE, E. (2000a). Da relação linguagem e praxia: **estudo neurolinguístico de um caso de afasia**. Dissertação de mestrado. Campinas, Unicamp, Instituto de Estudos Linguísticos.
- FEDOSSE, E. (2000b). **O papel estruturante do prompting fonético na expressão verbal de sujeitos afásicos**. In: 4 ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, Universidade Federal do Paraná.
- FEDOSSE, Elenir; SANTANA, Ana. **Gesto e Fala: continuidade ou ruptura?** Distúrbios de comunicação, São Paulo, 13 (2), p. 243-255, 2002.
- FONTE, R.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Montenegro; C; Rêgo Barros, I; Azevedo, N. (Orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, v. 1, p. 205-225, 2016.
- FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. In: Almanaque, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p.9-27.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- JAKOBSON, Roman. **“Dois aspectos da linguagem e dois aspectos de afasia”**. In: Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 2010.

MCNEILL, David. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, David. *So you think gestures are nonverbal?* **Psychological Review**, v. 92, n.3, p.350-371, 1985.

MCNEILL, David. *Gesture and Language* Dialectic. *Acta Linguística Hafniensia: Internacional Journal of Linguistics*. V.34, n.1, p.7-37, 2002.

MCNEILL, David. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição**: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo, Plexus.

MORATO, Edwiges. **A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARPA, Ester. **Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem**. In: SCARPA, Éster (org.) *Estudos de prosódia*. Campinas, Editora da Unicamp, 1999.

SCARPA, Ester. (Ainda) **sobre o sujeito fluente**. In: LIER-DEVITTO, M. F. (Org). *Sobre a Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2006. P. 161-180.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, Michael. *Origens of human communication*. Boston (Mass): MIT Pres, 2008.

VEZALI, Patrick. **Linguagem, corpo e afasia**. In: Morato, E. (Org.). *A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 243-277.

VEZALI, Patrick. **Relações entre fala e gesto: a referenciação multimodal**. Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Itália, 2015.



1º CONEIL

Congresso Nacional em
Estudos Interdisciplinares
da Linguagem



www.coneil.com.br
contato@coneil.com.br

ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO E FUNCIONALISMO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Nathália Leite de Sousa Soares¹

Mariane dos Santos Monteiro Duarte²

Karla Araújo Pinheiro de Holanda³

RESUMO

O presente trabalho visa discorrer sobre novas possibilidades contemporâneas para o ensino da gramática de língua portuguesa a partir da compreensão das principais particularidades e contribuições de três vertentes célebres da linguística: estruturalismo, gerativismo e funcionalismo. O ensino tradicional da língua materna é hoje atrelado a perspectivas normativistas cujos objetivos e metodologias são, na maioria das vezes, tão ultrapassados que mal correspondem à realidade do discente. Neste estudo, valemo-nos dos teóricos mais imprescindíveis dessas três vertentes linguísticas com o objetivo de ampliar a percepção de ensino através da fusão de novas perspectivas decorrentes da reflexão das multifacetadas da linguagem. Esta pesquisa foi desenvolvida através de uma triagem tanto de livros quanto de trabalhos retirados de plataformas virtuais (como o Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Portal da Capes e Scielo). A análise destes materiais possibilitou refletir não somente sobre o avanço científico na linguagem em cada uma das áreas, mas sobre a forma de integrar o teor teórico assimilado de cada uma das três correntes linguísticas e atrelá-las ao conhecimentos práticos da realidade educacional. Desse modo, este trabalho conclui que existe grande importância em ressaltar o processo educacional dentro do ensino da gramática da língua portuguesa junto a teorias linguísticas, sem considerá-las como melhores ou piores, mas diversas e importantes dentro de seus respectivos tempos de criação e desenvolvimento com vistas à compreensão da linguagem por diversas perspectivas.

Palavras-chave: Estruturalismo; Gerativismo; Funcionalismo; Educação e Gramática

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, UFPB – nathalia.leite@academico.ufpb.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, UFPB – mary4vr@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, UFPB – karlaapinheiro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, por vezes, se pauta em um prisma normativo: em outras palavras, foca num aprendizado tradicional em que o aluno, muita das vezes, é visto como um ser passivo na aprendizagem e, assim, termina deixando de lado o conhecimento e a bagagem linguística que o discente traz consigo. Conforme Callou (2014), no momento do desenvolvimento de aspectos gramaticais, algumas indagações surgem: enquanto algumas são de caráter geral (acerca da ligação entre a linguística e ensino normativo), e outras são mais específicas, decorrentes desse panorama mais global. Entretanto, essas questões são pouco tratadas no âmbito da licenciaturas e pouco se tem levantado sobre estas relações teórico-normativas dentro das academias e sua respectiva importância dentro dos processos de ensino-aprendizado que se efetuam em sala de aula.

Dito isso, objetivamos, nesta pesquisa, discorrer acerca de três correntes linguísticas: estruturalismo, gerativismo e funcionalismo. Nesse sentido, busca-se enfatizar a relevância destas para o ensino de gramática da língua portuguesa. Este trabalho se justifica pela necessidade de estimular os professores a partir do conhecimento teórico sobre essas três vertentes linguísticas e reformular as práticas didático-pedagógicas no tocante ao ensino de gramática: em suma, visa-se contribuir para um novo olhar sobre o conceito de língua e sobre o potencial dos educandos em sala de aula (e fora dela, nos contextos sociocomunicativos mais amplos).

Acredita-se que é preciso considerar novas possibilidades de ensino que favoreçam a ampliação das capacidades e competências linguísticas dos alunos em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, através da compreensão das vertentes linguísticas mencionadas, é possível ultrapassar os limites existentes entre universidade e escola, propondo não uma unificação, mas um propósito claro para que os docentes consigam lidar com diferentes dimensões da linguística e que estejam efetivamente mais preparados profissionalmente para encarar os aspectos linguísticos de forma positiva.

A constituição do presente trabalho é aportado, essencialmente, nas obras de Saussure em *Curso de Linguística Geral* (1916), Chomsky em *Estruturas Sintáticas* (1957) e Cunha e Tavares (2016) em *Linguística Funcional e Ensino de Gramática*, além de outros estudos que discorrem acerca das três vertentes - estruturalismo, gerativismo e funcionalismo - com interface em ensino.

Este artigo está dividido da seguinte forma: após esta introdução, discorreremos, na seção 2, acerca do Estruturalismo e sua concepção de sistema linguístico, bem como sua

relevância para a compreensão da gramática estrutural. Na seção 3, por sua vez, buscaremos ressaltar características do Gerativismo: do caráter inato da linguagem a formulação de uma Gramática Modular. Na seção 4, abordaremos o Funcionalismo com o intuito de expressar a influência e o teor do ambiente sociocomunicativo na construção da estrutura gramatical. Na seção 5, a ênfase é explorar, de maneira integrativa, estas três correntes linguísticas e nesse sentido tecemos reflexões para a reformulação do ensino de gramática nas escolas. Por fim, trataremos das Considerações Finais de nosso trabalho, seguida das referências por nós utilizadas.

2. ESTRUTURALISMO: A CONCEPÇÃO DE SISTEMA LINGUÍSTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA GRAMÁTICA ESTRUTURAL

O pensamento científico do século XX foi marcado, de forma significativa, pelo desenvolvimento da Linguística Estrutural. É incontestável a contribuição pioneira de Ferdinand de Saussure sobre a organização estrutural da linguagem: esse salto qualitativo promoveu um progresso tão expressivo nas Ciências Humanas que o resultado foi inspirador: toda uma geração de pensadores, tais como Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser e Roland Barthes, valeu-se dos princípios saussurianos para desenvolver suas obras.

No entendimento de Costa (2013), o famoso *Curso de Linguística Geral* - (doravante, CLG) foi redigido a partir das anotações de alunos no decorrer de cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911, e publicado três anos após a morte do linguista. O CLG condensa os conceitos fundamentais do modelo teórico estruturalista no qual a linguagem é concebida como um sistema articulado: da mesma forma que acontece num jogo de xadrez, cujo valor de cada peça é instituído no interior do jogo por meio de regras que regulam tanto as funções quanto a inter-relação entre essas peças, na linguagem não é diferente, pois as *normas internalizadas* (resultantes da interação com o meio social) é que regem a gramática de uma determinada língua para garantir a comunicação plena.

Martelotta (2013) ressalta a dicotomia saussuriana *langue-parole* para demonstrar que Saussure elege a *langue* como objeto de estudo da linguística em decorrência do seu caráter sistemático e recorrente e que, no entendimento do linguista genebrino, isso não acontece na *parole*, haja vista que esta última é permeada por atos comunicativos individuais de caráter assistemático e ilimitado. Por esse motivo, Saussure foca na língua: é nela que se encontra um sistema estruturalmente autônomo no qual as partes linguísticas se organizam em uma rede de

relações internas. No capítulo *Linguística da Língua e Linguística da Fala* do CLG, essa noção de língua é expressa de forma muito assertiva :

Ao outorgar à ciência da língua seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem, situamos ao mesmo tempo toda a Linguística. Todos os outros elementos da linguagem que constituem a fala vêm, por si mesmos, subordinar-se a essa primeira ciência e é graças a tal subordinação que todas as partes da linguística encontram seu lugar natural (SAUSSURE, 1913, p. 50).

A partir do momento em que Saussure caracteriza o conceito de *langue* e emprega o termo *sistema*, a intenção do linguista genebrino torna-se nítida: “demonstrar que os elementos de uma língua não estão isolados, mas formam um conjunto solidário” (MARTELOTTA, 2013, p.54). Dessa maneira, é praticamente impossível desenvolver análises dos elementos linguísticos isolando-os do sistema que fazem parte, pois é necessário analisar a estrutura com vistas a descrever o modo como esse sistema se organiza. Assim, surge a *Gramática Estrutural* pautada em três aspectos importantes relacionados com a compreensão de sistema: (1) *as línguas apresentam um conjunto de elementos* - os elementos existentes na língua se unem para formar unidades maiores; (2) *a sistematicidade e a recorrência estão na língua (e não na fala)* - o estudo do sistema linguístico é importante para investigar a natureza dos elementos que formam o sistema e o modo como esses mesmos elementos se agrupam para conferir a estrutura peculiar de cada língua e, por fim, (3) *cada língua possui seu conjunto particular de regras que comandam as combinações e as restrições* - o modo como os elementos de uma determinada língua se combinam e se estruturam internamente e as restrições impostas estão sujeitas a normas internalizadas: representações cognitivas captadas do mundo social de caráter puramente arbitrário.

No tocante ao nosso panorama atual, a contribuição saussuriana de língua, enquanto sistema, continua extremamente válida, pois é de suma importância compreender as relações internas (associações, combinações e restrições) que governam os elementos linguísticos de uma determinada língua e que comungam de um mesmo estado sincrônico. Além de outros fatores atrelados a essa proposta teórico-metodológica, pode-se afirmar que o signo linguístico e seu caráter arbitrário, bem como as relações sintagmáticas e paradigmáticas são categorias analíticas primordiais que alicerçam a gramática estrutural e, dessa maneira, lançam as bases para a linguística moderna.

3. GERATIVISMO: O ASPECTO INATO DA LINGUAGEM PARA A FORMULAÇÃO DA GRAMÁTICA MODULAR

O Gerativismo ou (Gramática Gerativa) proposta por Noam Chomsky, no final da década de 1950, direciona um novo olhar aos aspectos linguístico: a linguagem enquanto capacidade cognitiva unicamente humana. Kennedy (2013b) aponta que, em 1957, Chomsky publicou o seu primeiro livro intitulado *Estruturas Sintáticas (Syntactic Structures)* o qual é o precursor da Teoria Gerativa. Já Silva & Pilati (2017), destacam que o referido ano foi marcado por uma transformação cognitiva da linguagem, uma vez que: “a análise do sistema linguístico, no gerativismo, é feita com base na cognição do falante” (SILVA & PILATI, 2017, p. 49).

O linguista estadunidense parte de uma concepção internalista da linguagem para eleger um órgão mental inato e específico da espécie humana. No entendimento de Quadros (2007), este aparato biológico/mental (imbuído por princípios linguísticos universais), faculta tanto a aquisição quanto o uso diário e recursivamente criativo de uma língua natural. Esse conjunto de habilidades cognitivas no qual os indivíduos desenvolvem os processos de produção e compreensão dos diversos recursos gramaticais e textuais é denominado de *Faculdade da Linguagem*, conforme Chomsky, 1975.

No que se refere à criatividade exclusivamente humana no uso da linguagem, o gerativista enfatiza que os falantes são capazes de compreender e produzir frases/sons/palavras jamais ouvidas ou pronunciadas anteriormente e esse fato independe do nível de escolaridade: de analfabetos a pessoas altamente cultas, isto é, todos possuem o potencial para formular sentenças das mais simples às mais elaboradas. Em linhas gerais, como bem aponta Kenedy, 2013b, p. 128, “a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal”.

No início dos anos 1980, Chomsky traz a ideia de uma gramática universal da linguagem (GU). Para Kenedy (2013b):

A hipótese da GU representa um refinamento da noção de faculdade da linguagem sustentada pelo gerativismo desde o seu início: a faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo - como as inscritas num programa de computador - o qual nos torna aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU (KENEDY, 2013, p. 135).

Nessa perspectiva, Quadros (2007) assevera que a Faculdade da Linguagem, por ser inata e carreada pelos princípios gerais da Gramática Universal – GU, possibilita a organização dos estímulos verbais advindos do ambiente sociocultural (*inputs*) em estruturas linguísticas complexas (*outputs*) radicadas na mente/cérebro do seres humanos. Kenedy (2013a), corrobora essa perspectiva ao afirmar que o *Programa Minimalista* do Gerativismo assume, na década de 90, o *Modelo de Princípios e Parâmetros* com o intuito de construir uma teoria que engloba em si um conjunto tanto de *princípios* gramaticais universais e regulares quanto de *parâmetros* particulares de variações (sistemáticas e previsíveis) nas línguas naturais.

Em linhas gerais, o conceito da GU, contribui para a explicação da universalidade sintática das línguas, pois representa o estágio inicial da aquisição da linguagem é permeado pela ativação dos princípios gerais. À medida que o ambiente linguístico (no qual a criança está inserida) fornece as informações necessárias, os parâmetros específicos de uma determinada língua são formatados e assimilados até atingir o estágio estável: conforme Chomsky (1981), é nessa fase que a *Língua-I* se estabelece na mente das pessoas, a qual corresponde a uma realidade de caráter individual, interno e cognitivo, além de também ser conhecida como *competência*, pois é de ordem gramaticalmente abstrata. A contraparte mencionada pelo gerativista (embora não seja o foco do estudo) é a *Língua-E* que, por sua vez, diz respeito a uma realidade de caráter coletivo, externo e sociocultural que também é conhecido como *desempenho* no uso do saber linguístico em situações sociocomunicativas reais. Em consonância com a propositura de Chomsky (1986), é de suma importância a correlação entre essas duas dimensões linguísticas, haja vista que o aparato estrutural dos princípios linguísticos universais (a *forma linguística*) possibilita a materialização da língua num dado ato sociocomunicativo (a *função linguística*).

A necessidade de descrever a natureza e o funcionamento da GU levou os gerativistas a formular teorias e foi na de *Princípios e Parâmetros* que houve o fomento para a formulação da *Gramática Modular*: nela, os componentes gramaticais são analisados como módulos autônomos e a sintaxe torna-se o componente central da gramática. Embora haja essa autonomia, existem pontos de interseção entre os módulos gramaticais porque a sintaxe parte das palavras do léxico para elaborar primeiro os sintagmas e, por conseguinte, as sentenças: recebendo tanto uma leitura fonológica quanto uma interpretação semântica básica (também chamada de lógica). A proposta teórico-metodológica do gerativismo é imprescindível para um ensino gramatical que também considere esse olhar biolinguístico com o intuito de descrever os aspectos atrelados à competência linguística dos falantes e, dessa maneira,

“poder explicar como é a faculdade da linguagem, essa parte notável da capacidade mental humana” (KENEDY, 2013b, p. 138).

4. FUNCIONALISMO: A INFLUÊNCIA DA SITUAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA NA CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA GRAMATICAL

O Funcionalismo é uma vertente linguística que busca desenvolver seus estudos pautados na correlação entre a estrutura gramatical das línguas e os mais diversos contextos sociocomunicativos. Nessa proposta teórico-metodológica, a linguagem é concebida como um instrumento de interação social cujo objetivo primordial é “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2013, p.157) que vai além da estrutura linguística, pois leva em consideração tanto a *situação comunicativa* (os interlocutores e os propósitos comunicativos) quanto o *contexto discursivo* (a motivação para os fatos linguísticos): em resumo, a situação sociocomunicativa é que motiva a estrutura gramatical.

A *gramática* e o *discurso* estabelecem uma relação simbiótica retroalimentativa, haja vista que a gramática se alimenta do discurso e o discurso, por sua vez, vale-se dos padrões gramaticais para desenvolver a performance comunicativa, ou seja, a subjetividade presente nos mecanismos expressivos dos falantes impulsiona a necessidade de recriar os padrões gramaticais, pois concentra-se no objetivo de intensificar a *força informativa do discurso*. No que tange à comparação com as vertentes estruturalistas e gerativistas, Martelotta (2013) declara sobre a gramática funcionalista que:

existem universais conceituais, mas eles apenas motivam os conceitos humanos, não tendo a capacidade de prevê-los de modo determinante. ou seja, esses universais conceituais não delineiam de modo fechado e definitivo o pensamento humano, já que por se concretizarem em situações reais de interação social, sua natureza admite a influência de fatores socioculturais. (p. 65)

As análises na linha funcionalista (envolvendo desde as posturas mais radicais até as mais moderadas) receberam contribuição direta de duas vertentes, a saber: (1) *Funcionalismo Europeu* - a partir dos círculos de estudos linguísticos representados por Escolas como as de Praga, de Genebra e de Londres surgiram nomes importantes e trabalhos célebres, tais como: Michael k. Halliday e Simon Dik que, na década de 1970, desenvolveram teorias funcionais cujas propostas incorporaram a semântica e a pragmática à análise sintática em decorrência da inadequação formalista e da concepção da linguagem como parte do processo social e (2)

Funcionalismo Norte-Americano - o contexto linguístico e a situação extralinguística se configuram como fatores-base para explicar a língua, pois intensificam o vínculo entre gramática e discurso. Nesse ínterim, a sintaxe é concebida como um fenômeno influenciado único e exclusivamente por princípios comunicativos externos: essa concepção de que as funções externas condicionam o sistema linguístico está presente nas proposituras de Hopper (1998) com a *Gramática Emergente* e de Du Bois (1985) com o *Sistema Adaptativo*. Outro nome importante dessa vertente foi Givón (1979) que no trabalho intitulado *From Discourse to Syntax* reforça o argumento de que a função estrita da sintaxe é desempenhar uma função sociocomunicativa específica; assim, são as próprias motivações comunicativas que explicam e delineiam os fatos gramaticais. Em suma, é importante:

Considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, implica em reconhecer que a gramática de qualquer língua exibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes. Em outras palavras, as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam) e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada. Nesse sentido, a análise dos processos de variação e mudança linguística constitui uma das áreas de interesse privilegiado da linguística funcional (CUNHA, 2013, p.164)

No Brasil, na década de 1980, Rodolfo Ilari com o trabalho intitulado *Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa* inaugura os estudos de cunho funcionalista e abre o caminho para as pesquisas que visam compreender o funcionamento das estruturas morfossintáticas em textos falados e escritos: para isso, toma por base os fatores atrelados a natureza sociocomunicativa da linguagem. Informatividade, Iconicidade, Marcação, Gramaticalização e Discursivização são aspectos centrais dessa vertente que podem contribuir significativamente para um ensino gramatical que considere a dinamicidade e o desempenho das línguas em situações discursivas pragmaticamente reais de interação.

5. INTEGRAÇÃO DAS VERTENTES LINGÜÍSTICAS: REFLEXÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

O panorama educacional da atualidade exige a implementação efetiva de propostas linguísticas capazes de levar em consideração toda complexidade da linguagem e, nesse intuito, a máxima saussuriana de que “o ponto de vista cria o objeto” permanece extremamente válida: o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo são vertentes basilares que, embora analisem aspectos linguísticos sob prismas essencialmente diferentes, juntos podem contribuir significativamente para reformular o ensino tradicional de gramática que

ainda impera nas escolas. No entendimento de Silva & Pilati (2017), as aulas (de modo geral) são ministradas no modo automático, desconsiderando a realidade do aluno e, no tocante ao ensino de gramática, esse cenário se torna cada vez mais catastrófico, haja vista que:

Parte maciça das escolas adota um ensino tradicional da gramática da língua portuguesa baseado num método de memorização. Essa decisão tem sido tema constante de discussões e críticas de professores e linguistas por fazer o aluno pensar que a gramática é um conjunto de regras arbitrárias, tornando a aula uma prática de decorar (SILVA PILATI, 2017, p. 47)

A cada vez que consideramos a linguagem humana em sua dimensão mais ampla, através de várias óticas, o intuito é enfatizar as potencialidades de cada vertente linguística, de maneira a demonstrar que as teorias não se anulam e não podem ser tidas como melhores ou piores, mas diversas. Nesses termos, a co-existência teórica frente ao sistema linguístico é de suma importância, pois possibilita interações complexas entre as teorias cujo objeto de estudo é o mesmo: a linguagem humana. No escopo da linguística, a interação entre as vertentes de estudos da linguagem é altamente benéfico e produtivo, haja vista que a limitação de uma propositura teórico-metodológica pode ser compensada por outra, dada a complexidade e a vastidão do fenômeno de pesquisa que culmine numa aplicabilidade prática.

Conejo (2007), a partir da concepção de vários autores, tece seu posicionamento acerca da gramática estrutural e reconhece os progressos significativos advindos dela: a apresentação dos critérios formais e distribucionais das unidades linguísticas em padrões, dentro de um sistema, favorece uma melhor descrição e compreensão da forma linguística. Além de admitir as potencialidades do prisma estruturalista, a estudiosa indica os limites desta propositura:

Os primeiros estruturalistas levaram ao extremo a estrutura superficial das línguas fornecendo uma descrição da maneira como morfemas se combinam até chegar ao nível da frase. Para Chomsky, o linguista deve se preocupar também com a estrutura profunda da língua, ou seja, de que maneira os interlocutores interpretam e julgam os enunciados da língua. Assim, podemos distinguir entre enunciados gramaticais e agramaticais do ponto de vista do significado. Além de levar em conta níveis para os enunciados gramaticais, passando de uma variedade menos culta da língua até chegar a variedade mais formal (CONEJO, 2007, p.233)

Nesse panorama, a gramática gerativa chomskyana surge e traz consigo o conceito de Inatismo que possibilita ao professor enxergar o aluno de maneira contemplativa: não mais como uma tábula rasa, mas como um ser detentor de um vasto conhecimento intuitivo que, inconscientemente, proporciona uma compreensão impressionante sobre o sistema linguístico.

No tocante ao ensino, “então, não caberia *ensinar* a língua, mas trazer à consciência o conhecimento já possuído, tornando o aluno apto a manipular, de maneira reflexiva, a estrutura de seu idioma” (SILVA & PILATI, 2017, p.52)

A competência linguística, de caráter puramente cognitivista, é o aparato biológico que possibilita a concretude de um ato sociocomunicativo: o fazer linguístico. Os preceitos teórico-metodológicos da linguística funcional parte de um conceito de língua como produto direto de uma forte vinculação entre discurso e gramática, pois explora (de maneira focal) o funcionamento da língua em situações comunicativas reais. Cunha e Tavares (2016) alegam que “o ensino da gramática da língua portuguesa se torna, muitas vezes, enfadonho, cansativo e improdutivo” (p.15) porque as questões gramaticais são tratadas de modo superficial, significativamente distantes do uso e das motivações sociointeracionistas: esse descaso tem sido tão impactante que boa parte dos jovens possuem “aversão” às aulas de português. A partir desse panorama, um passo relevante para a reformulação do ensino de gramática é “o entendimento de que, embora independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua devem ser articulados, uma vez que representam diferentes faces de um mesmo objeto” (CUNHA E TAVARES, 2016, p.16).

A integração articulada entre o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo é interessante para que ocorra, de forma efetiva, a ressignificação das práticas didático-pedagógicas do professor e da postura do aluno. À medida que o professor (no papel de mediador do conhecimento) leva em consideração o engajamento teórico dos alunos e leva-os a refletir sobre todo e qualquer conteúdo linguístico trabalhado em sala de aula. O intuito é promover nesse educando a ampliação da criticidade, da autonomia e da formação cidadã plena: uma gama de experiências que estimulem uma maior apropriação consciente da realidade interna e externa da linguagem. De forma sucinta, enquanto o estruturalismo contribui para encarar a língua como sistema de regras, o gerativismo parte do aparato biológico e inato da faculdade da linguagem para aprofundar as relações entre os princípios e parâmetros linguísticos e, assim, possibilitar ao funcionalismo as bases para explorar a materialização da recursividade em situações sociocomunicativas reais.

A partir desses pressupostos, é imprescindível tecer algumas estratégias, a título de situações exemplificativas e hipotéticas, que possam nos fazer refletir sobre essa integração linguística na prática. Vale ressaltar que no ensino, de acordo com Pilati (2017), a base linguística é adquirida antes do processo educacional formal: nesse viés, enquanto a fala resulta de um processo aquisicional a escrita, por sua vez, é aprendida por meio de instruções linguísticas específicas para manuseio. Durante esse processo, o sujeito precisa desenvolver

habilidades para ter um percurso de ensino e aprendizagem significativo na sua maturação educacional: esta maturidade dependerá da maneira como o sujeito entende o funcionamento do seu sistema linguístico.

O estudante chega na escola com sua bagagem sociocognitiva e é a partir dela que o conhecimento linguístico que já vem consigo será ampliado se, na perspectiva de Pilati (2017), ele refletir acerca da estrutura linguística, mesmo que ainda não tenha sido instruído, haja vista que seus conhecimentos independem de bases formais sobre a língua: o que está em jogo não é, em momento algum, sua competência linguística, mas como este sujeito toma consciência da linguagem que utiliza.

Uma boa contextualização, a partir de uma situação hipotética de sala de aula, contribui para consolidar a reflexão tecida até o presente momento. Numa discussão sobre morfologia, o professor pode fazer os alunos refletirem sobre o processo de formação de palavras, de forma criativa: em “toppíssimo”, que é uma adaptação do inglês cujo sufixo dá idéia de superlativo, o docente pode instigar os alunos a pensar sobre o status dessa palavra dentro do sistema linguístico, as combinações e restrições (gramaticalidade/agramaticalidade) que propiciaram a formação dessa palavra e qual as motivações sociointeracionais de uso da mesma. De modo semelhante, poderíamos pensar no escopo da sentença: em “João era um sujeito _____”, o professor pode evocar a reflexão sobre as relações sintagmáticas e paradigmáticas, mostrando que eles podem completar a sentença de várias formas (num mecanismo cognitivo de seleção semântica) com, por exemplo, “simpático” ou “antipático” e quais as motivações discursivas para fazer certas seleções em detrimento de outras possibilidades.

Outra exemplificação muito boa é no trabalho com os gêneros discursivos. Se tomarmos uma manchete de jornal ambígua, cada um a interpreta de formas diferentes. Esta noção linguística contribuiria para a elucidação prática da teoria e, nessa perspectiva, poderia trabalhado (em concomitância) o ensino de aspectos pragmáticos (o que está implícito ao período), semânticos (mostrando a importância do posicionamento sentencial para a estruturação de sentidos), sintáticos (mostrando orações principais e subordinadas, assim como sua influência no processo de compreensão) e, assim por diante.

Em suma, considerar a integração linguística das três vertentes apresentadas é considerar e apreender as nuances da linguagem em toda sua complexidade e o ensino é o terreno fértil para que isso ocorra. Cada corrente, embora desfrute de particularidades, pode convergir para um ponto comum de maneira a contribuir, de forma efetiva, para uma educação construtiva, permeada por processos de ensino e aprendizagem instigantes e de

muita qualidade que formem leitores e escritores proficientes, críticos e altamente autônomos. Afinal, a língua é o que une todos os seres humanos em seus contextos mais divergentes e profundos da existência substancial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mostrar como as teorias linguísticas: estruturalismo, gerativismo e funcionalismo, podem ser integradas ao ensino de gramática, pois se configuram como ferramenta indispensável para a compreensão dos aspectos gramaticais da língua. Concluímos que as vertentes teóricas aqui discutidas são de suma importância para o entendimento linguístico, além de contribuírem de maneira significativa para o aprendizado de línguas. Ademais, estas teorias direcionam um novo olhar à educação: vão além de um ensino meramente formal que não abrange, de modo amplo, os aspectos linguísticos e que não percebe o aluno como um ser dotado de bagagem linguística sociocognitiva.

Nesse sentido, através da concepção estruturalista, gerativista e funcionalista da linguagem pode-se reformular o ensino de gramática, de forma integrativa, ao considerar as potencialidades e especificidades de cada corrente linguística. O estruturalismo contribui para a compreensão das relações internas estruturais da língua, a saber; composição, restrições, associações entre os componentes da língua, bem como a compreensão das relações sintagmáticas e paradigmáticas que são fundamentais para uma análise estrutural da língua. O Gerativismo, por sua vez, aprofunda o olhar sobre essa estrutura linguística ao considerar capacidade inata para a linguagem, em que o professor estimulará o aluno a explorar sua criatividade na construção das sentenças e que esse conhecimento tácito da língua vem consigo: ele não tem que “decorar”, ele só vai entender “como funciona” esse aparato biológico que o ajuda a interagir em sociedade. A partir desse tópico, as concepções teórico-metodológicas do Funcionalismo podem ser exploradas, de maneira a contribuir para uma visão mais dinâmica e real do uso linguístico nos atos sociocomunicativos.

Por fim, considera-se que a importância deste trabalho reside no fato de encarar as práticas de ensino e aprendizagem de gramática de forma mais fluída: não enaltecendo teorias isoladas, mas estimulando tanto o professor quanto o aluno a construir aulas pautadas na curiosidade, na ousadia, na criticidade e, por conseguinte, numa formação cidadã plena que contribua para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

_____. **Regras e Representações: a Inteligência Humana e seu Produto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger, 1986.

COSTA, M. A. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, M. E., *et all*. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.113-126

CONEJO, C. R. O Estruturalismo e o Ensino de Línguas. **Línguas & Letras**, Maringá, v. 8, n.15. 2007, p. 225-242

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E., *et all*. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.157-176

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A (orgs.). **Linguística Funcional e Ensino de Gramática**. In: _____. **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2016, p.12-58

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E., *et all*. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013b, p. 127-140.

KENEDY, E. Princípios e Parâmetros. In: _____. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013a, p.89-113.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. São Paulo: Pontes, 2017.

QUADROS, R. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R & FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007, p. 25-48.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, T; PILATI, E. Linguística Gerativa e Gramática na Educação Básica. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 41, 2017, p. 46 - 64.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de Gramática: Descrição e Uso**. São Paulo, v.2, 2014.



LUGARES, REGISTROS E MEMÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA DE ESCRITOS DE VIAGEM PELA BAHIA DO SÉCULO XVIII

Pollyana Macêdo de Jesus ¹
Eliana Correia Brandão Gonçalves ²

RESUMO

As relações estabelecidas entre as populações e as regiões criam laços de memória e de pertencimento que ultrapassam narrativas ao longo dos séculos. Deste modo, propõe-se, neste trabalho, apresentar parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA e com apoio da FAPESB, que tem como corpus um documento histórico de fins do século XVIII, no qual são relatadas as notícias de viagem do Capitão Muniz Barreto pelas aldeias e vilas por onde passou e que, até então, eram pertencentes à Comarca dos Ilhéus e norte da Capitania da Bahia. Objetiva-se, portanto, refletir acerca das relações citadas nesse escrito, sob a perspectiva filológica do documento, enquanto testemunho não somente da história, como também da língua, da memória e da cultura das populações indígenas e de outros sujeitos que habitavam essas regiões. Para tanto, faz-se necessário recorrer às contribuições teórico-metodológicas de áreas como a Filologia, a Linguística e a História, além dos estudos onomásticos, em particular toponímicos, interdisciplinares e culturais, para fundamentar as discussões a respeito da memória e dos lugares compartilhados pelos povos supramencionados. Nesse sentido, parte-se da base teórica de Gonçalves (2017; 2018ab; 2019), Le Goff (1990), Karnal e Tatsch (2011), Rego (2016), Santos (2016), Seabra (2006), Fonseca (2003), Pelegrini (2007) e outros autores, que serão fundamentais para discutir as questões propostas. Assim, a análise do documento contribui para reflexões a respeito das informações que são passadas para nós ao longo do tempo, visto que os registros da história muitas vezes são desconhecidos por grande parte da sociedade. Ademais, esses escritos são essenciais para que se possa compreender de que maneira as relações entre populações e seus lugares afetam a vida das pessoas, direta ou indiretamente. Os relatos da história, que podem ser registrados ou não, em documentos históricos, constituem patrimônios culturais preciosos e se tornam, portanto, de interesse público e social. Dessa forma, o intuito principal deste trabalho é demonstrar que o texto escrito, enquanto testemunho de uma época e de um lugar específicos, se faz produtivo e necessário no resgate e na valorização da memória social e coletiva da Bahia.

Palavras-chave: Documento histórico, Bahia, Populações indígenas, Cultura, Memória.

INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é reafirmar a relevância do texto escrito enquanto registro histórico que atravessa o tempo, guardando informações importantes a respeito de determinada população ou lugar e como um instrumento de resgate e preservação da memória. Para tanto,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – PPGLinC – UFBA – e bolsista FAPESB – UFBA, polly.mac@hotmail.com

² Professora Adjunta da Área de Filologia do Instituto de Letras da UFBA. Atua na Graduação e como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC–UFBA. Coordenadora do Grupo de Estudos Filológicos e Lexicais – GEFILL–UFBA, <https://www.instagram/ge.fil.1> ; elianabrand7@gmail.com

serão apresentadas aqui reflexões a respeito da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC – UFBA, com o apoio de bolsa FAPESB e sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Correia Brandão Gonçalves.

A pesquisa supracitada tem como corpus um documento histórico, constante na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – Setor de Manuscritos – e disponibilizado através do Acervo Digital no site da Biblioteca Nacional Digital. O manuscrito – *Notícia da Viagem, e Jornadas, que fêz o Capitão Domingos Alves Branco Muniz Barreto entre os Índios sublevados nas Villas, e Aldêas das Comarcas dos Ilhéus, e Norte na Capitania da Bahia* – é atribuído ao Capitão Muniz Barreto e possui datação posterior ao ano de 1792. As narrativas registradas no documento descrevem o período em que o referido Capitão esteve viajando por aldeias, vilas e povoações da Bahia colonial. Esses registros destacam que muitos índios encontravam-se sublevados e foragidos, ou seja, estavam vivendo em lugares diferentes dos quais deveriam estar aldeados.

Nesse contexto, esse estudo é desenvolvido por meio da elaboração de edição e do estudo linguístico, em particular de reflexões sobre o léxico toponímico, com base nos fundamentos teóricos da Filologia, da Linguística, da Paleografia e da História. Assim, considerando a relevância das informações que podem ser extraídas desses escritos, abordaremos, neste trabalho, a constituição do documento enquanto patrimônio, registro linguístico, sócio-histórico e atuante na identidade e memória de um povo.

FILOLOGIA E O ESTUDO DE NARRATIVAS DE VIAGEM PELA BAHIA DO SÉCULO XVIII

O documento (**Imagem 1**) das narrativas de viagem do Capitão Muniz Barreto apresenta relatos importantes para estudiosos de diversas áreas. Entre os variados assuntos, que podemos destacar no texto, estão alguns aspectos linguísticos da língua portuguesa em uso, no momento em que o documento foi escrito, além da ocorrência de léxico toponímico. Para além dessas questões, podemos citar referências à história social e geográfica da Bahia do século XVIII, além de aspectos culturais e dos modos de vida das populações indígenas que viviam naquela região e suas formas de resistência diante das violências e injustiças, que marcavam o cotidiano dos lugares e de suas vivências. Dessa forma, o estudo crítico desse documento do século XVIII precisa se fundamentar em “[...] uma perspectiva histórica, dialógica e interpretativa, a fim de que a memória possa emergir dos textos editados e dos usos linguísticos, mas também das

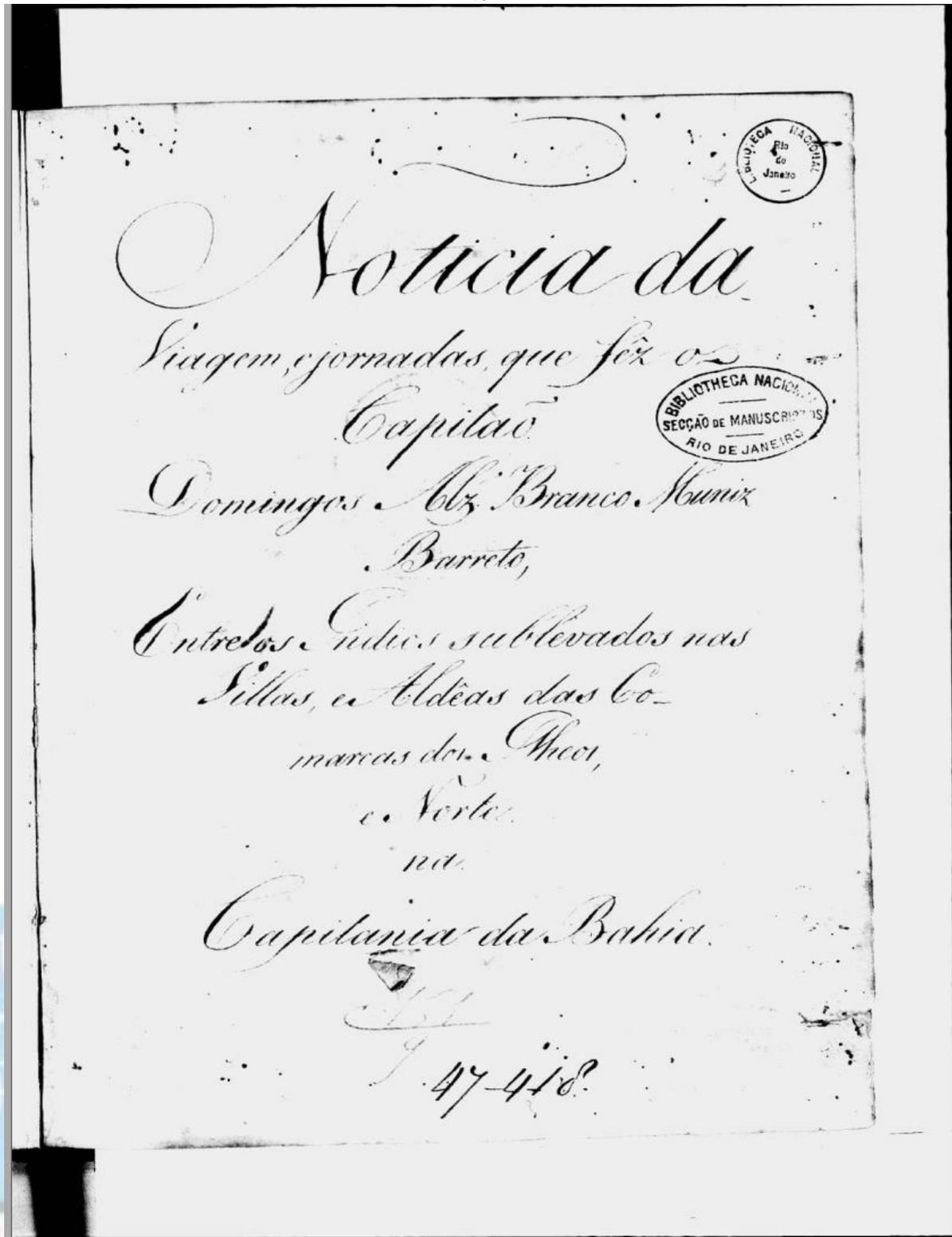


1º CONEIL

Congresso Nacional em
Estudos Interdisciplinares
da Linguagem

imagens dos lugares, dos sujeitos e das comunidades, que compõem o universo fragmentado da história da Bahia.” (GONÇALVES, 2017, p. 193)

Imagem 1: Fac-símile do primeiro fólio recto das notícias de viagem do Capitão Muniz Barreto – posterior a 1792



Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Nacional Digital

Vale ressaltar que as narrativas nem sempre se revelam nos textos, tornando-se necessário o olhar criterioso e atento da filóloga-pesquisadora, a fim de realizar leituras interpretativas a respeito dos fatos narrados e extraídos direta ou indiretamente da documentação em análise.

A Filologia, ciência que se utiliza do texto como seu objeto de estudo, supre as demandas de interpretação do documento, por meio de suas práticas, que analisam o texto em uma perspectiva discursiva, linguística e histórica. Conjuntamente com outras áreas de conhecimento, entre as quais a Paleografia, a Linguística Histórica e a História, a Filologia auxilia para que compreendamos “cada produção textual como resultante da cultura, do tempo e do espaço, promovendo a mediação multidisciplinar” (GONÇALVES, 2018b, p. 155). Além disso, contribui para o resgate à memória coletiva, pois:

“[...] a prática filológica tenta não apagar os estágios da memória dos textos, mas escavá-la, deixando e consignando os rastros e as pistas, da documentação recolhida sobre o sujeito-escriptor e sobre o texto-documento, por variados estudos, de cunho linguístico, do contexto ou modos de produção e de recepção dos textos, viabilizando a possibilidade de que o sujeito/público-leitor possa fazer, ao seguir esse percurso, suas próprias leituras.” (GONÇALVES, 2017, p. 194)

A escolha metodológica desta análise se ampara na realização de uma edição semidiplomática, “produto editorial que conserva as características linguísticas do texto, como a ortografia e a pontuação, além de sua constituição gramatical e lexical, desdobrando as abreviaturas que se configuram como obstáculos para a leitura dos textos do passado.” (GONÇALVES, 2018b, p. 160). Visto que tratamos aqui de um manuscrito de fins do século XVIII, é fundamental preservar as características linguísticas para o público especialista, permitindo, porém, o entendimento das palavras que se apresentam abreviadas.

Entre as diversas abordagens que poderiam ser resultantes dessa edição, optamos por realizar, neste trabalho, a exemplificação do recorte linguístico do léxico toponímico e do recorte temático referente à violência indígena. No que tange à Toponímia, cabe lembrar que ela integra, junto à Antroponímia, os estudos onomásticos, frutos da Lexicologia, convencionalmente conhecida como uma das ciências do léxico e “ramo do saber que se debruça sobre o patrimônio lexical de uma língua a fim de analisá-lo sob diversos aspectos, dentre eles o linguístico e o sociocultural.” (VICENTE, 2013, p. 162). A Toponímia, por sua vez, caracteriza-se como a “disciplina que investiga o léxico toponímico, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares” (SEABRA, 2006, p. 153). Dessa forma, a partir dos topônimos encontrados no documento, é possível ter acesso a outras informações acerca das regiões baianas em que viviam os índios considerados sublevados. Oliveira (1996) já chamava

a atenção para esses elementos das culturas indígenas no nosso cotidiano, demonstrando que resultados de um levantamento recente

sobre os elementos da cultura indígena incorporados à cultura nacional e à língua portuguesa falada no Brasil indicam uma presença extensa (incluindo animais, plantas, culinária, tecnologias, costumes, seres sobrenaturais), bem mais do que as avaliações genéricas habituais costumam anotar. Na toponímia, por exemplo, é muito grande a utilização de termos indígenas (especialmente da língua Tupi), para designar rios, praias, montanhas, regiões, cidades e logradouros públicos. (OLIVEIRA, 1996, p. 29)

As ocorrências do léxico toponímico no documento são, em sua maioria, de origem indígena, mas há também topônimos que se originaram da língua portuguesa, evidenciando que, mesmo após mais de dois séculos passados da escritura do manuscrito, existe no Brasil “um grande número de nomes de lugar de origem tupi e de origem portuguesa, que apontam para a existência e para a vitalidade dessas línguas e para aspectos epistemológicos próprios aos habitantes da colônia portuguesa em seus primeiros séculos.” (VICENTE, 2013, p. 164)

No documento analisado, podemos citar, a título de exemplificação dos topônimos originários de línguas indígenas *Iequié, Iequiriçá, Una e Iaguaripe*³. Entre os topônimos de origem portuguesa encontrados, destacamos *Nossa Senhora dos Prazeres, Arrayal da Conquista e São Fidelis*. A respeito dessa coexistência de origens, Rodrigues (2010) explica que ela é decorrente do fato de que

Os nomes comuns e os topônimos são aquisições mais naturais quando os falantes da língua receptora não têm nomes em sua língua para objetos culturais ou seres vivos que lhes são completamente estranhos, nem para os lugares que passam a conhecer. Mas sua aquisição em grande quantidade e com pouca alteração fonética, como é a situação predominante na nomenclatura adquirida dos tupis e tupinambás, implica em convívio detido e mais ou menos intenso. (RODRIGUES, 2010, p.31 apud VICENTE, 2013, p. 166)

Conclui-se, portanto, que “[...] os signos toponímicos testemunham e apresentam pistas para o conhecimento da relação presente e passado na Bahia, evidenciando o conhecimento sobre a origem e a história das sublevações e revoltas [...]” (GONÇALVES, 2018a, p. 400). Além dos nomes dos lugares, que revelam o desconhecimento de nossa própria história, outros aspectos presentes no texto também nos contam histórias, descrevem geograficamente os locais e deixam pistas das populações que habitavam determinados espaços baianos naquele período. Como pode ser visto no escrito do século XVIII, o referido Capitão Muniz Barreto, pertencente e submisso à Coroa Portuguesa e à religião católica, só conseguia enxergar os nativos como bárbaros e selvagens que precisavam ser civilizados e, por esse motivo, eram considerados

³ As origens dos topônimos, indígenas ou portugueses, foram retirados de Vicente (2013) e Ramos (2008).

sublevados; desgraçados homens; infeliz gente; brutos; refugiados; rebeldes e fugitivos. Nessa descrição é desconsiderada a diversidade das populações indígenas, suas crenças, suas variadas formas de existir e sua estruturação social, sendo, portanto, de extrema importância o estudo crítico-filológico e discursivo do escrito, a fim de trazer outros olhares para essa narrativa.

Dessa forma, a práxis discursivo-filológica leva em consideração diversos modelos editoriais, assentando-se em consistentes reflexões sobre a subjetivação, que permeiam a produção, a circulação e a recepção dos discursos conflituosos, na relação dialética entre identidade e alteridade. Nesse contexto, as abordagens discursivas articuladas com as abordagens filológicas cumprem um papel histórico e político, à medida que trazem à reflexão, de diversos públicos, outras nuances interpretativas de documentos manuscritos históricos de teor político-social da administração pública brasileira, que legitimam a relevância dos enfrentamentos e da resistência, em contextos de vigilância. (GONÇALVES, 2019, p. 357)

O capitão se refere ainda aos nativos como *inSignes conhecedores deMadeiras deConstrução, eperitos trabalhadores, eabridôres de novas estradas e insignes Ervolários*⁴, o que evidencia que os povos indígenas serviam de mão de obra para a Coroa, desde que permanecessem sujeitos aos sistemas de aldeamento, nos quais eram controlados por “escrivães-diretores, nos termos propostos pelo parecer do tribunal do Conselho Ultramarino” (SANTOS, 2016, p. 541) e pelos párocos.

O sistema de aldeamentos pretendia a catequização dos índios, o que era parte do processo de povoação e colonização das terras (REGO, 2016). Assim, os aldeamentos contribuía, de certa forma, para o apagamento do modo de vida e da cultura das populações nativas, já que os seus responsáveis deveriam torná-los “civilizados”, o que, para Santos (2016, p. 540), ocorria “primordialmente, pelo aprendizado e uso do idioma português, pelo aprendizado da doutrina cristã e dos ofícios ‘próprios de cada sexo’ [...] e na adoção dos usos e costumes portugueses (nomes próprios, vestimenta, moradia etc.)” Outrossim, caso resistissem ou fugissem, passavam a ser considerados sublevados e rebeldes, pois sua própria maneira de viver e de ser não eram bem vindas.

Na imagem e no excerto da transcrição apresentados a seguir, é possível perceber um trecho da narrativa do Capitão a respeito da sublevação dos índios e das suas tentativas de persuasão para com eles.

⁴ Foram utilizadas as normas de edição sugeridas pela Comissão de Estabelecimento de Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil (CAMBRAIA; CUNHA; MEGALE, 1999, p. 23-26), com as devidas adequações ao corpus da pesquisa. Portanto, a escolha de manter as palavras unidas ou com letras maiúsculas se baseiam nas normas de não se estabelecer fronteira de palavras que venham escritas juntas e respeitar o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original.



Imagem 2: Excerto do fac-símile do terceiro fólio verso das notícias de viagem do Capitão Muniz Barreto – posterior a 1792

como passo anterior.

Tendo continuado a desordem, não só pelos motivos, que fuaõ ponderados, mas ainda pela inconstancia, e incertexa q' he' natural entre esta gente, dixerão muitos Indios, e ainda familias inteiras de algumas Villas da Comarca dos Theos, refugiando se na Ilha des Quicpe, q' fua fronteira a barra de Camamu, sem q' porem levantassem povoaçõs alguma à borda do Mar, mas sim pathoas concentradas pelo espelho, e frondozo Matto, q' se ve' naquella Ilha, sahindo de te coito em tempos mais serenos a fazer muitos insultos, e furtos aos moradores da terra firme, sem quereem de modo algum cederem às persuacoens dos seus Officiaes maiores, e respectivos Ministros p' voltarem ás suas Aldeas, nem menos poderem ser obrigados por fora de

Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Nacional Digital

Excerto da edição do texto *Notícia da Viagem*⁵

⁵ Foram utilizadas as normas de edição sugeridas pela Comissão de Estabelecimento de Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil (CAMBRAIA; CUNHA; MEGALE, 1999, p. 23-26), com as devidas adequações ao corpus da pesquisa.

Tendo⁶ continuado adesordem, não só pelos
65 motivos, que ficão ponderados, mas ainda pela incons-
tancia, eincerteza *que* hé natural entre esta gente, dizer-
taraõ muitos Indios, eainda familias inteiras de al-
guas Villas daComãrca dos Ilheos, refugiandoSe na-
Ilha de Quiepe, *que* fica fronteira á barra do Camamú,
70 sem *que* porem levantaSsem povoaçãõ alguã á borda
do Már, mas sim palhoças concentradas pelo espeSso,
efrondozo Matto, *que* sevê naquella Ilha, sahindo des-
te coito em tempos mais serenos afazer muitos inSul-
tos, efurtos aos moradores da terra firme, sem quererem
75 de modo algum cederem ás persuaçoens dos Seus Offici-
aes maiores, erespectivos Ministros *para* voltarem ás Suas
Aldêas, nem menos poderem ser obrigados por força de p^a.

Vale lembrar que o excerto do texto transcrito é resultante da edição semidiplomática do documento e seguiu os critérios e normas de transcrição de Cambraia; Cunha; Megale (1999, p. 23-26)⁷. Nesse sentido, Gonçalves (2017) ainda contribui para evidenciar que o texto, “considerando suas diversas materialidades e inscrições, sua relação visceral com a cultura e sua vinculação com a língua, a história e o tempo,” torna-se um elemento essencial na busca de resgatar os “vestígios dos contextos sociais e a diversidade das práticas culturais, possibilitando a reconstrução dos arquivos, das memórias e dos saberes linguísticos que se constituem como patrimônio histórico e cultural.” (GONÇALVES, 2017, p. 199, 207)

DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

Como já é sabido, a Filologia, por meio do texto escrito e vinculada à História, permite repensar os documentos históricos tanto na sua materialidade, através dos usos linguísticos,

⁶ A escolha de manter esta palavra em fonte de tamanho maior foi para aproximar a transcrição da forma como aparece no documento.

⁷ Aqui é apresentado o excerto da edição do documento *Notícia da Viagem*, referente às linhas 64-77 do terceiro fólio verso.

quanto em sua imaterialidade, estabelecida pela construção simbólica dos sentidos, possíveis leituras e memória que essa documentação resgata e representa.

A construção dessa relação se dá a partir do retorno investigativo de vestígios do passado e dos fatos narrados para o questionamento e a compreensão do presente, visto que os registros escritos são uma forma de perpetuar os acontecimentos ao longo do tempo. Gonçalves (2017) ressalta que “é justamente, a partir dessa temporalidade, aberta e inconclusa, que a memória textual e linguística pode ser repensada e os sujeitos e grupos sociais, antes esquecidos encontram a possibilidade de testemunhar.” (GONÇALVES, 2017, p. 193) Todas essas reflexões estão alicerçadas em nossa constituição, ao estabelecer os registros documentais como patrimônio em nosso país.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, **documentos**, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, [19-?], online, **grifo nosso**)

Portanto, concordamos com Karnal e Tatsch (2011), ao reafirmar a relevância da documentação histórica, por esta não se tratar apenas de meros conjuntos de palavras, mas de elos que ligam os séculos, que dialogam entre o passado e o presente e que estão em permanente construção. São resultados das leituras e interpretações diversas que, conscientemente ou não, são influenciadas pelas diferentes perspectivas dos sujeitos e pelos contextos sociais em que estes estão ou estavam inseridos.

Contudo, todo patrimônio necessita de cuidados e o trabalho com documentos históricos não seria diferente. Este processo demanda tratamentos específicos e implica também em algumas dificuldades, a exemplo da ausência de uma catalogação sistemática por parte de alguns acervos, reivindicando esta tarefa, muitas vezes, ao pesquisador. No entanto, Gonçalves (2017) afirma que esse cenário encontra-se em constante mudança, já que vem ocorrendo, através das políticas públicas voltadas para a cultura, uma articulação necessária e coletiva entre instituições públicas e privadas para facilitar os serviços de disponibilização. Assim, “diversas ações governamentais, com a colaboração de instituições privadas e de pesquisadores, tem incentivado à recuperação do patrimônio cultural escrito brasileiro.” (GONÇALVES, 2017, p. 195)

O Acervo digital da Biblioteca Nacional é um excelente meio de acesso mais facilitado aos documentos históricos, visto que nem sempre os pesquisadores conseguem ter acesso direto aos originais, quer seja pela dificuldade de locomoção entre os acervos do país, quer seja pelo estado de conservação em que se encontram os documentos. Portanto, a disponibilização por meio de plataformas digitais marca um novo tempo no que diz respeito às formas de preservação e divulgação dos registros documentais. De maneira que “a intervenção do computador comporta uma nova periodização na memória histórica: [...] A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados.” (LE GOFF, 1990, p. 541-542)

No que tange aos meios de valorização e divulgação do patrimônio cultural, Fonseca (2003) afirma que:

“[...] existem mecanismos próprios de registro, transmissão, proteção e difusão. As leis de propriedade intelectual e de direito autoral foram desenvolvidas com essa finalidade, assim como o depósito legal de publicações na Biblioteca Nacional. Embora não tenham como objetivo a atribuição de valor cultural aos bens a que se apliquem, esses instrumentos e práticas terminam por contribuir para a construção do patrimônio cultural brasileiro, na medida em que identificam essas criações e asseguram o acesso a elas, trazendo garantias e benefícios a seus produtores.” (FONSECA, 2003, p. 60)

Infelizmente, as políticas públicas para a preservação e valorização do patrimônio histórico e cultural nem sempre existiram e muito se perdeu no decorrer do tempo, pois, de acordo com Santos (2012), somente após a Revolução Francesa é que essa necessidade foi reconhecida, quando da possibilidade de sua perda. Ainda segundo Santos (2012), essas políticas foram pensadas para atuarem na esfera simbólica, reforçando a identidade coletiva.

Antes, porém, que sejam aplicadas as políticas públicas para preservação e difusão, deve-se analisar por outro olhar o que vem a ser chamado de patrimônio cultural. Pelegrini (2007) apresenta de forma singular essa reflexão:

Mas, de todo modo, quando nos referimos ao conceito de patrimônio, apreendido como expressão mais profunda da “alma dos povos” e como “legado vivo” que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às gerações futuras, admitimos que o patrimônio é historicamente construído e conjuga o sentido de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos. Essa lógica da pertença lhes assegura uma identidade cultural, que constitui um suporte precioso para formação do cidadão. No entanto, se considerarmos verdadeira a assertiva de que as memórias e referências do passado fundamentam a coesão entre os sujeitos que compartilham sensibilidades, memórias, tradições e histórias, não podemos ignorar que esses mesmos referenciais também evidenciam diferenças culturais que ampliam a compreensão da diversidade como valor essencial para o convívio em sociedade. Logo, o direito à memória e à preservação do patrimônio cultural de distintos grupos constitui um exercício de cidadania importante para fundamentar as bases das transformações sociais necessárias para a coletividade. (PELEGRINI, 2007, p. 89)

Deste modo, os registros históricos aqui discutidos, sob a forma de textos escritos, merecem a referida denominação e o cuidado devido. Justamente por carregar conteúdo da vida cotidiana da nação, tanto pelas narrativas particulares, quanto pelas narrativas de caráter público. Afinal, conforme explicitado por Rodrigues (1996, p. 195), além de ser um testemunho do passado “[...] o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, expressas na apropriação de parte da herança cultural, dos bens que materializam e documentam sua presença no fazer histórico da sociedade.”

IDENTIDADE E MEMÓRIA: OS VESTÍGIOS QUE OS DOCUMENTOS GUARDAM

As relações construídas entre povo e lugar, os rastros de suas origens, os lugares onde viveram e por onde passaram, seus costumes e modos de vida vão muito além do nosso conhecimento. Cada detalhe e cada acontecimento tem uma importância significativa e diz muito a respeito da história de determinado povo ou sociedade. “Uma guerra, um motim, uma cerimônia nacional, uma festa popular, [...] são fatos únicos em seu gênero, pelos quais a existência de um grupo é modificada.” (HALBWACHS, 1990, p. [41])

De acordo com Le Goff (1990), a construção da memória coletiva é decorrente daquilo que sobrevive ao tempo e nos é deixado de herança. Ou seja, ela pode ser estabelecida ao longo dos séculos de várias formas, inclusive por meio das palavras, “com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (FEBVRE, 1949, ed. 1953, p. 428 *apud* LE GOFF, 1990, p. 540).

Nas notícias de viagem do Capitão Muniz Barreto podemos ter acesso às narrativas acerca de como os povos indígenas viviam nas diferentes aldeias e vilas baianas no período colonial, quais eram as formas que encontravam de resistir ao sistema que lhes era imposto, podemos perceber algumas das estratégias que utilizavam para viver e sobreviver naquele período e conhecer um pouco mais sobre os povos nativos e de que forma eles influenciaram e continuam influenciando a nossa língua, a nossa cultura e a nossa identidade.

Entretanto, todas essas leituras dependem do objetivo do pesquisador. Pensemos a respeito desses exemplos: no documento, o Capitão Muniz Barreto trata das questões relativas à Coroa Portuguesa e o seu interesse em manter os povos indígenas sob controle para que sirvam como trabalhadores, ignorando as suas crenças e os seus modos de organização de trabalho, devendo ser necessário passar a ter os costumes portugueses. Ele os trata como bárbaros, gentios, rebeldes. Em contrapartida, o capitão também narra as injustiças que esses povos

sofriam e refere-se a eles como sendo excelentes em diversas funções e conhecedores de vários assuntos. Sendo assim, podemos analisar o documento sob a perspectiva do Capitão que serve à Coroa e quer restabelecer a “ordem” na região. Podemos analisar o documento sob o prisma dos povos considerados sublevados – por que se revoltavam? quais eram as suas motivações? que maneiras encontravam de tentar sair desse sistema de dominação? Podemos ainda desconsiderar todos esses fatores e analisar apenas as questões linguísticas do documento, como a língua corrente da época, a maneira de escrever e até mesmo os usos linguísticos.

São vários os aspectos que podem ser analisados nos documentos históricos, pois eles dispõem de reflexões inegáveis, mas sujeitos às escolhas de quem os lê. Cada uma delas está diretamente ligada aos objetivos do pesquisador e os resultados obtidos através de cada análise, dependendo, significativamente, das próprias experiências de quem pesquisa. Vejamos um exemplo:

um funcionário da cultura na ditadura do Estado Novo poderia ver [na Carta de] Caminha um documento extraordinário do Brasil que nascia – opinião compartilhada por um colega português da ditadura salazarista na mesma época. Porém, um indigenista contemporâneo, sabedor da tragédia da presença portuguesa para as populações ameríndias, verá no mesmo documento a certidão de óbito das muitas populações indígenas. Mesmo que ambos reconheçam o documento como importante, ele pode gerar leituras opostas. À primeira subjetividade (a edificação histórica da importância do documento) soma-se a segunda e mais fundamental: as leituras variadas que um documento possibilita. (KARNAL E TATSCH, 2011, p. 12 *grifo nosso*)

As diversas possibilidades de leitura se entrelaçam às escolhas pessoais e revelam características culturais do lugar ou do povo ao qual o pesquisador pertence. No que diz respeito a essas identidades culturais, Hall (1996, p. 70) explica que se tratam de “pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*.” Deste modo, escolher uma ou outra maneira de enxergar e analisar o documento é, sim, resultado de um posicionamento, pois, para Hall (1996, p. 69), “as identidades [...] são apenas os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado.”

O sentimento de identidade, segundo Pollak (1992), está fenomenológica e estreitamente ligada à memória, isso se considerarmos a memória herdada do passado enquanto um fenômeno que é construído individual e socialmente. Sendo assim, podemos nos voltar para os questionamentos de Quadros e Gonçalves (2017) a respeito das relações que são estabelecidas entre documento e memória.

Mas afinal, o que é memória? O que são bens culturais? O que é patrimônio cultural? A memória é justamente o passado que interage com o presente, transmitindo conhecimento e construindo essa singularidade. Os bens culturais são o registro físico do passado ou do presente, que traduzem o momento de um grupo numa época. (QUADROS; GONÇALVES, 2017, p. [07])

Em nosso caso, os bens culturais de que tratamos aqui são os próprios escritos atribuídos ao capitão, o documento histórico que, para Karnal e Tatsch (2011, p. 24), “é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita.” Os diálogos só existem porque existem elementos que nos conectam a um período e a um local em que nunca estivemos. Esses elementos podem ser os registros escritos, objetos, sons e outros que, segundo Pelegrini (2007), se articulam e “dinamizam a memória coletiva ou individual”, além de constituírem “manifestações da materialidade da cultura de um grupo social, desencadeando tensões entre as reminiscências e o esquecimento, numa busca constante de fortalecimento de seus elos com o seu lugar de pertencimento.” (PELEGRINI, 2007, p. 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do manuscrito atribuído ao Capitão Muniz Barreto leva-nos a concluir que, indubitavelmente, são perceptíveis os contextos de violência sofridos pelas populações nativas naquele período. Assim, entende-se que é de suma importância que outros estudos com documentos históricos continuem a ser desenvolvidos, não só na área da Linguística como também nas áreas da História e da Sociologia, a fim de analisar a interdisciplinaridade das temáticas por eles abordadas e os aspectos que compõem a vida em sociedade, além das características herdadas do passado e que estão presentes ainda hoje em nosso cotidiano.

Ademais, por tratarmos aqui de um documento que se encontra digitalizado por meio eletrônico, cabe lembrar que as informações divulgadas por meio da internet, por vezes, auxiliam ao pesquisador a encontrar dados que não estão ao seu alcance físico. Todavia, para isso, é necessário que estejamos atentos, para que o crescente número de informações a que somos expostos não resulte em problemas que possam comprometer a veracidade e o andamento de nossas pesquisas, mas nos auxilie na divulgação de nossos resultados e no incentivo de novos estudos.

Também é inquestionável que a pesquisa com documentos históricos, visando conhecer mais a respeito da história da Bahia e da história das populações autóctones que aqui viviam, dos usos linguísticos, de aspectos sociais e culturais e outros saberes adquiridos com a leitura e

a interpretação dos textos manuscritos pesquisados, é de imensa relevância para que se compreendam as relações entre o nosso presente e o nosso passado, resgatando a nossa memória histórica e cultural.

Entre muitos, é necessário destacar dois aspectos que se beneficiam por meio desses estudos. O primeiro deles é o aspecto sócio-histórico e cultural, por garantir lugar às discussões que envolvem as populações indígenas no Brasil, as formas de violência e de contestação, dando voz àqueles antes silenciados e firmando a sua relevância na construção da história do Brasil, pretérita e atual. O segundo, porém não menos importante, é o aspecto filológico-linguístico, por meio dos estudos referentes à produção, transmissão, circulação e recepção dos textos, e também do estudo do léxico toponímico, contribuindo para a reflexão sobre a história do português no Brasil e os caminhos pelos quais ela vem se perfazendo.

Além de fazerem parte de nossa história desde o começo, os povos autóctones possuem importância significativa, porém não valorizada de modo suficiente e satisfatório. Portanto, as discussões relativas a esses assuntos são não somente atuais como também extremamente necessárias. A nossa história, a nossa cultura, a nossa língua e a nossa estrutura enquanto nação estão diretamente ligadas a essas populações e a tudo aquilo que a elas está relacionado.

Conclui-se que os documentos históricos, desde que sejam preservados e valorizados, enquanto prova histórica de acontecimentos pretéritos e fonte de conhecimento, tornam-se de inquestionável relevância na discussão sobre a valorização e divulgação dos registros históricos como patrimônio cultural e reconhecidos como elemento fundamental para a construção da memória do povo, sobretudo, o povo baiano, mas também, o brasileiro. Desta forma, os contextos de violência relatados, direta ou indiretamente, na documentação, e ocorridos na Bahia, são de grande importância para nos entendermos enquanto sujeitos e para que se compreendam as relações que construímos entre o nosso presente e o nosso passado e as relações entre os sujeitos e a história do local aos quais eles pertencem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. [19-?] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

CAMBRAIA, C. N.; OLIVEIRA, G. M. de; MEGALE, H.; MÓDOLO, M.; FERREIRA, P. S.; TOLEDO NETO, S. de A.; LOBO, T.; KLAMT, V. Normas para a transcrição de documentos manuscritos para a história do português do Brasil. In: Rosa Virgínia Mattos e Silva. (Org.).

Para a história do português brasileiro. Vol II: Primeiros estudos. São Paulo: Humanitas, 2001, v. II, p. 553- 555.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.** Rio de Janeiro: DP&A, v. 28, 2003.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Construção discursiva do *ethos* da autoridade institucional: poder, vigilância e revoltas escravas na Bahia. **Letras de Hoje:** Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa. Rio Grande do Sul, v. 54, n. 3, p. 350-358, jul./set. 2019. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.3.30947>.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Edição de texto e aspectos da toponímia baiana em documentos históricos. **Cadernos do CNLF**, vol. XXII, n. 03, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018a. p. 397 – 405. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/. ISSN: 1514-8782.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Leitura crítico-filológica de Resolução de 1822: revoltas, vigilância, violência e punição na Bahia do século XIX. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 2018b, v. 20, n. 2, p. 153-174. <http://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v20i2p153-174>

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Léxico e história: lutas e contextos de violência em documentos da Capitania da Bahia. **Revista da Abralin:** Associação Brasileira de Linguística, volume 16, n. 2, p. 191-218, jan./fev./mar./abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v16i2.52006>.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, 1996. p. 68 – 75.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.) **O historiador e suas fontes.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9 - 27.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão (et al.). Campinas: São Paulo: EDUNICAMP, 1990.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Cidadania, racismo e pluralismo. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 27-33.1996.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. O patrimônio cultural e a materialização das memórias individuais e coletivas. In: **Patrimônio e Memória**, v. 3, n. 1, p. 87-100, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos.** Vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.



QUADROS, Tamires Sales de; GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Breves reflexões sobre a importância dos registros documentais históricos para o resgate da memória. In: XIII Encontros de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2017, Salvador. **Anais - Patrimônios Culturais e Memórias**. Salvador: Enecult, 2017. n. p., v. 1.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Toponímia dos municípios baianos**: descrição, história e mudança. 2008. 3 vol. Tese (Doutorado), Instituto de Letras, UFBA/ PPGLL, Salvador, 2008.

REGO, André de Almeida. Os aldeamentos indígenas fundados na Bahia e Capitâneas vizinhas durante o período colonial. In: **Opará**: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 81-108 (com apêndice), jan./jun. 2016.

RODRIGUES, Marly. De quem é o Patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, 1996. p. 195 – 203.

SANTOS, Adalberto S. Patrimônio e memória: da imposição de identidades à potencialização de atos coletivos. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Orgs.). **Políticas Culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 67 – 72.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A civilização como missão: agentes civilizadores de índios na Bahia colonial no contexto da política pombalina. **Tempo** (Niterói. Online), v. 22, p. 533-550, 2016.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Gualacho, Mato Dentro, Outra Banda – topônimos da Região do Carmo – MG: questões léxico-históricas. In: **O léxico em estudo**. (Org.) Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 137 – 154.

VICENTE, Flávia Daianna Calcabrine. **Além e aquém de Sergipe do Conde e de Tatuapara: os topônimos no Livro Velho do Tombo** / Flávia Daianna Calcabrine Vicente / Dissertação de Mestrado – Salvador-BA: 2013. 289 p.



O SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS PERNAMBUCANOS

Rogério de Oliveira Junior ¹
Cláudia Roberta Tavares Silva ²

RESUMO

Na presente pesquisa, dedicamo-nos a investigar dados da língua escrita do português brasileiro (PB) a partir de redações para ingresso no ensino superior de alunos pernambucanos. Para tanto, foi constituído um *corpus* da língua escrita do PB com 580 contextos declarativos finitos contendo sujeitos nulos e plenos. Os dados foram analisados à luz da Teoria dos Princípios e Parâmetros (Noam Chomsky, 1981) com base no Parâmetro do Sujeito Nulo referente ao preenchimento da posição de sujeito por sujeitos plenos e nulos nas línguas naturais. Em linhas gerais, os dados analisados apontam para o fato de que o PB tem apresentado grande índice de sujeitos plenos mesmo em contextos de escrita monitorada. Na língua falada, este fenômeno já foi verificado por Duarte (1995, 2000). Estas constatações com o Parâmetro do Sujeito Nulo servem como evidência adicional para a distinção entre o PB e o português europeu (PE).

Palavras-chave: Morfossintaxe; Gramática Gerativa; Sujeito Nulo; Português Brasileiro.

INTRODUÇÃO

Os fenômenos linguísticos constituem objetos de estudo que estão na rotina da investigação científica. Esses fenômenos ora se distinguem, ora se assemelham e chegam a representar recorrência e regularidade em diversas línguas naturais. Para a descrição dos fenômenos morfossintáticos, sob a ótica da gramática gerativa, estão sendo realizados vários estudos que buscam não só identificar e confrontar padrões, mas também explicá-los.

No que se refere à morfologia de flexão verbal, por exemplo, é possível observarmos que essa morfologia é rica no PE, pois os morfemas número-pessoais são capazes de identificar o sujeito, ocasionando assim a grande produção de sujeitos nulos (nomeadamente, **pro** ou **ø**) (cf. (1)). Tal situação não é verificada em inglês, cuja

¹ Mestrando pelo PPGL/UFPE, Licenciado em Letras - Português e Espanhol na UFRPE, rogerio.oliveirajunior@ufpe.br;

² Doutora em Linguística pela UFAL. Docente da UFRPE, do PROGEL/UFPE e do PPGL/UFPE, claudiarobertats@gmail.com.

morfologia de flexão verbal é pobre, ocasionando a obrigatoriedade de sujeitos plenos (cf. (2)):

- (1)a. **pro** Joguei.
b. **pro** Jogamos.
(2)a. **I** play.
b. **We** play.

No que se refere ao PB, estudos mostram que a morfologia de flexão verbal nessa língua está passando por um enfraquecimento, ocasionando uma reorganização em várias áreas da sua gramática, dentre elas a grande frequência de sujeitos plenos, ao invés de nulos (DUARTE, 1995, 2000; GALVES, 2001; KATO; DUARTE, 2014). Esse enfraquecimento se evidencia pelo fato de o paradigma de flexão verbal nessa língua apresentar duas formas zero na segunda pessoa do singular e do plural, conforme quadro a seguir:

Português Brasileiro	Português Europeu
<i>(eu) canto</i>	<i>(eu) canto</i>
----	<i>(tu) cantas</i>
<i>você canta</i> <i>ele canta</i>	<i>você canta</i> <i>ele canta</i>
<i>(nós) cantamos</i>	<i>(nós) cantamos</i>
----	----
<i>vocês cantam</i> <i>eles cantam</i>	<i>vocês cantam</i> <i>eles cantam</i> ‘

Quadro 1: Paradigma de flexão verbal do PB e do PE extraído de Galves (2001, 103)³

Embora a morfologia esteja se enfraquecendo em PB, sujeitos nulos ainda são produzidos nessa língua, conforme exemplificado na oração em (3) extraída do *corpus* desta pesquisa:

- (3) “Ao decorrer do dia, **pro** podemos observar crianças e jovens indo a caminho da escola.” (T8, F, NB)⁴

³ Galves (2001, p. 124) também observa que há dialetos do PB que “mostram contraste apenas entre a primeira pessoa do singular e todas as outras: *eu canto/você, nós, eles canta*”.

⁴ A informação entre parênteses corresponde ao seguinte: primeiro, informo o número do texto (T) selecionado, depois o sexo do informante: masculino (M) ou feminino (F) e, por fim, se a nota do texto é alta (NA) ou baixa (NB).

A oração acima, apresenta um sujeito nulo (**pro**) de primeira pessoa do plural preenchendo a posição do sujeito, pois o morfema número-pessoal **-mos** identifica-o. Vale dizer que também seria possível o preenchimento da posição sujeito nessa mesma oração pelo sujeito pleno **nós** como em (4):

- (4) “Ao decorrer do dia, **nós** podemos observar crianças e jovens indo a caminho da escola.”

Em uma língua como o inglês, o sujeito nulo seria impossível em uma oração como em (5a), devido à obrigatoriedade da realização fonética do sujeito na posição sujeito (cf. (5b)):

- (5)a. *During the day, **pro** can observe children and young ones on the way to school.”
b. “During the day, **we** can observe children and young ones on the way to school.”

Tomando por base que a posição de sujeito pode ser preenchida por pronomes plenos e nulos, adotamos para a análise o Modelo de Princípios de Parâmetros (Chomsky, 1981 e seguintes), em particular, o Parâmetro do Sujeito Nulo, já previsto na Gramática Universal (GU). De acordo com Chomsky (1965), todos os seres humanos têm a linguagem como característica inata e uma predisposição genética para adquirir e usar uma língua natural. Nessa perspectiva, a GU é estruturada na mente dos indivíduos por um conjunto de princípios e parâmetros, que são, respectivamente, propriedades universais de todas as línguas e propriedades paramétricas compostas por valores (+) e (-) a serem fixados pelas crianças durante o processo de aquisição a partir de seu contato com a língua do ambiente. A GU é, portanto, uma teorização muito pertinente, pois, como já mencionado, muitos fenômenos linguísticos são regulares e constituem um padrão. Esclarecendo esse pressuposto teórico, Kenedy (2013, p. 19) argumenta:

Todas as línguas possuem nomes e verbos. Todas apresentam frases compostas de sujeito e predicado. Todas possuem núcleos sintáticos, seus complementos e adjuntos. Todas lançam mão de pronomes e advérbios para indicar pessoa, tempo e lugar da comunicação. Todas estruturam o período por meio de orações simples, coordenadas e subordinadas. Há, com efeito, um grande

número de universais linguísticos. É justamente a busca pela identificação dessa universalidade que caracteriza o esforço descritivo da linguística gerativa.

Dessa forma, realizamos a presente pesquisa para mapear a distribuição de sujeitos nulos e plenos em dados escritos por falantes pernambucanos de nível médio, visando observarmos se os sujeitos nulos nesses dados ocorrem nos mesmos contextos dos sujeitos nulos do PE e se os resultados vão na direção dos dados já obtidos para a língua falada do PB sobre o fenômeno em estudo.

Na próxima seção, será abordado um pouco mais o Parâmetro do Sujeito Nulo, apontando suas características e a teoria que o estuda. Depois, serão detalhados os procedimentos metodológicos que nortearam a presente investigação. Mais adiante, serão apresentados os resultados obtidos, que serão discutidos com os resultados de pesquisas recentes que tratam da temática deste trabalho, observando se há ou não uma acentuada distinção entre o PB e o PE e, por fim, será feita a conclusão a que chegamos a partir da análise dos dados.

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

Na teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), os princípios são “regularidades gramaticais universais” comuns, portanto, a todas as línguas, ao passo que os parâmetros são a configuração que cada língua registra para um dado princípio, que será formatado binariamente como positivo ou negativo (KENEDY, 2013, p. 98). No que diz respeito a esta pesquisa, o Princípio de Projeção Estendida estabelece que os sujeitos sintáticos são comuns a todas as línguas, sendo sua posição sempre projetada. No entanto, em algumas dessas línguas, o sujeito sintático pode não ser realizado foneticamente na construção, o que o caracteriza como sujeito nulo. Dessa forma, o Parâmetro do Sujeito Nulo possui valor positivo em línguas como o português e o italiano (a que chamamos de línguas [+ sujeito nulo] ou *pro-drop*), e valor negativo em línguas como o inglês e o francês (línguas consideradas [- sujeito nulo] ou *não-pro-drop*).

Sobre os sujeitos nulos, Chomsky (1981) e outros estudiosos também confirmam o importante papel do sistema flexional rico da conjugação verbal para a sua existência. Assim, “em línguas, como o italiano, que têm o sistema flexional ‘rico’, o elemento *agreement* (concordância) permite a omissão do sujeito; em línguas com *agr* ‘pobre’, caso em que se insere o inglês, a omissão do sujeito não é permitida.” (LAPERUTA, 2004, p.

142). Para Chomsky (1981 apud LAPERUTA, 2004, p. 142), “essa correlação com a flexão visível não precisa ser exata, mas há alguma propriedade abstrata de *agr* correlacionada mais ou menos com a morfologia visível, que distingue línguas *pro-drop* de *não-pro-drop*.”. É importante destacarmos, porém, que não apenas a natureza de *agr* determina o sujeito nulo, já que existem outros fatores que o fazem. Neste respeito, é possível encontrarmos o sujeito nulo inclusive em línguas sem morfologia de conjugação verbal, como o chinês⁵, cujos sujeitos nulos são legitimados via discurso: estando o referente já enunciado previamente no discurso (por exemplo, *Zhangsan* em (6) a seguir), o sujeito nulo (representado por *e*), com o qual mantém correferência, é legitimado nessa língua (HUANG, 1982):

(6) *Zhangsan shuo [e hen xihuam Lisi].*

“*Zhangsan* disse que (ele) gostou de *Lizi*”

(HUANG, 1989, p. 187)

Exemplificando um pouco mais a formatação paramétrica, podemos citar o caso do inglês, que é uma língua de sujeito não nulo. Além da sua fraca morfologia de conjugação verbal, essa língua realiza foneticamente também os sujeitos em construções não-argumentais, ou expletivas, como em (7a). (BUTHERS; DUARTE, 2012) A falta do nulo expletivo resulta em agramaticalidade no inglês (7b). A sua presença, por outro lado, causa agramaticalidade tanto no chinês como no português, como em (8b) e (9b):

(7)a. **It**'s raining.

b. *Is raining.

(8)a. **pro** *Xiayu* le.

Chover *PROG*

b. ***Ta** *xiayu* le.

Ele chover *PROG*

(9)a. **pro** Está chovendo.

b. *Ele está chovendo.

⁵ No chinês, seja escrito ou em suas muitas variedades faladas, não há nenhum sistema desinencial que confira ao componente verbal conceitos de tempo, modo, número ou pessoa. Essas informações, quando relevantes à comunicação, serão apresentadas por meio de partículas, adjuntos adverbiais ou pelo próprio contexto.

Diante do exposto, este trabalho centra a atenção no uso de sujeitos nulos e plenos em redações escolares de alunos pernambucanos, seguindo a Teoria de Princípios e Parâmetros. Vale referirmos que, sobre esse fenômeno, é comum haver muitos estudos que colocam em evidência a fala (DUARTE, 1995, 2000, 2003; LAPERUTA, 2002). Em nosso estudo, focalizamos os dados escritos, que também têm muito a dizer a respeito da reorganização gramatical por que passa o PB. Um bom motivo para isso é que, quando se pressupõe um processo de mudança linguística, a escrita, apesar de ser mais conservadora e menos dada a inovações do que a fala, já pode apresentar evidências desse processo (SOUZA et al. 2010). No caso deste trabalho, trata-se de uma escrita monitorada de tal maneira que a sua execução pode ser revista pelo processo de reescrita (e correção). Esse processo de monitoramento que pode levar o texto até sua versão final não ocorre na fala. Mesmo assim, reiteramos que, embora as duas modalidades (língua falada e língua escrita) apresentem características que lhes são próprias, é possível encontrarmos, à semelhança do que ocorre na língua falada, inovações gramaticais na língua escrita. Quando isso acontece, é plausível supormos que o processo de mudança já se encontra em estágios avançados de implementação.

Como já mencionado, o PB é uma língua [+ sujeito nulo], no entanto, é um sistema de sujeito nulo que difere do sistema de sujeito nulo do PE: enquanto a primeira é uma língua de sujeito nulo parcial; a segunda é uma língua de sujeito nulo consistente (HOLMBERG, NAYUDU, SHEEHAN, 2009; KATO, DUARTE, 2014). Segundo Kato & Duarte (2014, p. 2), o PB apresenta “um declínio na ocorrência do sujeito nulo referencial definido ao contrário do que revela o Português Europeu”. Tal constatação é expandida em detalhes nos seguintes termos de Souza et al. (2010, p. 97):

Duarte (1993) associa essa mudança em curso à entrada das formas pronominais *ocê/você*s e *a gente* no paradigma pronominal, que se combinam com verbos de terceira pessoa (singular/plural), o que leva à simplificação do paradigma flexional. De acordo com a autora, a escrita formal ainda conserva um paradigma funcionalmente rico, ao contrário do que ocorre com a fala espontânea. Por essa razão, o PB falado estaria perdendo a possibilidade de recuperar o referente através do elemento de concordância, dada, em geral, por desinências distintas.

Ao realizarmos esta pesquisa, esperamos ampliar a discussão em torno do Parâmetro do Sujeito Nulo com a inclusão de dados escritos de falantes brasileiros, a fim de compará-los com os dados de fala, tendo em mente a seguinte questão: é possível

estabelecermos uma correlação entre um paradigma flexional rico e o licenciamento de sujeitos nulos nos dados de escrita em análise (em nosso caso, de uma escrita formal, por tratar-se de redações produzidas em um contexto de concurso vestibular), indo na direção do que é defendido por Duarte (1993).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria que embasa a análise, bem como sobre a temática analisada. Ademais, foram selecionadas 48 redações de alunos de ensino médio que prestaram concurso vestibular para ingresso em uma universidade privada de ensino superior da cidade do Recife-PE na área de Ciências Humanas e Exatas. O critério para a seleção dessas redações foi o maior número de linhas.

O *corpus*, por sua vez, é constituído de 580 contextos declarativos finitos, contendo sujeitos nulos e plenos. Das redações selecionadas, 24 textos foram escritos por homens e a outra metade (24), por mulheres. Dentre esses textos, tanto os escritos por homens como os escritos por mulheres, metade (12) teve nota atribuída pela comissão do vestibular correspondente às maiores notas (6 a 8 pontos) e metade, às menores notas (2 a 4 pontos). Nossa hipótese para esse critério de distribuição das redações é a seguinte: redações com maiores notas podem apresentar mais sujeitos nulos do que as demais em virtude de haver mais concordância verbal. Além disso, essa distribuição nos ajudou a equilibrar o nível de domínio da escrita dos informantes, embora não conheçamos em que condições os escreventes concluíram seu ensino médio.

Elaborado o *corpus*, foram selecionadas as variáveis linguísticas e extralinguísticas a partir das quais os dados foram codificados e submetidos à análise quantitativa e linguística. Quanto às variáveis linguísticas, são elas: 1) tipo de sujeito (nulo e pleno), 2) realização do sujeito pleno (pronomes e sintagma nominal (SN)), 3) concordância do sujeito pleno (presença e ausência de concordância verbal), 4) posição do sujeito pleno (anteposto e posposto ao verbo), 5) tipo de oração (independente e subordinada); 6) referência (disjunta ou conjunta) entre sujeitos. Quanto às variáveis extralinguísticas, foram selecionadas: 1) sexo do escrevente (masculino e feminino) e 2) nota atribuída ao texto pela comissão do vestibular (maior e menor nota).

Na sequência, os 580 dados foram submetidos à análise quantitativa e estatística por meio da ferramenta *GoldVarb X*. Após a obtenção dos valores percentuais para todas

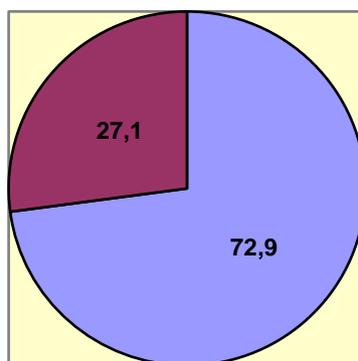
as variáveis, foram analisadas algumas delas (de acordo com os grupos de fatores tidos como relevantes pela ferramenta) para a obtenção dos seus pesos relativos. A apresentação e a discussão desses resultados estão elencadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Distribuição de sujeitos nulos e plenos no *corpus*

Tomando por base as variáveis selecionadas para a pesquisa, iniciamos pela variável dependente: sujeito nulo *versus* sujeito pleno. Observamos, a partir dos resultados estatísticos obtidos dos 580 dados, que 423 deles apresentaram sujeitos plenos, o que corresponde a 72,9% do total, e 157 apresentaram sujeitos nulos, 27,1%, havendo, portanto, o predomínio dos primeiros:

Gráfico 1: Tipo de sujeito (%)



■ Pleno ■ Nulo

Fonte: Autores deste trabalho

Vejamos alguns exemplos extraídos do *corpus* que apresentam sujeitos nulos e plenos:

- (10) “**O professor** tem o papel muito importante dentro da sociedade, **o professor** vale mais que qualquer outra profissão formada, **ele** forma opinião”
(T3, F, NB)

- (11) “... **a profissão de professor** é uma das mais desrespeitada, tanto pelo aluno quanto pelo patrão, causando uma controvérsia, pois é difícil entender como **uma profissão tão honrosa**, é tratada como lixo...” (T26, M, NA)
- (12) “Levando em conta toda essa análise saber que **o professor** é muito além de um transmissor de informação, **ele** é um formador de caráter...” (T6, F, NB)
- (13) “**Ø** Sabemos que **o professor** tem um papel fundamental na trajetória escolar de todos os seres humanos, com eles **Ø** podemos adquirir novos conhecimentos...” (T48, F, NA)

Esse resultado nos chama a atenção para o fato de que os escreventes do PB têm preferido usar muito mais o sujeito pleno, ainda que o contexto sintático permita o sujeito nulo como em (10): sendo o sujeito das últimas orações coordenadas correferentes ao da primeira oração (*O professor*), seria esperado o nulo, tal como ocorreria em línguas de sujeito nulo consistente como o PE e o espanhol. Resultado muito similar a este foi o de Souza et al. (2010), que teve 63% de sujeitos plenos e 37% de nulos quando analisou textos escritos de alunos do ensino fundamental. Sua conclusão diante da maior ocorrência de plenos, que também é o nosso entendimento, foi:

Os resultados gerais corroboram os números a que chegaram estudos anteriores e indicam, especialmente, uma preferência pelo preenchimento do sujeito pronominal *na escrita* [grifo dos autores da citação]. A considerável frequência de sujeitos pronominais preenchidos encontrados nesta pesquisa sugere que a mudança por que tem passado o PB no que diz respeito ao parâmetro *pro-drop* não está restrita somente à fala e já se encontra em estágios mais avançados. (SOUZA et al., 2010, p. 100)

Os autores grifaram “escrita” não por acaso. A presença majoritária de sujeitos plenos na escrita anuncia o processo de mudança por qual passa o PB: “[o] português do Brasil apresenta índices de preenchimento do sujeito pronominal bem superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português.” (DUARTE, 2003, p. 115). Assumem também essa posição, Souza et al. (2010, p. 96) ao afirmarem que “alguns trabalhos atestam uma mudança paramétrica, ou pelo menos uma situação de variação no PB: de uma língua de sujeito nulo para uma língua de sujeito lexicalmente preenchido.”. Ao nosso ver, é fato que o PB está se distanciando do PE, mas, ao contrário de Souza et al

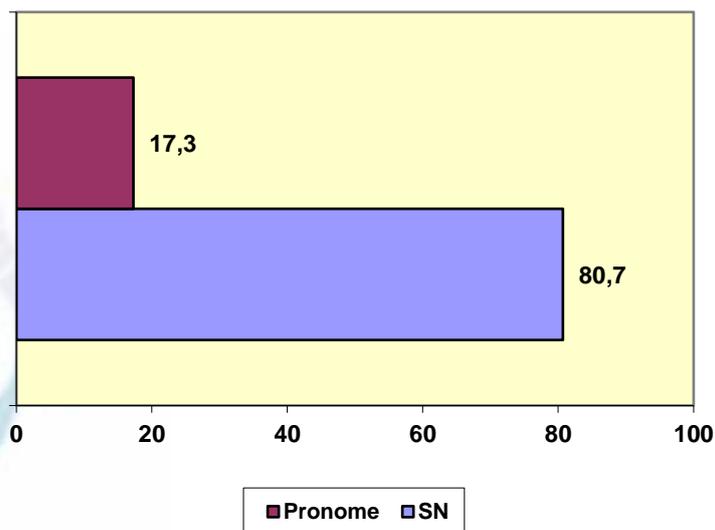
(2010), assumimos com Kato e Duarte (2014) que essa permanece sendo uma língua de sujeito nulo, não sendo mais uma língua de sujeito nulo consistente como o PE e o espanhol, mas um outro sistema de sujeito nulo, a saber: sujeito nulo parcial, tendo em vista que sujeitos nulos são legitimados em contextos restritos. Se ela vai se tornar uma língua *não-pro-drop*, ainda é muito cedo para afirmarmos.

Caracterização do sujeito pleno

Quanto à segunda variável, procuramos analisar as formas de realização do sujeito pleno, visto que este pode ser expresso por um pronome ou por um sintagma nominal. Nessa variável, dos 423 sujeitos plenos, 350 realizam-se sob a forma de sintagma nominal (SN), representando 82,7%. Apenas 73 foram expressos por pronomes, que percentualmente são 17,3% do total. Os casos de pronomes surgem bastante em contextos de oração coordenada quando o nulo seria possível. No exemplo (14), a seguir, é possível observarmos que a morfologia de flexão verbal do verbo *querer* não concorda com o sujeito da oração coordenante *Os alunos*, o que poderá ter influenciado no uso do sujeito pleno *ele*, que mantém correferência com o sujeito da primeira oração no que se refere ao traço de gênero:

- (14) “Os alunos já não têm mais o interesse de ser professor, **ele** quer um emprego que goste...” (T15, M, NB)

Gráfico 2: Realização do sujeito pleno (%)



Fonte: Autores deste trabalho

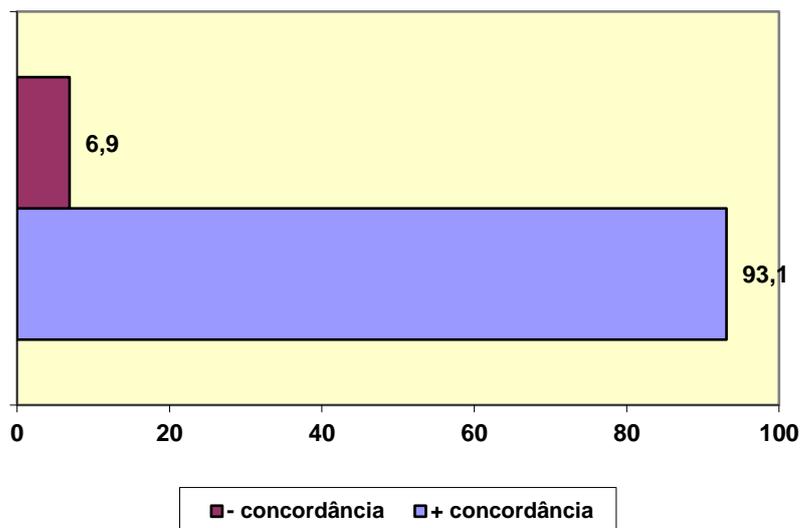
A quantidade de plenos em forma de SN no *corpus* se justifica tanto pela inserção de novos tópicos à argumentação (os textos são de natureza dissertativo-argumentativa), quanto por estratégias de progressão textual, em que o mesmo referente é reiterado, não por pronomes, mas por um SN similar que age como substituto lexical. (ANTUNES, 2005). Como evidências, seguem alguns dados do *corpus*:

- (15) “**Os verdadeiros heróis** não são aqueles que estão na televisão ou no cinema, **os verdadeiros** estão na sala de aula.” (T24, M, NB)
- (16) “Nos tempos passados, **este trabalho** era tido como o mais nobre. (...) Com o passar dos tempos, no Brasil, **essa profissão** entrou em baixa no mercado de trabalho. (T27, M, NA)

A repetição, em (15), de *os verdadeiros* não é sem motivo. Antes, representa um reforço argumentativo de ênfase, desempenhando o papel de relacionar os sentidos entre essas orações justapostas sem necessidade do uso da conjunção. Com bom motivo, também, em (16), a retomada de *este trabalho* por *essa profissão* é uma estratégia de substituição via sinonímia que tanto evita a repetição propriamente dita do nome como propicia a substituição lexical como evidência de domínio vocabular diversificado, aspecto importante em textos de cunho dissertativo-argumentativo. Antunes (2005, p. 96) define a substituição lexical como sendo um recurso coesivo que implica “o uso de uma palavra no lugar de uma outra que lhe seja *textualmente equivalente*” (grifo da autora). Ela ainda diz que “pela substituição se consegue, portanto, a volta a uma referência ou a uma predicação já feitas no texto e, por isso, ela é reiterativa”. Consideramos mencionar esses detalhes da produção textual importante porque reforçam o caráter de monitoramento próprio da escrita e que é maior no tipo de texto em análise.

No que se refere à terceira variável, analisamos a concordância da morfologia de flexão verbal com o sujeito pleno. Os resultados mostram um número percentual expressivo para o maior uso da concordância verbal: 93,15% de 394 ocorrências. Apenas 29 ocorrências apresentam ausência dessa concordância (6,9%):

Gráfico 3: Concordância do sujeito pleno (%)



Fonte: Autores deste trabalho

O resultado acima aponta que a regra linguística de concordância verbal é variável nos dados escritos em análise, ao contrário do que se observa no PE cuja regra é semicategórica (BRANDÃO; VIEIRA, 2012b). Embora o PB esteja passando por um enfraquecimento de sua morfologia de flexão verbal, o percentual de aplicação da regra de concordância verbal ainda é alto nos dados.

A seguir, apresentamos dados do *corpus* que evidenciam ausência de concordância verbal:

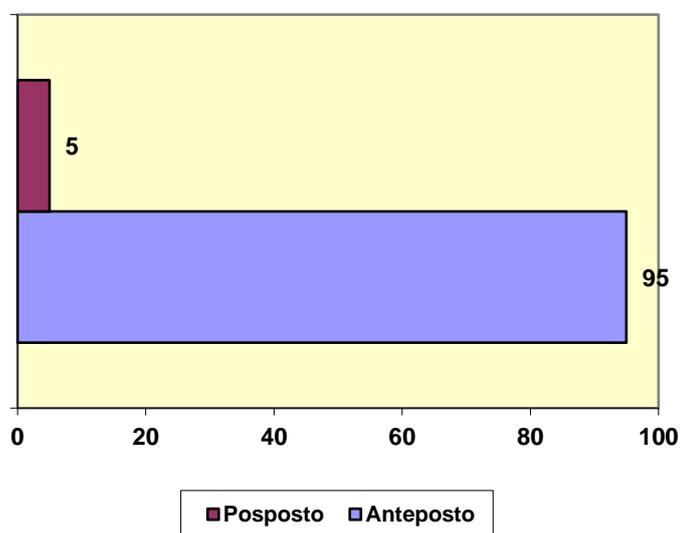
- (17) “**Alunos** sempre **escolhe** uma profissão boa.” (T18, M, NB)
- (18) “A questão é salários onde **cada um de nós estamos**, durante o dia a dia, trazendo para nós.” (T18, M, NB)

Vale ressaltarmos que, por ser o contexto de produção da redação um ambiente que promove um maior grau de monitoramento quanto ao uso da língua escrita, o grande percentual de concordância verbal era esperado. No entanto, a alta produção de sujeitos plenos não estava prevista, pois, quanto mais rica a morfologia de flexão verbal, mais produtividade de sujeitos nulos. Esse resultado parece ser decorrente da interferência da língua falada na língua escrita, em que sujeitos plenos são muito produtivos na primeira (DUARTE, 1995, 2000). Além disso, em se tratando de um texto dissertativo-argumentativo, houve a predominância dos pronomes de terceira pessoa.

Centrando nossa atenção neste momento na variável 4, analisamos a posição do sujeito pleno: se anteposto ou posposto ao verbo, tendo em mente que sujeitos pospostos na língua falada do PB são pouco produtivos e estão restritos a verbos inacusativos (BERLINCK, 1988) e também ao fato de que a ordem básica da oração nessa língua é SVO (SILVA, 2004; BUTHERS; DUARTE, 2012).

Os resultados apresentados, a seguir, mostram que os sujeitos plenos ocorrem frequentemente antepostos ao verbo (402/ 95%), ao passo que apenas 5% de sujeitos plenos, um total de 21 dados, estão pospostos ao verbo:

Gráfico 4: Posição do sujeito pleno (%)



Fonte: Autores deste trabalho

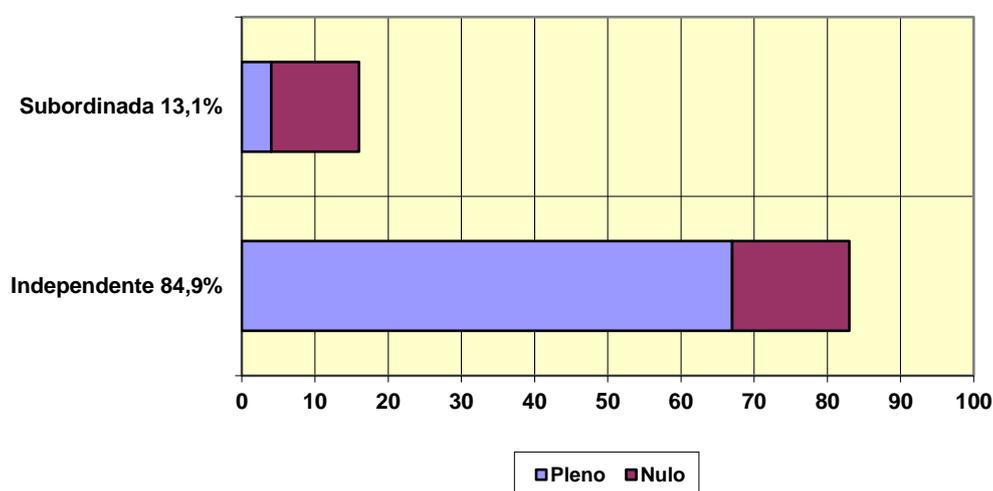
Vale referirmos que a pouca produtividade de sujeitos na ordem V(erbo)-S(ujeito) no PB é uma das evidências do processo de mudança linguística nessa língua que está vinculado ao enfraquecimento de sua morfologia de flexão verbal. Segundo Souza et al. (2010, p. 96),

(...) os trabalhos de Berlinck (1988; 1995) e de Coelho (2000, 2006) atestam que o PB está perdendo a propriedade de inversão da ordem verbo-sujeito em construções pluriargumentais e, cada vez mais, pode ser identificado como uma língua de ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) enrijecida, como o inglês.

Caracterização do sujeito nulo

Não considerando mais estritamente os sujeitos plenos, mas voltando a atenção para a produção total de sujeitos no *corpus*, quanto à variável 5, observamos os tipos de oração em que ocorrem sujeitos nulos e plenos. Em geral, foram selecionadas 504 (84,9%) orações independentes, sendo 404 (80,2%) com sujeitos plenos e 100 (19,8%) com sujeitos nulos. Assim, os períodos compostos por subordinação foram a minoria, apenas 73 ocorrências (13,1%), dentre as quais, 19 (25%) possuem sujeitos plenos e a maioria, 57 (75%), sujeitos nulos:

Gráfico 5: Tipo de oração (%)



Fonte: Autores deste trabalho

Em linhas gerais, em contextos de subordinação, há uma nítida diminuição percentual de pronomes plenos que funcionariam como pronomes-cópia para a retomada do referente já dado interiormente no discurso. Isso pode ser observado em (19):

- (19) “Sócrates fazia debates nas ágoras, onde \emptyset abria discussões e \emptyset usava a dialética como método de ensino.” (T37, F, NA)

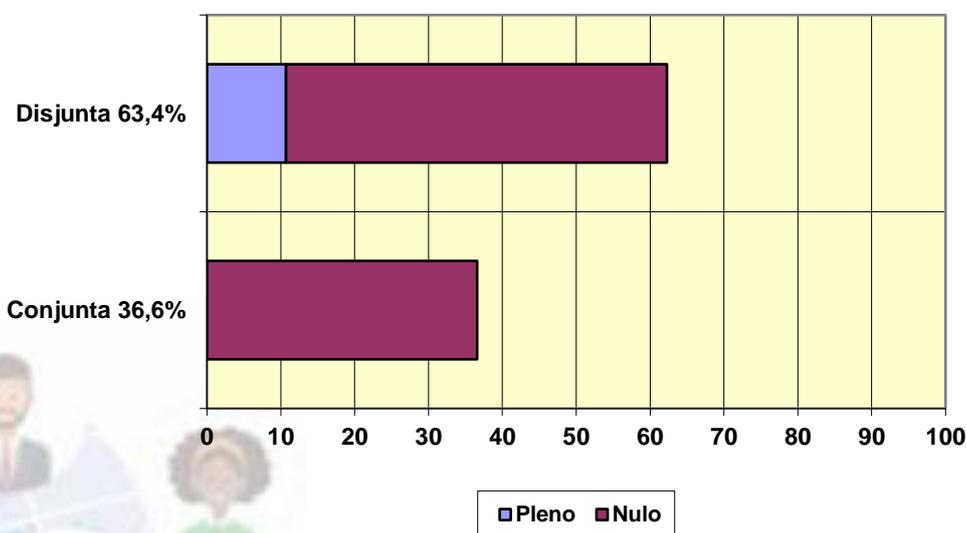
De acordo com o exemplo acima, podemos afirmar que o período composto é um contexto que, no PB, favorece a ocorrência do sujeito nulo. A tabela 1, construída a partir do resultado obtido pela rodada dos dados no *GoldVarb X*, constata essa afirmação, tomando por base o peso relativo .90.

Tabela 1: Produção de sujeito nulo por tipo de oração

Tipo de oração	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Subordinada	57/73	75%	.90
Independente	100/504	19,8%	.42

Quanto ao tipo de referência entre o antecedente e o pronome quando a oração é subordinada (variável 6), analisamos os casos em que o sujeito dessa oração é um pronome pleno ou nulo. No geral, foram selecionadas 55 orações, sendo 20 ocorrências com referência conjunta (36,6%) e 35 com referência disjunta (63,4%). Um resultado interessante é que todas as ocorrências com referência conjunta foram realizadas com sujeito nulo, enquanto, para a referência disjunta, 6 sujeitos foram plenos (17,1%) e 29, nulos (82,9%). Esse resultado confirma a alta produção de sujeitos nulos nos contextos de subordinação e categoricamente nos casos em que o antecedente (sujeito da primeira oração) é correferente ao da oração subordinada:

Gráfico 6: Referência entre sujeitos (%)



Fonte: Autores deste trabalho

Observem-se, a seguir, exemplos de referência conjunta (cf. (20)) e disjunta (cf. (21)):

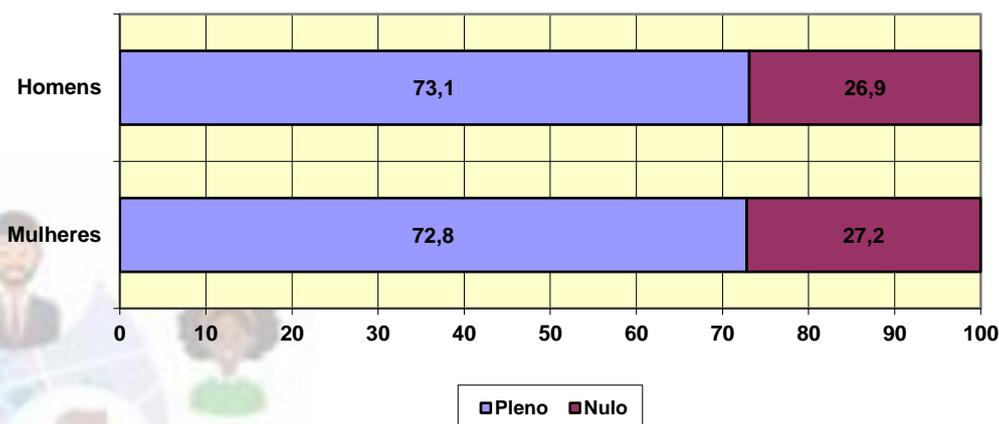
(20)a. “Como tudo depende de uma educação e professores de qualidade, não \emptyset_i teremos por muitos anos, se não \emptyset_i passarmos a valorizar nossos ‘Freyres’, ordem ou progresso.” (T12, F, NB)

b. “O compartilhamento de sabedoria_i, é uns dos principais pontos na formação da mente com visão social e política, pois \emptyset_i tornaria o cidadão engajado e ciente dos problemas que o cerca.” (T14, M, NB)

(21) “...os salários_j que os magistrados_k recebem não \emptyset_j poderiam ser maiores que a importância que \emptyset_i damos aos mesmos.” (T12, F, NB)

Centrando nossa atenção agora nas variáveis extralinguísticas, buscamos averiguar, primeiramente, se o sexo do escrevente favoreceria a produção de sujeitos plenos ou nulos (variável 7). O percentual de sujeitos plenos e nulos é bastante próximo para homens e mulheres, o que implica considerarmos que é uma variável neutra ao uso desses sujeitos. O programa *GoldVarb X*, inclusive, considerou essa variável pouco significativa e não a selecionou para a análise. As mulheres foram responsáveis por 227 sujeitos plenos (72,8%) e os homens por 196 plenos (73,1%). No caso dos sujeitos nulos, as mulheres produziram 85 (27,2%) e os homens, 72 (26,9%). Veja-se o gráfico:

Gráfico 7: Tipo de sujeito por sexo (%)

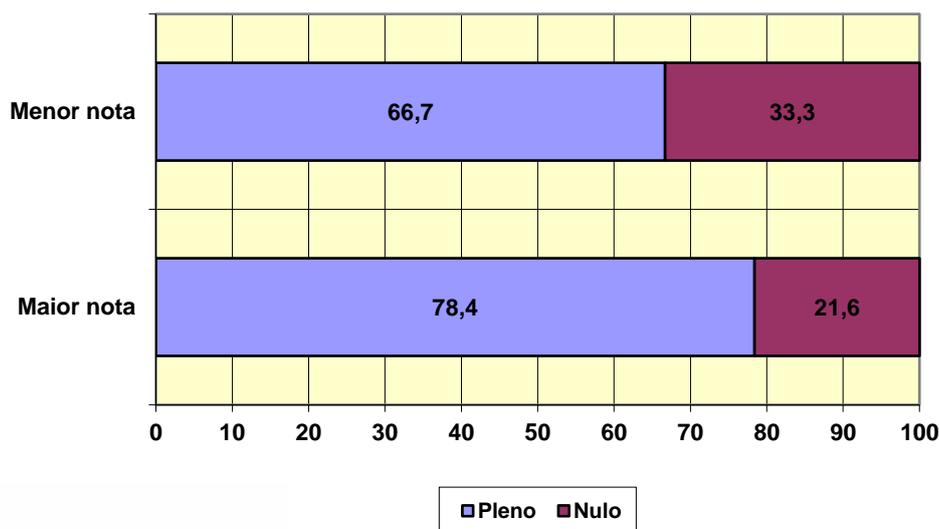


Fonte: Autores deste trabalho

Concluimos, portanto, que estatisticamente não há diferenças na produção de sujeitos plenos ou nulos na escrita de homens e mulheres.

No que se refere à outra variável extralinguística, que diz respeito às notas das redações (maior nota *versus* menor nota), desejamos observar se a nota que foi atribuída pela banca examinadora do vestibular às redações apresentaria diferencial na produção de sujeitos nulos e plenos no sentido de que provavelmente as redações com maiores notas apresentariam mais nulos do que as demais pelo fato de esperarmos mais concordância. De fato, os textos que apresentaram maior concordância foram os de maior nota, com 57,4% das ocorrências gerais de concordância no *corpus*, ao passo que os textos com menor nota representaram 42,8%. Como resultado do impacto do tipo de sujeito em relação à nota do texto, entretanto, observamos que a diferença percentual entre os fatores não atinge 10%, o que parece sugerir que a variável em análise é neutra em relação ao fenômeno. No gráfico 8, a seguir, percebemos que, em todas as redações analisadas, há uma grande produtividade de sujeitos plenos, à semelhança do que ocorre na língua falada (DUARTE, 1995, 2000):

Gráfico 8: Tipo de sujeito por nota do texto (%)



Fonte: Autor deste trabalho

Algo interessante que observamos é que, ainda que com uma diferença estatisticamente pequena, a produção de sujeitos nulos nos textos de menor nota foi maior que nos textos de maior nota, que apresentaram maior concordância. A tabela 2 apresenta os pesos relativos que mostram essa pequena liderança no *corpus* em análise:

Tabela 2: Produção de sujeito nulo por nota do texto

Nota do texto	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Menor nota	90/270	33,3%	.57
Maior nota	67/310	21,6%	.43

Como se trata de uma variável extralinguística, nossa hipótese é que essa produção inesperada de sujeitos nulos nos textos de menor nota tem a ver, também, com motivações extralinguísticas, como a insegurança linguística e a hipercorreção. Bortone e Alves (2014, p. 133) explicam que a hipercorreção é um fenômeno da linguagem que “ocorre na tentativa de uma utilização adequada da norma-padrão, que dá prestígio social.” Embora a hipercorreção apareça normalmente como o erro na tentativa do acerto, o fundamento que subjaz a essa teorização é o da *tentativa de acerto*. Na tentativa, mais se acerta do que erra, pressupomos. A existência de uma norma mais privilegiada na sociedade leva o indivíduo a dois movimentos: valorizar sua prática linguística ou tentar, ao invés, “modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso”, ou seja, por demonstrar insegurança linguística (CALVET, 2002, p. 69). Diante disso, é possível supormos que escreventes que receberam menor nota produziram, em vista do maior monitoramento, ocorrências que *não lhes são naturais*, como o número expressivo de sujeitos nulos. Esses escreventes apoiam-se em *certos conhecimentos que têm* da variante padrão para produzirem essas estruturas, a fim de conformar a sua prática linguística “a um modelo prestigioso”.

Em linhas gerais, o conjunto de variáveis aqui analisado confirma que há muitos sujeitos plenos na língua escrita do PB produzidos por estudantes escolarizados que já concluíram a educação básica e que estão inseridos em um contexto de maior monitoramento de uso dessa língua, o que é um forte indício para afirmarmos que o preenchimento da posição sujeito por itens realizados foneticamente é uma característica cada vez mais acentuada do PB.

CONCLUSÕES

Assim como as hipóteses iniciais e a pesquisa bibliográfica apresentaram, há o distanciamento do PB em relação ao PE no fenômeno sintático analisado. Os falantes do PB tendem a usar sujeitos plenos, ao contrário do que ocorre no PE. Isso é muito

significativo porque, como afirmamos, pode ser que esse atual distanciamento provoque uma mudança ainda mais significativa na maneira em que brasileiros e portugueses fixam os valores paramétricos associados ao Parâmetro do Sujeito Nulo, visto que o PB comporta-se como uma língua de sujeito nulo parcial e o PE, como uma língua de sujeito nulo consistente, conforme sobejamente assumido na literatura gerativista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BERLINCK, R. A. **A ordem VSN no português do Brasil: sincronia e diacronia**. 1988. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas.
- BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 1035-1064, 2012.
- BORTONE, M. E. ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONIRICARDO et al. (orgs.) **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 129-159.
- BUTHERS, C. M.; DUARTE, F. B. Português Brasileiro: uma língua de sujeito nulo ou de sujeito obrigatório? **Diacrítica**, Braga, v. 26, n. 1, p. 64-88, 2012.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1981.
- CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 107-128, 1993.
- DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio 'Evite Pronome' no português brasileiro**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - Unicamp, Campinas.
- DUARTE, M. E. L. The loss of the 'avoid pronoun' principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Eds.). **Brazilian Portuguese and the null subject parameter**. Madrid: Iberoamericana, 2000, p. 17-36.

DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: Paiva, M. C. & Duarte, M. E. L. **Mudança Linguística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p. 115-128.

DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. **Revista Veredas**, v. 18, p. 1-22, 2014.

GALVES, C. C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

HOLMBERG, A.; NAYUDU, A; SHEEHAN, M. Three partial null subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. **Studia Linguistica**, v. 63(1), p. 59-97, 2009.

HUANG, C.T. J. **Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar**. 1982. Tese (Doutorado em Filosofia) – MIT, Cambridge.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LAPERUTA, M. Sujeito nulo na aquisição: um parâmetro em mudança – sujeito preenchido na aprendizagem: a eterna tentativa de mudança. **Revista do Gelne**, v.6 n.1, p. 141-152, 2004.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 211-227.

SILVA, C. R. T. **A natureza de AGR e suas implicações na ordem VS**: um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - UFAL, Maceió.

SOUZA, C. M. N. et al. O preenchimento do sujeito pronominal em textos escritos de alunos adolescentes de Florianópolis. **Working Papers em Linguística**, v. esp., p. 94-107, 2010.

VILLARINO, C. N. G. Sujeito Nulo no Português Brasileiro: elementos para sua análise a partir de situações experimentais. **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**, v. 2, art. 6. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006.

O SILÊNCIO E O SENTIDO NA LINGUAGEM DO AFÁSICO

Tamiles Paiva Novaes ¹

Simone Maximo Pelis ²

Adriana Vespasiana Magalhães Dias ³

Nirvana Ferraz Santos Sampaio ⁴

RESUMO: Objetiva-se, neste trabalho, abordar as contribuições da Neurolinguística Discursiva na (re) organização da linguagem de um sujeito afásico, pesquisando as alterações da linguagem em acompanhamento longitudinal, nos aspectos sociais e emocionais desse indivíduo, e identificar o silêncio como parte do sistema de significação na linguagem desse afásico. Portanto, dentro do quadro das afasias, neste trabalho estarão em destaque os processos alternativos de significação. Entende-se por processos alternativos de significação o uso de sistemas não verbais com a finalidade de o sujeito se fazer entender. O sujeito desta pesquisa apoia-se na linguagem gestual/corporal, na expressão facial para se manter na linguagem. A hipótese apresentada é que proporcionar a contextualização da linguagem por meio do convívio social pode propiciar ao afásico a reorganização do seu dizer, ainda que por um sistema alternativo de significação. Dessa forma, no acompanhamento longitudinal prioriza-se o sujeito que se recupera, e, em meio as atividades de linguagem, possibilita-se a reestruturação do uso da linguagem em meio às contingências provocadas por um acidente vascular cerebral.

Palavras-chave: Linguagem; Neurolinguística Discursiva; Afasia.

INTRODUÇÃO

A espécie humana, ao desvendar a comunicação, sofre uma importante mudança, pois a partir dessa descoberta, a comunicação que antes se apresentava somente através de gritos de alerta e outras respostas inatas passou a traduzir-se como comportamento humano ampliando o campo de ação do ambiente social. Devido ao fato de a linguagem ser considerada uma das principais ferramentas de comunicação, qualquer impedimento em seu processamento possivelmente irá comprometer, em variados graus, a capacidade de comunicação da pessoa afetada. Consideramos que, de acordo com Franchi (1977), a

¹ Doutoranda em Linguística, PPGLin/ GPEN/ UESB – novaes.tamilespaiva@gmail.com

² Doutoranda em Linguística, PPGLin/ GPEN/ UESB – simone.maximo@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia, Bolsista de IC FAPESB/ GPEN/ UESB – adrianavmdias@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Linguística, professora do PPGLin / GPEN / UESB - nirvanafs@terra.com.br

linguagem, para além de instrumento de comunicação é uma atividade constitutiva do ser humano.

Nesta pesquisa, abordaremos brevemente como a afasia, uma alteração de linguagem, com perda da capacidade de expressão e ou compreensão através da fala e escrita, afetou a linguagem de um sujeito e quais recursos ele utilizou para se manter *na* e *com* a linguagem.

Apresentamos neste trabalho um recorte do acompanhamento longitudinal de um sujeito de pesquisa, aqui identificado como AS. Em decorrência de um AVCi (Acidente Vascular Cerebral), AS, 80 anos, apresenta hemiplegia à direita e comprometimento da linguagem articulada, por lesão da terceira circunvolução frontal esquerda, a contar da fissura de Sylvius, denominada Afasia de Broca. A principal característica deste tipo de Afasia é a compreensão e outras funções da linguagem preservadas mesmo ocorrendo o comprometimento na expressão.

Segundo Coudry (1988), a afasia é uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo (relacionado com a produção da fala), quanto interpretativo (relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos), causado por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares (AVC), traumatismos crânio-encefálicos (TCE) ou tumores (MORATO, 2002).

Avaliar o funcionamento da linguagem e intervir nas dificuldades linguísticas apresentadas em situações reais de comunicação é objetivo desta pesquisa, que tomou a perspectiva enunciativa-discursiva como norte. Tal perspectiva é apoiada no arcabouço teórico da Neurolinguística Discursiva que propicia uma abordagem diferenciada da Afasia, em que o dinamismo da relação dialógica sujeito-pesquisador é essencial. Isso quer dizer que o olhar do pesquisador sobre o sujeito, para além da afasia, considera seu contexto sócio-histórico-cultural. Para superar o déficit sintático, elementos de situação, do mundo, da prática social com a linguagem, do conhecimento comum entre o pesquisador e o sujeito auxiliam na reconstrução das dificuldades linguístico-cognitivas, ou seja, nas soluções que o sujeito vai encontrando, afirma Coudry (1996, p.184).

A Neurolinguística Discursiva, de acordo com Coudry (2008), “é constituída por um conjunto de teorias e práticas, cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma

visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam”.

Coudry (2008) caracteriza um sujeito afásico, em relação à linguagem, quando sua funcionalidade se afasta de alguns meios de produção ou interpretação. Para a autora, a alteração de linguagem acarreta, para o indivíduo, alterações no seu meio social, pessoal e profissional. Por isso, é necessária intensa adaptação para que consiga se posicionar diante da nova situação. Portanto, a adaptação vai depender do equilíbrio entre organismo e o ambiente em que ele está inserido, ou seja, é preciso que os familiares e de todos a sua volta saibam como lidar com o problema. A visão da neurolinguística discursiva da linguagem recomenda que a linguagem se reestruture através do uso da própria linguagem. O pesquisador não é alguém com o objetivo de “ensinar” a língua, assim como o sujeito não “aprenderá” determinada língua. Nesta abordagem, acredita-se que a aquisição de linguagem se deve às práticas discursivas, às interações sociais que dão sentido ao comportamento e à própria linguagem dos indivíduos. O objetivo do pesquisador é proporcionar o acesso à linguagem para seu sujeito de acompanhamento que, devido a uma patologia, ficou excluído desse sistema simbólico, possibilitando-lhe o ressignificar-se, pois é pela linguagem que o sujeito se constitui.

É a língua, segundo Saussure (Bakhtin, 2012, p.14), um fato social, cuja existência se funda na necessidade de comunicação, seja por manifestações verbais ou não verbais, e Bakhtin insta que os registros das fases transitórias das mudanças sociais são materializados em palavras, assim como a ideologia, a cultura, a história capturada e vivenciada pelo sujeito. Porém, o ato da fala, expressão da consciência individual, é realizado na troca, no sistema de significação que ocorre diariamente entre os indivíduos. Na Neurolinguística Discursiva, a linguagem é considerada em sua totalidade e todos os recursos linguísticos do sujeito são elencados para a possível tradução da afasia. Um desses recursos é o silêncio. O silêncio, que é linguagem, fundamenta a produção de sentido e, segundo Orlandi, tanto fundamenta como se estabelece de forma constitutiva ou local (2009, p. 74). O silêncio local, é aquele equivalente à censura, mas neste trabalho para além do silêncio que fundamenta, nos interessa o silêncio que constitui, que possibilita, que significa. “Falando do silêncio como constitutivo do dizer, a autora (ORLANDI) afirma que o silêncio é o espaço diferencial da linguagem; é o espaço que permite à linguagem significar” (TFOUNI, 2008, p. 356).

De todas as formas o silêncio apresenta-se impregnado de sentidos, portanto não é vazio. O silêncio que é visto como o não-dizer, possibilita a linguagem significar, logo faz parte de um sistema alternativo de significação.

Desde abril de 2015, AS é acompanhada no Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos (ECOIA), em atividades individuais e em grupo. Todas as atividades do ECOIA seguem o modelo desenvolvido por Maria Irma Coudry. Em relação aos dados, considera-se que cada dado encontrado é fundamentado por uma teoria. Este conceito é denominado “dado-achado”, que permite a fluência entre o dado e a teoria, e entre a teoria e o dado, em uma contínua articulação que envolve a investigação, teoria, avaliação e acompanhamento de processos linguísticos e cognitivos. Para possibilitar este movimento, são desenvolvidas atividades que propiciam situações enunciativo-discursivas, considerando o sujeito sócio-histórico-cultural, e encontros individuais.

Os encontros individuais caracterizam-se por sessões que buscam avaliar como o sujeito em questão lida com as dificuldades relacionadas com a condição atípica de linguagem. Por isso, as atividades elaboradas são pensadas para despertar o interesse de AS e proporcionar o uso da linguagem por meio de atividades significativas para o sujeito. Portanto, conversas informais, leituras, jogos e pinturas são algumas alternativas de trabalho já realizadas. As atividades em grupo acontecem de maneira interativa com outros sujeitos afásicos e pesquisadores com o objetivo de compartilhar e socializar experiências.

Com a modificação causada pelo covid-19 e com as atividades presenciais suspensas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o acompanhamento passou a ser remoto, com uso de tecnologia ativa, através de vídeo-chamada. A pesquisa apresenta, de maneira breve, os dados referentes a esses acompanhamentos remotos e, também, dados referentes a acompanhamentos que foram realizados presencialmente, em momentos anteriores à situação de distanciamento social provocada pela covid-19.

Com o acompanhamento longitudinal, observa-se que AS possui severo comprometimento na linguagem oral, devido a isso, faz uso contínuo dos processos alternativos de significação nas interações.

[...] os processos alternativos de significação são a forte evidência de que sujeitos afásicos realizam trabalhos linguístico-cognitivos mesmo quando os componentes linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) faltam e/ou estão desorganizados. (PAZINI, E.; et. al., 2016, p. 297).

Apesar de existir este comprometimento, foi constatado que suas funções cognitivas não foram afetadas, estando estas em perfeitas condições. Outro ponto importante e que deve ser ressaltado são as tentativas de fuga e o silêncio nas situações enunciativo-discursivas, por exemplo: é possível perceber que AS finge estar dormindo para não interagir.

Nos acompanhamentos, o que se avalia na linguagem em funcionamento de AS é sua dificuldade de expressão, do ponto de vista linguístico, o reconhecimento do silêncio como processo alternativo de significação e, além disso, a utilização dos gestos e das expressões faciais.

Para esclarecer esses dilemas, a problematização a partir da qual a presente pesquisa foi norteada refere-se, portanto, à investigação do uso dos processos alternativos de significação, bem como compreender as características da afasia do sujeito em questão, e o que se propõe como processos alternativos em meio ao silêncio. A hipótese que orienta esta pesquisa defende que AS, por meio do silêncio, dos gestos e das expressões faciais, se institui como sujeito, o que corrobora com o fato de que há linguagem na afasia quando há sujeito (Coudry, 2002).

METODOLOGIA

Os dados utilizados neste artigo foram produzidos através do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica: *Neurolinguística Discursiva e Psicologia: conhecimentos que se alinham*⁵, que por sua vez, está vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN) e ao Espaço de Convivência

⁵ FAPESB – Pedido Nº 3018/2019, ativo desde agosto de 2019. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica financiado pela FAPESB, vinculado a um projeto temático aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, protocolo número 061210, do qual Adriana Vespasiana Magalhães Dias é bolsista e Nirvana Ferraz Santos Sampaio é a orientadora.

entre Afásicos e Não-afásicos (ECOAs), este último sendo caracterizado pelos acompanhamentos grupais e individuais.

A metodologia utilizada, tanto nos acompanhamentos individuais quanto nos grupais, foi pautada na Neurolinguística Discursiva, como já informado neste texto, a partir do pressuposto teórico metodológico e prático que considera a língua, o discurso, o cérebro e a mente como constructos humanos que se relacionam e que permeiam a linguagem (COUDRY, 2008).

A ND, segundo Coudry (1988), propõe uma prática que avalia o sujeito de forma longitudinal, ou seja, por um período mais longo, no dia-a-dia. Acompanha-se o sujeito em situações reais e no uso efetivo da língua e não de forma artificial e numa única sessão. Ratifica-se que outro diferencial é o fato de a análise e construção dos dados ser feita a partir do dado-achado. Dessa forma, a coleta de dados é baseada na metodologia de dado-achado, na qual concebe uma dinâmica própria à pesquisa, estando nela presentes a interação dialógica entre os participantes, imersos em práticas significativas/discursivas que consideram as coordenadas ântropo-culturais que regem suas ações e não-ações (FOUCAULT apud COUDRY, 2008).

A metodologia permite a articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos (COUDRY, 1996, p. 183). O que torna o dado um dado-achado e diferenciado é o modo contextualizado em que é colhido e o olhar que é lançado sobre ele. O investigador utiliza o dado-achado como pista para entender os caminhos percorridos pelo sujeito, suas dificuldades e as estratégias encontradas. Há uma interpretação do dado. Esse modelo é inspirado no dado singular proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1986) que tem como proposta um modelo epistemológico baseado no detalhe, no particular, que mostra muito além daquilo que se vê superficialmente.

Ademais, os dados são aqui apresentados seguindo as normas propostas pelo Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) para padronização dos registros, notação e codificação de dados, bem como as condições de produção dos enunciados.

O sujeito participante desta pesquisa é AS, mulher, idosa com 80 anos de idade, casada, com Nível de Escolaridade: Ensino Fundamental I completo. Em março de 2013, AS sofreu um AVC isquêmico e, em decorrência disto, possui afasia e hemiplegia à direita. Ela começou os acompanhamentos grupais e individuais no ECOA em abril de 2015 e tem sido acompanhada até a presente data. Porém, os dados apresentados neste artigo

são respectivos ao período de acompanhamento que se iniciou concomitante com o projeto de pesquisa, de agosto de 2019 a julho de 2020, totalizando sete acompanhamentos grupais e cinco individuais.

É importante ressaltar que, nos meses de abril, maio e junho do corrente ano, os acompanhamentos foram interrompidos devido à orientação da Organização Mundial de Saúde para o distanciamento social como medida para controle de propagação do COVID-19. O acompanhamento individual foi retomado em julho através de vídeo-chamadas, após autorização da família e expressão de interesse de AS.

Os acompanhamentos grupais que AS participou foram realizados através do ECOA, onde participaram também outros sujeitos afásicos e não-afásicos, sendo os não-afásicos todos investigadores. Os acompanhamentos individuais que AS participou foram realizados por Iad⁶. Em ambos os acompanhamentos, a observação participante é colocada em prática, nas situações discursivas, mediada pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito (COUDRY, 2008, p.17).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos acompanhamentos realizados com AS, foi constatado que o sujeito possui severo comprometimento na linguagem oral, devido a isso, faz uso constante dos processos alternativos de significação para se comunicar. Apesar de existir este comprometimento, foi constatado que suas funções cognitivas não foram afetadas, estando estas em perfeitas condições.

Nos acompanhamentos grupais e, também, nos individuais, AS é sempre convidada pelas investigadoras a participar como sujeito atuante na linguagem, um sujeito que a enuncia. Os processos alternativos de significação se caracterizam pelo uso de sistemas não verbais com a finalidade de se manter na linguagem. Dentre os muitos sistemas não verbais existentes, o mais utilizado por AS é o gestual/corporal, e também a expressão facial.

Porém, dedicaremos atenção especial às manifestações de silêncio de Iad, onde encontra-se um dizer ainda não dito, um não vazio repleto de sentido, lugar de

⁶ Seguindo as diretrizes do BDN, as siglas compostas inicialmente pela letra I seguida de mais duas letras minúsculas referem-se aos investigadores e as siglas compostas somente por duas letras maiúsculas referem-se aos sujeitos afásicos (COUDRY, 2008).

ressignificação do sujeito pela linguagem. O silêncio é parte integrativa da linguagem em funcionamento, verbal ou não-verbal. Seja como invólucro, como intermeio ou em sua completude e complexidade, sendo ele mesmo o discurso, com seus enunciados censurados, subvertidamente revelador de sentidos. Vejamos:

Quadro 1:

Dado 1 – Transcrição de um trecho de um episódio dialógico entre Iad e AS, em 17 de outubro de 2019, produzido através de uma das atividades⁷ realizadas no acompanhamento individual.

Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
Iad	É, AS, tô vendo que a senhora não gostou muito dessa atividade, né?!	
AS	(Silêncio)	Balança a cabeça para ambos os lados sinalizando negação.
Iad	É ... acho que não acertei dessa vez. (risos)	
AS	(risos)	
Iad	Tá rindo, né?! (risos)	
AS	(risos)	Aponta para a massa de modelar.

Fonte: Quadro, elaborado por Iad, apresentado no Relatório Parcial Semestral à FAPESB.

No dado apresentado no quadro 1, o silêncio de AS tem um sentido. Foi-lhe proposta uma determinada atividade que naquele momento não lhe agradava. O Silêncio de AS demonstra um desapontamento com a proposta, confirmada pela negativa do gestual. A pesquisadora assume responsabilidade sobre a escolha e o silêncio é interrompido por um riso. O desapontamento foi compreendido. A comunicação foi restabelecida. O não-dito foi ouvido, e AS se sente fortalecida a se fazer entender: move-se e aponta para a sua preferência, a massinha.

O silêncio não é vazio. Ele está sempre impregnado de sentido e exerce influência no outro. Segundo Orlandi, este outro “que vê a linguagem significar, sair do vazio e

⁷ A atividade respectiva a este acompanhamento individual foi realizada da seguinte maneira: com o uso de massa de modelar e fôrmas de letras e figuras, AS, a partir da leitura conjunta de um texto, deveria construir, através desses objetos, palavras e figuras que estavam presentes no texto.

instaurar algo a ser dito” (2009, p. 68). Essa situação dialógica permitiu que o pesquisador contemplasse o silêncio de AS fundamentar o algo a ser dito, a possibilidade de dizer: Não quero, não!

No quadro 2, o episódio dialógico, ocorreu em meio a situação de distanciamento social, sob a medida de controle de propagação do COVID-19. Por esse motivo, foi realizado, pela necessidade de manutenção do trabalho desenvolvido com o sujeito, cujo objetivo é permitir uma nova percepção dos recursos linguísticos do afásico, possibilitando a (re) constituição de suas verdades, de sua realidade pela linguagem, o acompanhamento individual com AS, mediado por tecnologia ativa. De forma remota, o atendimento ocorreu por vídeo-chamada, recurso do aplicativo WhatsApp, que garante a privacidade da chamada por ter seus dados criptografados.

Quadro 2:

Dado 2 – Transcrição de um trecho de um episódio dialógico, através de vídeo-chamada, entre Iad, AS e sua neta, em 10 de julho de 2020.

Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal
Iad	E aí, AS, como a senhora está?	
AS	(Silêncio)	Não olha para a câmera.
Neta de AS	Fala vó: tô bem!	
AS	(silêncio)	Olhando para a câmera.
Iad	Fala pra mim, você está assim::	Faz sinal de legal, com o polegar da mão para cima e os demais dedos fechados. Usa tom interrogativo.
Iad	Ou assim?	Faz sinal de legal invertido, com o polegar da mão para baixo e os demais dedos fechados. Usa tom interrogativo.
AS	(Silêncio)	Não olha para a câmera.
Iad	Que foto bonita que está atrás de você!	Sorrindo.
AS	(Silêncio)	Não olha para a câmera.



Iad	Fala para mim quem é que está aí nessa foto...	
AS	(Silêncio)	Olha para sua neta.
Iad	É sua família, é?	
AS	(Silêncio)	Olha para sua neta aponta para o celular e faz que não com a mão.
Iad	Não é sua família?	
AS	(Silêncio)	Fecha os olhos.
Neta de AS	É vó, é sim.	
AS	(Silêncio)	Olhos fechados e boca aberta.
Iad	Ela fechou os olhos... Ela dormiu?	
Neta de AS	Eu sei o que você está fazendo, viu, vó? (risos)	
Iad	(risos)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A pesquisadora continuou em contato com os familiares de AS. Durante a pandemia, AS esteve em confinamento residencial, isso quer dizer que não saiu de casa por meses. A filha de AS compreendeu que o retorno dos atendimentos proporcionados pelo ECOA seria benéfico e, no intuito de retomar as situações dialógicas, importantes para sua mãe, consentiu o retorno das atividades, mesmo que por tecnologia ativa. Em momento pré-determinado deu-se a retomada das atividades por meio remoto. Era uma situação nova para todos. Após meses em contato apenas com seus familiares em casa, AS tinha a possibilidade de ver novamente outro rosto familiar.

A pesquisadora começa o diálogo perguntando como está AS. O silêncio imbuído de sentidos é manifestado. Nesse momento, AS não olha para o dispositivo, não olha para a câmera, local e meio possível para estabelecimento da comunicação. Sua neta faz uma intervenção, atribui-lhe um sentimento que não é reconhecido por AS: “Fala vó: tô bem”. O Silêncio manifestado por AS, neste momento, poderia ser manifestado ainda que lhe coubessem palavras, pois o sentido do qual está impregnado revela resistência,

indignação, insatisfação. A situação em que se encontra, para além das palavras que lhe faltam, é historicamente silenciadora. Para além dos limites impostos por sua condição neurofisiológica, agora outros limites lhe são atribuídos: o isolamento, a falta de interação com seu grupo, a falta de compreensão de seu sentido, que funcionam como silenciadores para o sujeito que tende a se tornar silenciado. Neste momento, o papel da pesquisadora é proporcionar ao sujeito a possibilidade de enunciar-se, de colocar a língua em funcionamento, seja pela linguagem verbal ou não verbal. No caso de sujeito afásico, como AS, o silêncio, que não é vazio, que está impregnado de sentido, é a linguagem que significa, que permite o sujeito se revelar.

Em outro momento, na tentativa de estabelecer interação, a pesquisadora pergunta sobre uma foto. Neste momento, a comunicação é estabelecida entre AS e a Neta. Um enunciado é constituído pela linguagem não verbal. Ela não quer fazer aquilo. Não quer dessa forma. AS confirma o sentido imbuído no silêncio manifesto por sua linguagem gestual. Aponta para o dispositivo e faz que não com a mão.

AS	(Silêncio)	Olha para sua neta.
Iad	É sua família, é?	
AS	(Silêncio)	Olha para sua neta aponta para o celular e faz que não com a mão.
Iad	Não é sua família?	

Neste trecho, propositadamente copiado do quadro anterior, nota-se o efeito da intervenção por interpretação aleatória, sem contextualização do silêncio. A frustração como sintoma. Mais uma vez, a pesquisadora tenta estabelecer o contato com AS perguntando se as pessoas da foto são sua família. O silêncio é manifesto. Novamente neta faz uma intervenção no sentido de traduzir a avó, atribuir-lhe palavras. Neste momento, para além do silêncio, AS ao fechar seus olhos, consolida o sentido de resistência, de insatisfação e de indignação. AS têm querer, AS têm palavras, ainda que não possa manifestá-las. Ela é o sujeito da linguagem. Traduções descontextualizadas de silêncios funcionaram meramente como dublagem desconexa. Ela está cansada disso. Não quer mais ver (vivenciar) essas situações. O que vem a seguir consolida este sentido: fecha os olhos, abre a boca, finge dormir. Esta é a forma que AS encontra de se retirar da

“sala”. De se retirar das situações que a incomodam. Não pode fazê-lo fisicamente, não pode constituir palavras, mas pode dizer, pode significar por um processo alternativo de significação constituído por linguagem não verbal. Segundo Tfouni (2008, p. 357),

[...] antes da enunciação o campo dos sentidos abre-se como um real da significação, posto que o sentido é exterior à linguagem, sendo, nestes termos, impossível. Após a enunciação, o silêncio se configura como o que deixou de ser dito, mas que poderia ter sido dito. Em outras palavras, o silêncio, além de impossível, também é contingente, preenchendo também os dois modalizadores do real; é indistinto, é inatingível em sua completude.

O silêncio de AS se configura como o que não poderia ser dito, mas, ao capturar todo o sentido que lhe é atribuído, realiza sua significação.

[...] O silêncio aqui é entendido como um tipo particular de interação e como veiculador de sentidos. Com já postulado, o silêncio significa, ele é significado e interpretado[...]. Antes, se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato de significação. Podemos afirmar que onde há linguagem, há também silêncio, ou seja, o silêncio faz parte e está na ordem da linguagem. (SAMPAIO, 2008, p. 90).

Após o final da chamada, a filha de AS relatou a Iad, a pesquisadora, que AS costuma ter esse comportamento, de fingir que está dormindo, quando não está disposta a realizar determinadas atividades. Este comportamento também já foi apresentado por AS em acompanhamentos grupais.

É importante ressaltar que com o acompanhamento sendo realizado por vídeo-chamadas, Iad encontrou mais dificuldades para realizá-lo do que quando realizado presencialmente. Além das observações já descritas, foi percebido que AS apresenta dificuldade em dispor sua atenção sobre o celular quando não se trata de elementos que despertem o seu interesse. De acordo com a filha de AS, são atrativos capazes de prender, despertar interesse e atenção ao celular, os animais e as crianças, então, um novo atendimento está sendo elaborado a partir desta informação. Novo atendimento a ser estruturado a partir de orientações garantidoras da manutenção de biossegurança, objetivando a não interrupção do acompanhamento, devido ao enfrentamento à pandemia Covid-19

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maioria das vezes, a pessoa com afasia de expressão tem sua compreensão e cognição preservadas. Impossibilitado de expressar palavras, manifesta no silêncio, suas singularidades, sentidos e dizeres não-ditos. O silêncio possibilita ao afásico ressignificar, portanto compreende um importante recurso no processo alternativo de significação. Reconhecer o sentido que o afásico atribui ao silêncio manifesto é uma forma de intervenção bem mais eficaz que a “atribuição” de palavras que ele não pode dizer, é possibilitar ao afásico, dizer, significar, revelar-se. Quando a intervenção envolve a atribuição de sentido ao silêncio do Sujeito, e não à interpretação do mesmo, realizada a partir da historicidade e subjetividades do indivíduo, a censura se instaura. Contudo, onde há linguagem há sujeito, como preconiza Coudry. A Neurolinguística Discursiva (ND) tem contribuído para um olhar diferenciado para os quadros de afasia ao reconhecer o sistema de significação de linguagem do sujeito e aqui identificamos o silêncio como parte dessa possibilidade de construção de sentidos.

O modelo de acompanhamento preconizado por Coudry, em que as práticas discursivas propiciam a relação dialógica entre sujeito e pesquisador, e vice-versa, e atenta para a necessidade de um ambiente em que os interlocutores possam construir e compartilhar seus dizeres e não-ditos e manifestar formas alternativas de significação, tem sido aplicado com sucesso no Espaço de Convivência dos Afásicos e Não-Afásicos.

No entanto, por demanda histórico-social, respeitando a urgência de cuidados em biossegurança, este modo operante presencial não é possível ser praticado neste momento. Um grande desafio se apresenta aos pesquisadores que tentam criar e estabelecer atividades significativas para o atendimento à distância, por meio de tecnologia ativa, em ambientes virtuais reproduzindo a dinâmica do espaço, respeitando a metodologia do dado-achado. É um novo capítulo que está sendo escrito. Por ora, é sabido que o desafio de permitir ao afásico ser proprietário de seus enunciados é possível, mesmo no meio virtual, contanto que neste espaço a prática da linguagem tenha como preocupação fundante o não isolamento social, o enfrentamento das dificuldades e a construção de possibilidades do sujeito estar no mundo em meio ao exercício com e sobre a linguagem, a partir de práticas que não separam a língua (gem), a cultura e a sociedade (SAMPAIO, 2006, p. 77).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fapesb, à Capes, ao CNPq, à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e em especial à Iad, sujeito desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Nacional. 1970.

COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso: Discurso e afasia. Análise das interlocuções com afásicos**. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) -Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Neurolinguística discursiva: afasia como tradução. **Estudos da Língua (gem)/Estudos em Neurolinguística**, v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065/913>. Acesso em: 19/07/2020.

CASTRO, M.F.P (org.). O Que é Dado em Neurolinguística? In: **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas. SP. Editora Unicamp (1996). (p.179-194).

FRANCHI, Carlos. (1977) "Linguagem - Atividade Constitutiva", in **Almanaque**, 5, São Paulo: Brasiliense, 9-27

GARCIA-ROZA, L. A. (2014). As Afasias de 1891. In FREUD, Sigmund & L. A. Garcia-Roza, **Sobre a concepção das afasias, um estudo crítico/As Afasias de 1891, coleção Freud e seus interlocutores**. Jorge Zahar. 1891. Edição digital. 2014. ISBN 978-85-378-1306-5.

ORLANDI, Eni. **As Formas de Silêncio: no movimento dos sentidos**; 6ª ed. SP, Editora Unicamp. 2009.

PAZINI, E.; et. al. Processos alternativos de significação e jargonafasia: um estudo de caso. In: **Distúrbios Comunicação**. São Paulo, 28(2): 219-28, junho, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/27346/20142>. Acesso em: 08/08/2019.

SAMPAIO, N. F. S. O Centro de Convivência de Afásicos em foco. In.: COUDRY, M. I. H., et al. **Estudos da Língua (gem)**, v. 6, n.2, 2008, p. 67-96. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1067/916>. Acesso em 11/06/2020.

SAMPAIO, N.F.S. **Uma abordagem sociolingüística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala** / Nirvana Ferraz Santos Sampaio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006. (Tese de Doutorado).

TFOUNI, Fábio Elias Verdiani. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. **Linguagem em (Dis) curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008.





A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO EM REDAÇÕES PRODUZIDAS EM PORTUGUÊS POR ESTUDANTES GUINEENSES E TIMORENSES: ESTUDO CONTRASTIVO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Thayse Carolina Ferreira Paraiso¹
Cláudia Roberta Tavares Silva²

RESUMO

Investigamos, nesta pesquisa, o uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses no exame vestibular da UNILAB-CE³. A base teórica utilizada foi a Sociolinguística Variacionista (Labov, [1972] 2008). O método de abordagem foi o indutivo e os métodos de procedimento foram o comparativo e o estatístico, com realização de estudo contrastivo entre o PGB⁴ e o PTL⁵. Examinamos, atomisticamente, os dados dos *corpora* a partir das seguintes variáveis linguísticas: posição linear no sintagma e saliência fônica, e das variáveis extralinguísticas: país de origem, sexo e situação do escrevente no vestibular, observando a relevância desses aspectos no uso da concordância de número no sintagma nominal. Resultados globais mostraram que: 1) apesar do contato linguístico do PGB com o crioulo guineense e do PTL com o tétum, duas línguas locais em que não são observadas marcas morfológicas explícitas de número em alguns elementos no interior do sintagma nominal, no PGB e no PTL, a ausência de concordância não é frequente; 2) a variável extralinguística “sexo” não se apresentou como relevante para análise da variação do fenômeno em questão; e 3) segundo critérios estabelecidos por Labov (2003), acerca da frequência de produtividade com a qual uma regra ocorre, o uso da concordância nominal de número no PGB e no PTL caracterizou uma regra variável.

Palavras-chave: concordância nominal, variação linguística, variedades do português.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centrou a atenção no uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por alunos guineenses e timorenses que prestaram exames para ingresso na UNILAB, localizada em Redenção, no Ceará. Assim, foram analisadas duas variedades não-europeias do português em dois países de continentes diferentes onde se fala o português: a saber, o PGB e o PTL, considerando seu intenso contexto de multilinguismo. Apesar de não negarmos a existência de outras línguas

¹ Doutoranda e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, thayseparaiso@recife.ifpe.edu.br;

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL/UFPE, claudiarobertats@gmail.com;

³ Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizada em Redenção-CE;

⁴ Português de Guiné-Bissau;

⁵ Português de Timor Leste.

maternas em Guiné Bissau e em Timor-Leste, consideraremos, para fins de análise neste estudo, a convivência do PGB com o crioulo guineense, língua falada por mais de 90% das pessoas, levando em conta todas as etnias do país, segundo dados do Recenseamento Geral da População e Habitação, referente ao ano de 2008 e publicado em 2009. Do mesmo modo, em relação ao PTL, consideraremos o seu contato com o tétum, língua também oficial da nação. Deter-nos-emos, portanto, no contato linguístico entre as duas variedades do português e essas línguas, tomando por base a teoria da sociolinguística variacionista (LABOV [1972] 2008).

Para iniciarmos o estudo contrastivo que aqui propomos, destacamos, a seguir, algumas características da morfossintaxe do guineense e do tétum.

No crioulo guineense, segundo Intumbo (2007), em relação ao fenômeno da concordância nominal de número, os afixos têm grande importância na marcação de pluralidade. Assim, o plural pode ser marcado morfologicamente nos nomes a partir da inserção do sufixo -s, o qual é um morfema indicador de plural, assim como ocorre com o português. Observem-se os exemplos (1) e (2) extraídos de Intumbo (2007, p. 36) em que o nome está no singular e no plural, respectivamente:

- (1) mininu **djiru**____
menino inteligente
‘um menino inteligente’
- (2) mininu-**s djiru**____
menino-PL⁶ inteligente:SG⁷
‘uns meninos inteligentes’

De acordo com o mesmo autor, outra característica relevante do crioulo guineense é que, quando o núcleo nominal possui o traço [+humano] e é precedido de um quantificador, este revela tratar-se de plural, como em 3:

- (3) dus mininu (-s) **djiru**____
dois menino (-PL) inteligente
‘dois meninos inteligentes’

(INTUMBO, 2007, p. 36)

⁶ PL = plural.

⁷ SG = singular.

Ademais, o autor afirma que determinantes e modificadores mantêm-se invariáveis na concordância de número e não recebem, portanto, nenhuma marcação morfológica de número conforme verificamos nos exemplos de 1 a 3.

A língua tétum, falada por mais de 80% da população leste-timorense, apresenta, conforme Albuquerque (2011, p.178), total ausência de morfologia flexional que indique concordância, levando o autor a considerar a marcação de número como instável nessa língua, uma vez que sua realização acontece pela reduplicação ou pela posposição do pronome de terceira pessoa plural “*sira*” e pelo *-s* final da língua portuguesa. Essas características, conforme o autor, são “herdadas” das línguas de superestrato que deram base ao tétum prasa, como o malaio e o português. Alguns exemplos das marcas morfológicas de plural podem ser vistas nas sentenças 4 e 5 a seguir:

(4) estudante **sira** hola buku-**buku** atu estuda
estudante PL ganhar livro-RED⁸ IRR⁹ estudar
‘Os estudantes ganharam livros para estudar.’

(5) funsionarius nasoes unidas nian too iha timoor ohin
funcionários nações unidas POS¹⁰ chegar LOC¹¹ Timor hoje
‘Os funcionários das Nações Unidas chegaram em Timor hoje.’

(ALBUQUERQUE, 2011, p. 103)

Outro aspecto relevante, quando falamos de línguas em contato, é o estatuto que a língua recebe na localidade. No caso da Guiné-Bissau, por um lado, o português é visto como uma segunda língua (L2), apesar de sua função social não ser a de promover integração social, mas de funcionar como língua de poder (PEIXOTO; SOARES, 2014). Por outro lado, no Timor-Leste, embora o português tenha o estatuto de língua oficial, confirmado pelo artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor Leste (ALMEIDA, 2008), o que faz dele a língua de instrução/escolarização e língua veicular de acesso aos conhecimentos de outras disciplinas, verifica-se uma situação um pouco mais complexa. Nesse país, o estatuto de língua oficial implicaria que o PTL fosse uma segunda língua, visto ser necessária para a participação na vida política e econômica da

⁸ RED = reduplicação.

⁹ IRR = modo irrealis. Ver Albuquerque (2011).

¹⁰ POS = possessivo.

¹¹ LOC = preposição locativa.

nação e ser a língua das instituições formais de ensino. No entanto, como o *input* existente no país é insuficiente para que o PTL possa ser aprendido sem o recurso da escola, ele pode ser considerado uma língua estrangeira (LE) (ALMEIDA, 2008):

como se verificou, se se observa o estatuto sociopolítico que o português tem em Timor, pode dizer-se que é PLS¹². Por outro lado, quando é tido em conta o contexto de aprendizagem, mais ou menos formal, parece ser mais proveitoso recorrer ao conceito de PLE¹³, no sentido prático de aplicar estratégias minimizadoras do fraco *input* externo. (ALMEIDA, 2008, p. 43)

Ainda segundo Almeida (2008, p. 44),

se, relativamente ao contexto mais frequente de ensino formal, a língua portuguesa em Timor Leste se inclina mais para PLE, visto que esse é inegavelmente o contexto em que os jovens timorenses acedem a esta língua, no que concerne ao facto da LE ser aprendida em espaços fisicamente distantes daqueles em que é falada.

Estamos, portanto, diante de duas realidades distintas para o português em Guiné-Bissau e em Timor Leste: nesta, o PTL caracteriza uma LE, enquanto, naquela, o PGB constitui uma L2.

Como deteremos nossa atenção no campo morfossintático, vale referirmos que estudos sociolinguísticos vêm sendo desenvolvidos em outras variedades não-europeias do português, a exemplo do Brasil. Sobre a concordância nominal, estudos apontam para o fato de que se trata de uma regra variável nesse país através da convivência da variante padrão com a não-padrão (ex.: os meninos ~ os menino) (SCHERRE, 1988; SCHERRE; NARO, 1998), ao contrário do que se observa em Portugal, que se apresenta como uma regra categórica (ex: as casas) (BRANDÃO; VIERA, 2012a). Portanto, coube, nesta pesquisa, investigarmos se os dados do PGB e do PTL se aproximam mais da variedade europeia do português ou se já demonstram características próprias oriundas do contexto de multilinguismo existente nesses países, tendo em mente que a situação de contato do português com outra língua em Guiné-Bissau e no Timor Leste pode exercer grande influência no mecanismo dessa concordância.

Ademais, estudos revelam que, em variedades não-europeias do português, o grau de escolaridade exerce influência no uso linguístico no sentido de que as estruturas produzidas por falantes mais escolarizados estão mais próximas da norma europeia do

¹² PLS: Português como Língua Segunda.

¹³ PLE: Português como Língua Estrangeira.

português (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2008; MOTA, MIGUEL, MENDES, 2012).

Conforme nota publicada pela UNESCO (JOUDE, 2016), em Guiné-Bissau, 45% das crianças, ou seja, aproximadamente metade delas, em idade de escolarização obrigatória encontram-se fora da escola, realidade atribuída à pouca disponibilidade de escolas que ofereçam todos os anos do ensino regular, como Ensino Fundamental e Médio se compararmos ao sistema educacional brasileiro. Considerando o fato de o crioulo guineense ser a língua materna que predomina no uso cotidiano desse país e de o PGB ser mais usado em contextos escolares, essa situação é particularmente relevante, pois nos permite entender como o pouco contato dos habitantes com o PGB, devido à fragilidade na educação formal, pode influenciar no entendimento e utilização de marcas formais de número na concordância nominal.

Nesse sentido, a partir da leitura de trabalhos realizados sobre a concordância de número no sintagma nominal no PB (SCHERRE, 1988; SCHERRE; NARO, 1998, 2006), que concluem ser um fenômeno variável nessa variedade e ser influenciado por variáveis linguísticas e extralinguísticas, empreendemos, nesta pesquisa, a discussão a partir de um estudo comparativo entre duas variedades não europeias do português, a saber: o PGB e o PTL.

Quando falamos em “fenômeno variável”, é importante termos em mente a classificação das regras linguísticas propostas por Labov (2003, p. 243) que se baseiam na frequência percentual de uso das formas, a saber: a) regra categórica (100% de frequência), b) regra semicategórica (de 95% a 99% de frequência) e c) regra variável (5% a 95% de frequência).

A respeito da frequência com a qual padrões de variação no âmbito da concordância nominal são observados, Brandão (2016, p. 92, 95-96) adota a proposta de Labov (2003, p. 243) e nos apresenta os seguintes dados quantitativos: no PE, a regra de concordância nominal mostra-se categórica, com uma oscilação entre 99,78% e 99,96% de sua aplicação; no PB, trata-se de uma regra variável, com índices que variam entre 44% (*Corpus APERJ*) e 91,6% (*Corpus Concordância*) de sua aplicação; e, no português de São Tomé e Príncipe (doravante PST), a regra também se apresenta como variável, com um percentual de 93,4%.

Ao contrário de muitos estudos sociolinguísticos que se voltam à língua falada, este estudo centra a atenção na língua escrita, considerando que o registro formal da elaboração de uma redação feita durante o processo de ingresso em uma instituição de

Ensino Superior exige um grau de monitoramento maior dos alunos, o que pode nos revelar usos bastante próximos do PGB e do PTL à norma europeia do português. Em caso de alguns usos fugirem à essa norma, aventamos a hipótese da influência da língua materna dos falantes sobre o PGB e o PST.

De maneira geral, este trabalho contribui com os estudos morfossintáticos da concordância no sintagma nominal, uma vez que se trata de um estudo contrastivo entre variedades do português. Em adição, enfatiza-se que o estudo sociolinguístico variacionista no contexto dos países escolhidos fornece suporte empírico para que se combatam ideologias preconceituosas e excludentes justificadas pelas diferenças linguísticas. Dessa forma, objetivamos investigar o uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses no âmbito do exame vestibular da UNILAB-CE. Para tanto, propomos-nos a: 1) descrever a possível interferência da morfossintaxe do tétum e do guineense no PTL e no PGB, respectivamente, tendo em mente a aquisição do português como L2 e sua coexistência com línguas (L1) desses países; 2) verificar fatores de natureza linguística e extralinguística que possam favorecer o uso dessa concordância e 3) analisar os padrões de concordância nominal de número verificados no PGB e no PTL, levando em conta os tipos de regras linguísticas propostas por Labov (2003) à luz da sociolinguística variacionista.

Em relação ao arcabouço metodológico, esta pesquisa foi empreendida adotando-se o método de abordagem indutivo e os métodos de procedimento: comparativo (entre Guiné-Bissau e Timor Leste) e estatístico. Dessa forma, realizamos a análise quantitativa dos dados e o estudo contrastivo entre o PGB e o PTL.

Os *corpora* foram constituídos de sintagmas nominais extraídos das redações coletadas em que houvesse a variante padrão e a não-padrão relacionada à concordância nominal de número. Concluída essa etapa, as variáveis linguísticas e extralinguísticas foram selecionadas, tomando por base variáveis já investigadas em pesquisas sobre essa concordância em outras variedades do português para fins de futura comparação de resultados. Finalizada essa seleção, os dados foram codificados consoante aos fatores que compõem essas variáveis para posterior rodada dos dados no programa *GoldVarb-X*, seguindo a perspectiva da sociolinguística quantitativa.

As variáveis linguísticas e extralinguísticas que utilizamos nos permitiam verificar, através da rodada dos dados no programa computacional *GoldVarb-X*, quais grupos de fatores mostraram-se relevantes para o fenômeno investigado. Os dados de

Guiné-Bissau contabilizaram um total de 3751 (100%) constituintes analisáveis, enquanto os dados de Timor Leste contabilizaram um total de 2755.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, analisamos sintagmas nominais selecionados a partir de redações produzidas por estudantes guineenses e timorenses no âmbito do vestibular do ano de 2013 da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), uma vez que tal ano consistia no único em que haviam ingressado estudantes timorenses em número relevante para comporem os dados de análise desta pesquisa.

Definidos os sujeitos da pesquisa, partimos para a estratificação de nossa amostra, isto é, para “as dimensões sociais relevantes para a variação, pois elas vão se refletir [...] na constituição das células sociais¹⁴” (COELHO et al, 2015, p. 101). Para tanto, adotamos as seguintes variáveis extralinguísticas: a) país de origem (Guiné-Bissau e Timor Leste), sexo (homem e mulher) e situação no vestibular (aprovado ou reprovado). O Quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição desses informantes:

Quadro 1: distribuição dos informantes¹⁵ (Total = 400 informantes)

País	Guiné-Bissau				Timor Leste			
	MA	HA	MR	HR	MA	HÁ	MR	HR
Sexo e Situação no vestibular	50	50	50	50	50	50	50	50
Total	400							

Fonte: Paraiso (2019, p.60)

Definida a amostra, selecionamos as variáveis linguísticas (posição linear e saliência fônica). Com os grupos de fatores selecionados, foi possível codificar os dados dos *corpora* e submetê-los a tratamento quantitativo durante sua rodada no programa GoldVarb X que nos ofereceu os percentuais e os pesos relativos.

Vale referirmos também que os *corpora* foram constituídos dos sintagmas nominais presentes nas redações selecionadas em que houvesse a variante padrão e a

¹⁴ Assumimos com Coelho et al (2015) que “célula social” é “um conjunto de indivíduos agrupados pelas mesmas características sociais relevantes para a análise de fenômenos de variação e mudança linguística. Defendemos, com os autores, que tais características sociais incluídas no bojo na análise “não são aleatórias, mas seguem os critérios de estratificação social que têm se mostrado relevantes nos estudos sociolinguísticos” (COELHO et al, 2015, p. 101).

¹⁵ No Quadro 1, “MA” refere-se a mulheres aprovadas; “HA”, a homens aprovados; “MR”, a mulheres reprovadas; e “HR”, a homens reprovados.

não-padrão relacionada à concordância nominal de número. Trabalhamos, neste estudo, apenas com o domínio interno do sintagma, sendo dispensado o domínio predicativo.

Vejamos dados do PGB e do PTL que evidenciam a variante padrão e não-padrão:

- PGB:

Concordância nominal de número:

I(a). variante padrão

(6) *As línguas dialéticas* (GHA)

(7) *A complexidade dos grupos étnicos* (GHA)

(8) *Os nossos alunos* (GHR)

I(b). variante não-padrão

(9) *um papel muito interessantes* (GHR)

(10) *os guineense* (GHR)

(11) *nas escola e vias públicas* (GHR)

- PTL:

Concordância nominal de número:

II(a). variante padrão

(12) *dos professores portugueses* (TMA)

(13) *com os meus esforços* (TMA)

(14) *as outras pessoas* (TMA)

II(b). variante não-padrão

(15) *o estrangeiros* (TMR)

(16) *os cidadania* (TMR)

(17) *esses país timorense* (TMR)

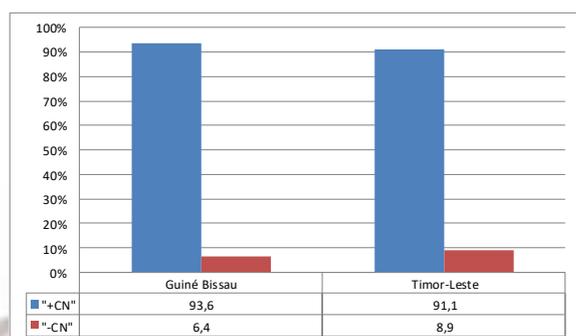
Cumpramos mencionar ainda que, como não haveria contato direto do pesquisador com os sujeitos que produziram as redações, esta pesquisa dispensou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que a autorização para uso de dados secundários já constava na carta de anuência emitida e assinada por pessoa responsável na UNILAB-CE. A referida pesquisa foi aprovada para execução pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFPE nesses termos (CAAE 81133617.1.0000.5208; número do parecer 2.585.071).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo contou com uma amostra de 400 redações de vestibular, sendo 200 produzidas por estudantes guineenses e 200 produzidas por estudantes timorenses, todas escritas em português, mais precisamente, nas variedades do português de cada país (PGB e PTL). Dessas redações, extraímos todos os sintagmas nominais em que houvesse, ao menos, um elemento pluralizado, seguindo a metodologia aplicada por Scherre (1988). Com a rodada dos dados no *GoldVarb-X*, podemos verificar quais condicionadores favorecem ou não o uso da variante padrão (“+CN”) e não padrão (“-CN”), conforme será discutido nesta seção.

Como já mencionado, os dados de Guiné Bissau contabilizaram um total de 3751 (100%) constituintes analisáveis, sendo 3512 (aproximadamente 94%) para a variante padrão e 239 (aproximadamente 6%) para a variante não-padrão; enquanto os dados de Timor-Leste contabilizaram um total de 2755 (100%), sendo 2513 (aproximadamente 91%) para a variante padrão e 242 (aproximadamente 9%) para a variante não-padrão. A seguir, apresentamos um gráfico que mostra que, no PGB e no PST, a regra de concordância nominal nos dados escritos, tomando por base a proposta de Labov (2003) é variável.

Gráfico 1: PERCENTUAL DE +CN E -CN, TOMANDO POR BASE O PAÍS DE ORIGEM

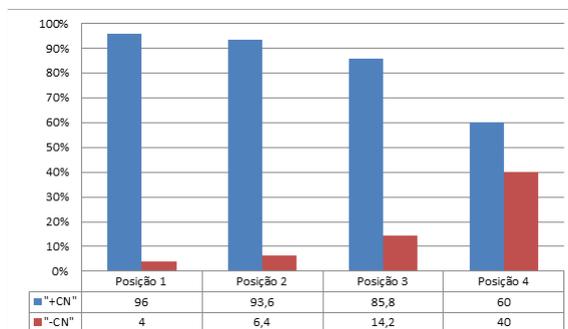


Fonte: Paraiso (2019, p.61)

A partir de agora, centraremos nossa atenção nas variáveis independentes, e iniciaremos a discussão no âmbito da variável relacionada à posição linear do constituinte no sintagma. Observamos que essa variável mostrou-se bastante significativa, corroborando com o que afirma Scherre (1988) de que a primeira posição do SN é a mais marcada e que as demais posições demonstram índices que decrescem significativamente (SCHERRE, 1988, p. 143). Os gráficos 2 e 3, respectivamente,

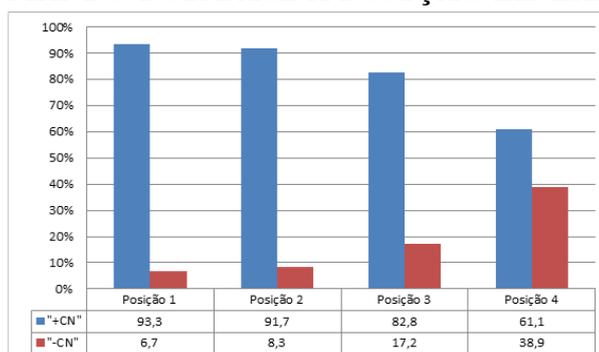
contêm os resultados de Guiné Bissau e de Timor-Leste, tomando por base esse grupo de fator:

Gráfico 2: PERCENTUAL DE +CN E –CN NOS DADOS DE GUINÉ BISSAU, TOMANDO POR BASE A POSIÇÃO LINEAR



Fonte: Paraiso (2019, p.97)

Gráfico 3: PERCENTUAL DE +CN E –CN NOS DADOS DE TIMOR-LESTE, TOMANDO POR BASE A POSIÇÃO LINEAR



Fonte: Paraiso (2019, p.98)

Nos gráficos 2 e 3, comprovamos a afirmação de Scherre (1988) quanto à posição linear e vemos a ordem decrescente progredindo à medida que o constituinte vai se afastando do início do sintagma, diminuindo em 3%, 8% e 25%, aproximadamente, nos dados de Guiné Bissau e, em 2%, 9% e 21%, aproximadamente, nos dados de Timor-Leste.

A esse respeito, Brandão e Vieira (2012b) observaram, em seu estudo do PB e da variedade africana santomense do português, que a variável posição linear também se mostrou significativa para o favorecimento da marca explícita de plural. Em outro estudo, acerca de três variedades urbanas do português, a saber: o português europeu, o português do Brasil e o português de São Tomé, as autoras afirmaram que

a primeira posição linear, no pré-núcleo, tende a ser mais marcada, o que sugere seja esse o *locus* por excelência da marca. A partir do núcleo em

segunda posição, vai decrescendo gradativamente a presença da marca, quer se considerem os menores ou os maiores índices obtidos (BRANDÃO e VIEIRA, 2012a, p. 1045)

Os exemplos de (18) a (22), produzidos por homens guineenses aprovados no vestibular, exemplificam a relevância da variável “posição no sintagma” para o uso da forma “+CN”:

(18) as suas línguas **materna** (GHA)

(19) nos seus próprios **país** (GHA)

(20) nos mercados **guineense** (GHA)

(21) nos países **africano** (GHA)

(22) os países **colonizado** (GHA)

Nos sintagmas constantes em (18) e (19), vemos o constituinte não pluralizado ocupando a quarta posição, enquanto os demais se encontram com marcas morfológicas de plural. Em (20), (21) e (22), a mesma ausência de concordância ocorre com os constituintes que ocupam a terceira posição, enquanto aqueles elementos que ocupam as primeiras e segundas posições estão todos pluralizados.

Sobre o PTL, Albuquerque (2012) considera a posição linear, a qual ele chama de “ordem”, como um dos fatores estruturais que influenciam a marcação de número, pois, segundo o autor, “os elementos que tendem a ser marcados estão à esquerda do núcleo do SN¹⁶ (linearidade), em sua maioria são determinantes (classe gramatical), e geralmente é o primeiro elemento do SN (ordem)” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 5).

Como exemplos da relevância dessa variável e dos fatores estruturais que favorecem a forma “+CN” em PTL, trazemos os sintagmas abaixo, retirados de nossos *corpora* e produzidos por estudantes timorenses aprovados no vestibular:

(23) os **país** membros (THA)

(24) muitos sistemas **português** (THA)

(25) todos os países **lusófono** (THA)

(26) as **língua oficial** (THA)

Os resultados obtidos neste estudo, no que diz respeito à variável posição linear, vão ao encontro dos resultados obtidos por Brandão e Vieira (2012a, 2012b) ao

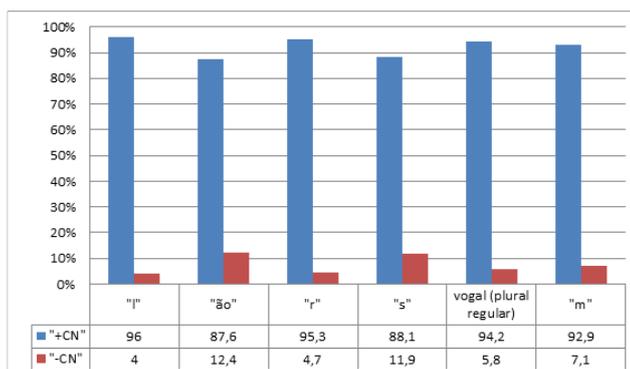
¹⁶ Sintagma nominal.

analisarem a variedade santomense do português e dos obtidos por Albuquerque (2012) sobre o PTL.

Acerca da variável saliência fônica, dividimos em três dimensões, seguindo Scherre (1988). A primeira é composta pelos processos morfofonológicos de formação de plural, dos quais selecionamos sete terminações morfológicas, as quais formam plural de maneiras diversas, para comporem variantes dessa variável. Consideramos, portanto, os itens terminados em: -l, -ão, -r, -s, vogal, e, por fim, os terminados em -m.

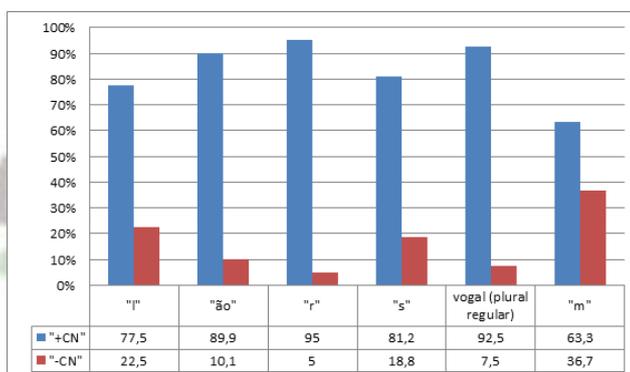
Scherre (1988) levanta a hipótese de que quanto mais diferenciação de material fônico na relação singular-plural, mais haverá marcação de plural. Empreendemos a rodada dos dados do PGB e do PTL no programa computacional *GoldVarb-X*, tomando por base essa variável, e apresentamos os resultados nos gráficos 4 e 5 a seguir:

Gráfico 4: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE GUINÉ-BISSAU, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO PROCESSOS



Fonte: Paraiso (2019, p.101)

Gráfico 5: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE TIMOR LESTE, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO PROCESSOS



Fonte: Paraiso (2019, p.101)

Como vemos no Gráfico 4, no PGB, os itens terminados em -m, cujo plural se faz com inserção de -s (com ou sem alterações silábicas); aqueles terminados em vogal, que costumam formar plural de maneira regular, apenas com o acréscimo de -s (sem

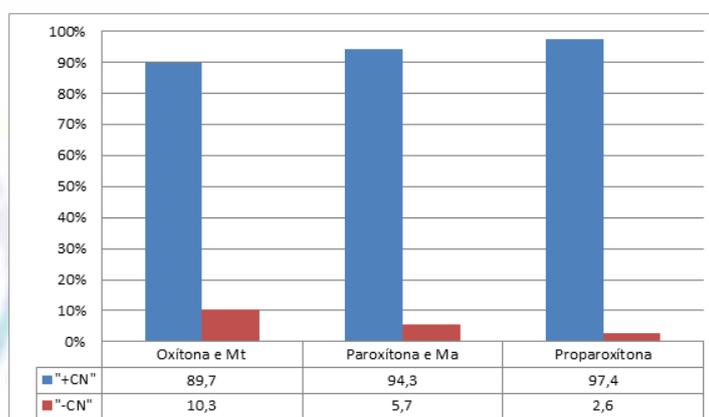
alterações morfofonêmicas); os terminados em -l, com plural formado com a inserção de -s (com ou sem alterações silábicas); e aqueles terminados em -r, cujo plural se faz com inserção de -es (com ou sem alterações silábicas), superaram a marca de 90% para a aplicação da regra de concordância.

No PTL, por sua vez, apenas os itens terminados em vogal e aqueles terminados em -r é que superaram os 90% para a forma “+CN”, com percentuais de 92,5% e 95%, respectivamente, o que contradiz parcialmente a hipótese de Scherre (1988), visto que os itens terminados em vogal, que apresentam menor diferenciação de material fônico na relação singular-plural, tenderiam a ser menos marcados.

O que se mostra interessante é que os itens terminados em -l e em -m comportaram-se de maneira significativamente diferente no PGB e no PTL. Na variedade guineense do português, os constituintes terminados em -l e em -m apresentaram percentuais de 96% e 92,9%, respectivamente, para o uso da forma “+CN”, enquanto, na variedade timorense, constituintes com as mesmas terminações apresentaram índices de 77,5% e 63,3%, respectivamente.

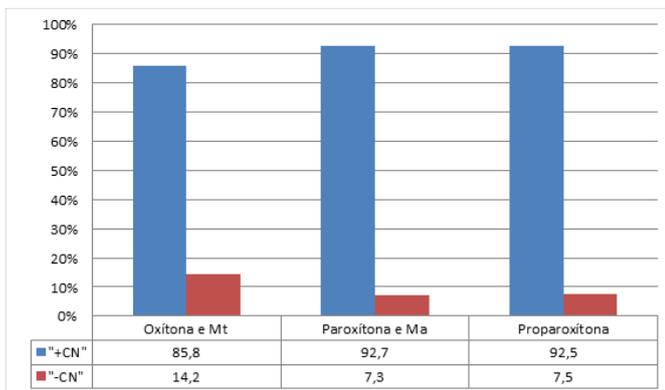
A dimensão “tonicidade do item lexical singular”, da variável “saliência fônica”, também foi considerada por Scherre (1988). A autora defende que os oxítonos singulares e os monossílabos tônicos, por receberem o morfema de plural na sílaba que contém sua tonicidade, favoreceriam a aplicação da regra de concordância, enquanto os paroxítonos e os proparoxítonos, por não terem sua tonicidade nas sílabas finais, receberiam menos o morfema de plural. Nossos dados, no entanto, apresentaram resultados que refutam a hipótese de Scherre (1988), como vemos nos gráficos 6 e 7:

Gráfico 6: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE GUINÉ-BISSAU, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO TONICIDADE



Fonte: Paraiso (2019, p.103)

Gráfico 7: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE TIMOR LESTE, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO TONICIDADE



Fonte: Paraiso (2019, p.103)

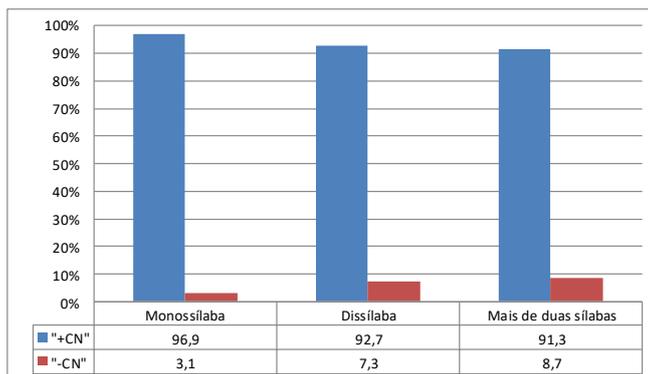
Analisando separadamente os dados do PGB e do PTL, verificamos que, nessas variedades, os constituintes oxítonos e os monossílabos tônicos foram os que menos favoreceram a forma “+CN”, o que vai de encontro ao que é defendido por Scherre (1988). No PGB, constituintes proparoxítonos foram os que mais favoreceram o uso da concordância, e no PTL, os elementos paroxítonos e os monossílabos átonos são os que mais contribuíram para esse favorecimento.

Vale destacarmos, contudo, que a forma “+CN” teve um alto percentual em todas as tonicidades, não sendo o percentual de “-CN” superior a 15% em nenhum dos casos, o que pode indicar o quanto o PE ainda exerce influência no uso da concordância tanto em Guiné-Bissau quanto em Timor Leste.

A última dimensão da saliência fônica analisada foi a dimensão “número de sílabas”. No estudo de Scherre (1988), essa dimensão não se mostrou relevante para a análise do fenômeno da concordância nominal de número. Optamos por incluí-la em nossa investigação para verificarmos se tal irrelevância se manteria.

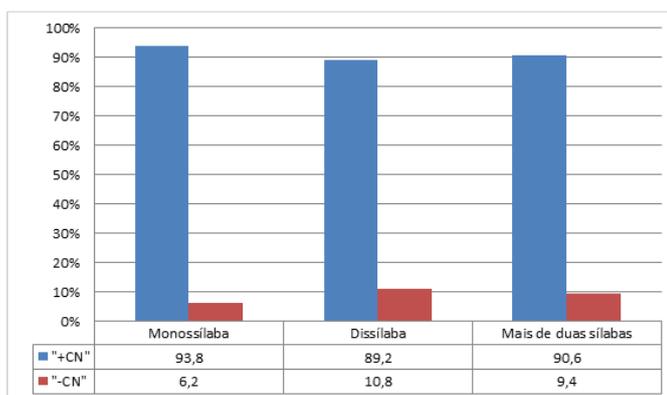
A rodada inicial feita no *GoldVarb-X* com os dados de Guiné Bissau e de Timor-Leste separadamente permitiu que obtivéssemos os quantitativos e os percentuais gerais de cada país em relação a essa variável, conforme resultados apresentados nos gráficos 8 e 9:

Gráfico 8: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE GUINÉ-BISSAU, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO NÚMERO DE SÍLABAS



Fonte: Paraiso (2019, p.105)

Gráfico 9: PERCENTUAL DE +CN E –CN NOS DADOS DE TIMOR LESTE, TOMANDO POR BASE A SALIÊNCIA FÔNICA – DIMENSÃO NÚMERO DE SÍLABAS

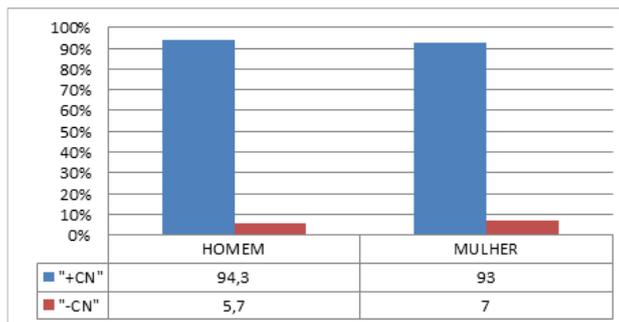


Fonte: Paraiso (2019, p.106)

Como verificamos no gráfico 8, o percentual de ocorrências da forma “+CN” para elementos monossílabos do PGB demonstra que tal variante favoreceu o uso da concordância e se distanciou, ainda que pouco, do modo como a regra de concordância foi aplicada nos constituintes paroxítonos e monossílabos átonos e nos proparoxítonos. Já o gráfico 9, que exhibe os resultados do PTL para essa variável, expõe índices muito próximos para o uso da concordância nas três variantes do grupo de fatores.

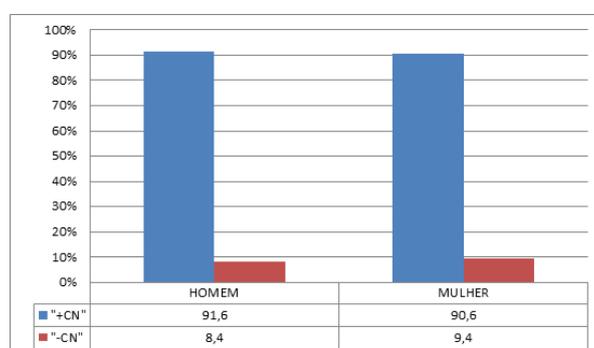
Em relação à variável sexo, os dados são apresentados nos gráficos 10 e 11:

Gráfico 10: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE GUINÉ-BISSAU, TOMANDO POR BASE O SEXO



Fonte: Paraiso (2019, p.107)

Gráfico 11: PERCENTUAL DE +CN E -CN NOS DADOS DE TIMOR LESTE, TOMANDO POR BASE O SEXO



Fonte: Paraiso (2019, p.108)

Como vemos, nos gráficos 10 e 11, há uma diferença muito pequena entre o uso da norma padrão “+CN” por homens e mulheres de ambos os países. Esse dado geral foi confirmado com a rodada em que obtivemos os pesos relativos no *GoldVarb-X*, cuja informação fornecida pelo programa foi a de que o grupo de fatores que corresponde à variável sexo foi eliminado por não ter sido significativo para aplicação da regra de concordância, com um peso relativo global de 0.523, para homens; e 0.478, para mulheres. Acerca do comportamento dessa variável, Scherre (1988), citando Naro e Guy, afirma o seguinte:

Trazendo mais evidências da inoperância da variável Sexo na resolução das questões que estão sob foco, podemos ver que Naro utiliza o comportamento padrão da mulher como uma das evidências de mudança linguística (cf. 1981a, p.86) e Guy utiliza o mesmo raciocínio para concluir sobre variação estável (cf. 1981a, p.198 e 1986, p.11-2), envolvendo o mesmo fenômeno linguístico: o da concordância de número em Português. (SCHERRE, 1988, p.430)

Tal variável, no estudo da autora, mostrou um grau geral de 0,0 de significância em uma ordem de seleção estatística das variáveis sociais, apresentando relevância

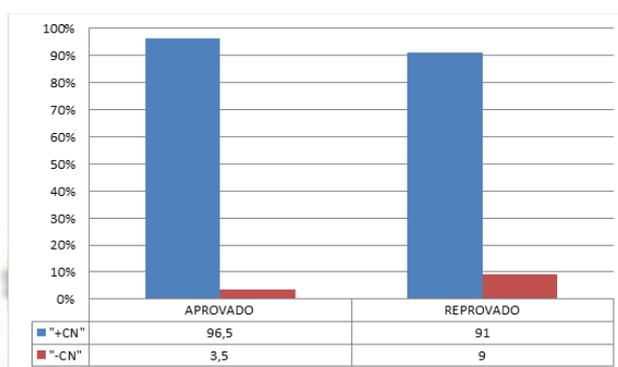
apenas quando cruzada com outros fatores, como faixa etária e anos de escolarização. Nossos resultados corroboram tanto com a referida autora quanto com os outros estudos verificados por ela.

A situação de “aprovado” ou de “reprovado” em um exame vestibular não costuma fazer parte dos estudos sociolinguísticos. Considera-se como variável social que se ocupa do fator “educação” o nível de escolaridade dos usuários. Dito isso, neste estudo equiparamos a variável “situação no vestibular” com a variável “nível de escolaridade”, utilizada comumente em pesquisas de caráter variacionista.

Justificamos essa escolha por acreditarmos que tais variáveis aproximam-se. Elencamos duas razões para tal equiparação: 1) o resultado obtido pelos estudantes guineenses e timorenses no vestibular da UNILAB-CE nos remete à qualidade na escolarização do candidato e 2) os critérios para aprovação no vestibular da UNILAB-CE (a composição da nota de aprovação e a avaliação da redação de onde retiramos os sintagmas que constituem os *corpora* desta investigação) associam o êxito no exame vestibular à qualidade esperada na escolarização do candidato, aspecto que refletiu no resultado do uso da concordância em ambos os países investigados nesta pesquisa.

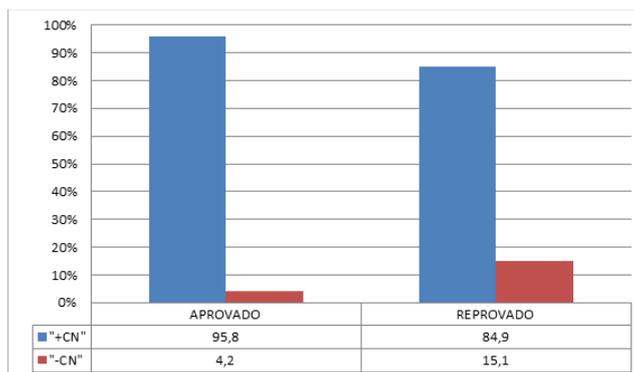
Os gráficos 12 e 13 apresentam os resultados obtidos com a rodada dos dados de Guiné-Bissau e Timor Leste separadamente para essa variável:

Gráfico 12: PERCENTUAL DE +CN E –CN NOS DADOS DE GUINÉ BISSAU, TOMANDO POR BASE A SITUAÇÃO NO VESTIBULAR



Fonte: Paraiso (2019, p.110)

Gráfico 13: PERCENTUAL DE +CN E –CN NOS DADOS DE TIMOR-LESTE, TOMANDO POR BASE A SITUAÇÃO NO VESTIBULAR



Fonte: Paraíso (2019, p.110)

Como verificamos nos gráficos 12 e 13, o PGB e o PTL comportam-se de maneira muito semelhante em relação ao uso da concordância, tomando por base, neste caso, a variável situação no vestibular.

No entanto, nos dados de candidatos reprovados do Timor Leste, obtivemos um resultado aproximadamente 6% maior para o favorecimento da marca “-CN”. Essa diferença, ainda que sutil, entre os candidatos do Timor Leste reprovados no vestibular da UNILAB-CE pode apontar para o fato de que o estatuto de língua estrangeira do português no Timor Leste talvez tenha permitido que o tétum exercesse mais influência no uso do PTL do que o crioulo guineense exerceu no uso do PGB, considerado, por sua vez, como segunda língua na Guiné Bissau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste estudo, verificamos que o intenso contato linguístico do PGB e do PTL com o crioulo guineense e com o tétum, respectivamente, influencia para que a concordância nominal de número seja uma regra variável, de acordo com a proposta de Labov (2003). O resultado apresentado, em que vimos um percentual de 93,6% para a forma “+CN”, em Guiné-Bissau, e de 91,1% em Timor Leste, confirma as seguintes hipóteses: 1) devido ao fato da situação de uso da língua escrita ser um contexto monitorado (a situação de um exame), não se esperava muitas ausências de concordância nos dados analisados e 2) há forte influência do PE, apesar do intenso contato do PGB com o crioulo guineense e do PTL com o tétum, línguas locais em que não se observa, na maioria dos usos, marcas explícitas de número em alguns dos elementos no interior do sintagma nominal (CASTRO, 2013; ALBUQUERQUE, 2012).

Dando continuidade aos objetivos que traçamos para esta investigação, buscamos verificar fatores de natureza linguística e extralinguística que poderiam favorecer o uso da concordância nominal de número no PGB e no PTL. A maioria das variáveis que selecionamos para este estudo mostrou-se significativa, com exceção da variável “sexo” em ambos os países; e da variável “saliência fônica” em sua dimensão número de sílabas, nos dados do Timor Leste.

Por fim, tendo concluído a pesquisa que nos empenhamos em desenvolver, deixamos como sugestão para estudos futuros que possam ser desenvolvidos o fenômeno da concordância nominal de gênero nas variedades guineense e timorense do português, bem como o estudo de outros fenômenos analisáveis nas variedades desse “grande corpo espalhado pelo mundo” que é a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. B. de. **Esboço morfossintático do português falado em Timor-Leste**. Brasília: Moderna språk. Universidade de Brasília. 2012.

ALMEIDA, N. C. H. **LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: ENSINO E CIDADANIA**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. 2008.

BACELAR DO NASCIMENTO et al. **Corpus África: as cinco variedades africanas do português**. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p. 373-384, 2008.

BRANDÃO, S. F. Variação e o estatuto de variedades do português. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Especial 2016, p. 83-104. 2016.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 1035-1064, 2012a.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem Sociolinguística. **PAPIA** ISSN 0103-9415 e ISSN 2316-2767. p. 7-39, 2012b.

CASTRO, P. P. **As construções interrogativas, de tópico e de foco na língua crioula de Guiné-Bissau**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COELHO, I. L. [et al]. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

INTUMBO, Incanha. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, 2007.

JOUDE, J.. **Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído**. Biblioteca Digital da UNESCO. 2016.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**, 235-250. Oxford: Blackwell, 2003.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTA, M. A.; MIGUEL, M.; MENDES, A. A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância. **Papia**, v. 22, n. 1, p. 161-187, 2012.

PARAISO, T. C. F. **O uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses: um estudo contrastivo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Letras. 2019.

PEIXOTO, C. M. M; SOARES, M. E. **Representações sobre o estatuto da língua portuguesa no dizer de estudantes guineenses**. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil. 2014.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 1988.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Attidel XXI Congresso Internazionale diLinguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

SEDRINS, A. P.; SILVA, C. R. T. Padrões de concordância de gênero e número no sintagma nominal em variedades africanas do português. Leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 2, p. 85-105, 2017.

PALAVRA JO(N)GADA: HERANÇA LINGUÍSTICA AFRICANA NOS PONTOS DE JONGO¹

Thiago Zilio-Passerini ²

RESUMO

O canto é uma das formas mais legítimas de expressão da cultura popular. No Brasil, ecoam vozes de diversas etnias que aqui aportaram e contribuíram para a construção de nossa identidade. Entre elas, destaca-se a dos ancestrais africanos, forçosamente emigrados de suas terras devido ao sistema escravagista adotado pelos portugueses. Nesse contexto, surge o jongo, uma manifestação cultural típica do sudeste do Brasil, oriunda dos bantos que para lá foram levados entre os séculos XVII e XIX. O presente trabalho, de cunho analítico e descritivo, tem, como objetivo, analisar os *pontos* de jongo, ou seja, a *palavra jo(n)gada*, com destaque para os aspectos linguísticos africanos nela presentes, sobretudo os fonético-fonológicos, morfológicos e lexicais. Como referencial teórico, partiu-se dos princípios de Amaral (2020), Avelar e Galves (2014), Bagno (2019), Castro (1983, 2011), Gärtner (2002), Gonçalves (2016), López (2013), Lucchesi (2009), Lucchesi, Baxter e Silva (2009), Petter (2009) e Petter e Cunha (2015). Os resultados apontam para a perpetuação desses traços nos cânticos dos jongueiros, comprovando a influência das línguas africanas no Brasil, sobretudo em comunidades nas quais se mantêm as tradições ancestrais.

Palavras-chave: Jongo. Ponto de jongo. Linguística africana. Português brasileiro.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Breton (2006), a palavra é o vínculo do ser humano com o outro e também consigo mesmo. Por meio do canto, um povo conta e reconta sua história, manifesta suas alegrias e dores, bem como denuncia os problemas que o assolam. A palavra – cantada, nesse contexto – é garantia de existência e, mais do que isso, de resistência.

Trazidos para o Brasil na desumana condição de escravos, inúmeros povos da África aqui aportaram a fim de servirem ao sistema escravocrata adotado pelos colonizadores. Apesar do massacre, sua palavra percorreu diversos rumos, mantendo-se

¹ O presente trabalho é parte do resultado da pesquisa empreendida no curso de especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa da PUC-SP, que resultou em uma monografia intitulada “Palavra jo(n)gada: aspectos culturais afro-brasileiros nas metáforas dos pontos de jongo”, apresentada em 2017.

² Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, thizilio@yahoo.com

viva ao longo dos séculos. Hoje ela é um dos símbolos da sobrevivência dos antepassados e, mais do que isso, a garantia de perpetuação do seu legado.

No sudeste do país, o grande afluxo de africanos de origem banta fez surgir uma manifestação cultural denominada *jongo*. Trata-se de um tipo de batuque realizado em círculos e dançado aos pares, no qual o canto tem papel primordial. As cantigas entoadas, chamadas de *pontos*, são de grande teor metafórico. Valem-se, muitas vezes, de uma linguagem cifrada que, no tempo da escravidão, figurava como forma de comunicação velada. Assim, a palavra era *jogada* na roda de jongo e, por meio dela, os africanos escravizados podiam se comunicar sem serem entendidos por seus algozes.

Considerando a escassez de material sobre o assunto, é de grande relevância promover estudos que possam dar visibilidade a esse legado, principalmente em tempos nos quais o silenciamento ainda se faz presente. Por essa razão, o objetivo deste trabalho é analisar os pontos de jongo, ou seja, a palavra *jo(n)gada*, com destaque para os aspectos linguísticos africanos nela presentes, sobretudo os fonético-fonológicos, morfológicos e lexicais.

Visando à consecução do escopo da pesquisa, o capítulo está dividido nas seguintes partes, além das considerações iniciais e finais: inicialmente, conceitua-se o jongo; em seguida, discorre-se sobre a relevância da palavra no contexto jogueiro; na sequência apresenta-se o referencial teórico; por fim, procede-se à análise dos pontos selecionados.

O JONGO

O jongo, também conhecido como *tambu* ou *caxambu*, é uma manifestação cultural afro-brasileira baseada em três elementos: dança, música e canto. De étimo impreciso, talvez ligado ao “umbundo *onjongo*, nome de uma dança dos ovimbundos [...] A origem mais remota parece estar no bundo *ndjongo*, criação, descendência: o jongo visto como uma reunião de família talvez” (LOPES, 2012, p.142).

Os primeiros registros sobre essa prática datam do século XIX, embora ela seja provavelmente anterior, considerando a chegada dos bantos ao Brasil, no século XVII. Segundo Mattos (2015, p.105), nesse período, predominou o afluxo de negros trazidos da Angola e do Congo, de etnia banta. Entretanto, ao longo de todo o período de escravidão, houve migração de bantos, pois os portugueses estavam instalados com

mais tenacidade em Luanda, de onde partiam muitos africanos (MELLO E SOUZA, 2006).

Do ponto de vista geográfico, o jongo restringe-se ao sudeste do Brasil, e há registros dessa manifestação em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Espírito Santo. Historicamente, essa região recebeu maior quantidade de negros de origem banta, obedecendo aos ciclos aqui instaurados: inicialmente a produção de açúcar, posteriormente a mineração e, finalmente, a cafeicultura. Uma das razões do predomínio teria sido a diferenciação entre o uso da mão de obra banta e a sudanesa. A primeira teria sido utilizada para os trabalhos do campo, ao passo que a segunda se concentrou em centros urbanos em desenvolvimento (Cf. BEZERRA-PEREZ, 2012).

Os estudos folclóricos incluem o jongo no grupo dos chamados *batuques*. De acordo com Dias (2001, p.84), eles se dividem em *candomblés* e em *batuques propriamente ditos ou sambas de terreiro*. O primeiro grupo abrange a religião de matriz africana ligada ao culto a divindades da natureza – orixás, inquices ou voduns –, cujos rituais acontecem por meio de cânticos e de coreografias usados para invocar os deuses, que se manifestam em seus adeptos. Já o segundo grupo perfaz o conjunto de eventos sociais geralmente ocorridos em dias de folga, de festas religiosas católicas ou após um dia de trabalho, longe dos olhos dos brancos.

Segundo Ribeiro (1984), existem dois tipos principais de jongo: o *de corte* ou *carioca* e o *paulista*. O primeiro caracteriza-se pelas coreografias mais elaboradas, executadas por um casal que ocupa o centro da roda, cuja performance é interrompida por um dançarino de fora que “corta”, ou seja, substitui um dos participantes. Já o segundo tipo é menos coreografado e pode ter diversos casais em posição central. Atualmente, é muito mais comum a primeira modalidade, inclusive no estado de São Paulo.

A prática jongueira envolve também aspectos religiosos, uma vez que os cânticos reverenciam santos católicos, entidades e orixás. Essa característica mostra a força do sincretismo, traço marcante na cultura popular do Brasil. Além disso, a presença dos tambores reforça a relação sagrada, pois são instrumentos essenciais à quase totalidade de cultos de matriz africana.

Na roda de jongo, eles são a base rítmica da orquestra que embala os cânticos e ordena a dança. Normalmente, recebem nomes específicos, e o mais conhecido é o *candongueiro*, o menor de todos, de som mais agudo. Também é comum chamá-los genericamente de *tambu e*, em conjunto, de *engoma* ou *angoma*. Dado o caráter sagrado

que assumem, são reverenciados e saudados por todos aqueles que tomam parte no festejo.

Atualmente, existem inúmeros grupos que mantêm vivas as tradições, alguns deles ligados a comunidades específicas, por exemplo, o *Jongo da Serrinha* e o *Jongo do Quilombo de São José da Serra*, localizados no Rio de Janeiro, bem como o *Jongo Dito Ribeiro* e o *Jongo do Tamandaré*, ambos no estado de São Paulo. O papel dessas comunidades é essencial não só para perpetuar a memória dos antepassados, mas também para reafirmar a presença do elemento negro nas tradições brasileiras, dando-lhe voz e, conseqüentemente, visibilidade.

A PALAVRA JO(N)GADA

Antes de compreender a palavra no contexto do jongo, é necessário apresentar o conceito de palavra que orienta o presente trabalho. Aqui, ela é concebida tal como a define Breton (2006, p.18):

[...] a enunciação de uma emoção experimentada, que vai perturbar o interlocutor, uma alegria, uma tristeza, uma raiva, colocada em palavras, o que também pode ser a enunciação de uma opinião, que ainda não é compartilhada [...] ou ainda a descrição de um fato que vai provocar surpresa porque não era conhecido e porque muda nossa maneira de ver as coisas sobre uma questão precisa [...] nesse sentido é um conteúdo, um enunciado que tem sentido em uma situação dada.

A definição apresentada situa a palavra no plano da enunciação, atribuindo-lhe grande poder de significar e ressignificar. No contexto do jongo, ela assume papel de destaque, pois é carregada de significados. Assim, atua no sentido de transmitir conhecimento e, mais do que isso, um legado. Os cânticos – chamados de *pontos* – caracterizam-se pela linguagem cifrada, cuja decodificação só pode ser integralmente feita pelos membros da comunidade.

Na roda de jongo, os versos são entoados – ou, como se diz entre os jogueiros, *botados, lançados, tirados ou jogados*. Eles podem ser de improviso ou de conhecimento geral e geralmente apresentam uma ou duas *voltas*, cada uma com pelo menos um dístico. Para Dias (2012 p. 91, grifo do autor), outro aspecto dos batuques “comum à maioria das tradições vocais afro-brasileiras, é o canto responsorial, tipicamente africano, em que alguém puxa uma cantiga e a comunidade *responde*, isto é, completa o sentido do poema do puxador com outros versos cantados em coro”.

Com relação à temática, os pontos classificam-se em dois grandes grupos: os de *visaria* ou *bizarria* e os de *demanda* ou *porfia*. No primeiro grupo, enquadram-se os cânticos de *louvação*, *saudação* ou *despedida*, que podem ser entoados para iniciar uma roda, encerrá-la ou homenagear determinada figura. Já no segundo grupo situam-se os pontos de *gurumenta* ou *gromenta*, que simbolizam desafios feitos entre os cantadores e devem ser *desatados*, e os de *encante*, que representam evocações a seres e forças sobrenaturais.

O término de um ponto e o início de outro é marcado pelas expressões *machado* ou *cachoeira*. Ao longo desta pesquisa, constatou-se que, no estado de São Paulo, é mais comum ouvir a segunda expressão, ao passo que, no Rio de Janeiro, a primeira é de uso corrente. Além disso, é preciso esclarecer que tais comandos só servem em casos de pontos de *visaria*. Quando se entoa um ponto de *demanda*, o início de outro cântico só acontece se o anterior for *desatado*.

O PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO

De acordo com Petter e Cunha (2015), o contato linguístico entre o português brasileiro e as línguas africanas passa a receber atenção por parte dos pesquisadores a partir de 1930. Nas palavras das autoras, a atmosfera nacionalista incentiva o debate acerca da língua nacional e “inaugura a discussão sobre a *influência africana no português do Brasil*”.

No entanto, houve publicações anteriores que, embora não se ocupassem precipuamente da questão, tangenciaram a temática nas análises empreendidas. É o caso de Amadeu Amaral que, em 1920, publicou *O Dialeto Caipira*³. Na obra, o autor faz uma análise da variante falada no interior paulista e, em alguns momentos, cita a influência africana no falar caipira, como nos exemplos a seguir:

1. “A substituição do braço escravo pelo assalariado afastou da convivência dos brancos grande parte da população negra, modificando, assim, um dos fatores da nossa diferenciação dialetal” (AMARAL, 2020, p.28).
2. “A maior parte dos vocábulos africanos existentes no dialeto caipira não são aquisições próprias. A colaboração do negro, por mais estranho que o pareça, limitou-se à fonética [...] (ibid, p. 54).

³ Sobre o *Dialeto Caipira*, veja-se o estudo de Zilio-Passerini (2020), publicado por ocasião do centenário da obra.

Nas décadas subsequentes, surgiram estudos mais sistemáticos sobre a questão, ainda que, conforme assinala Bagno (2019), muitos deles estivessem eivados de preconceito, eurocentrismo ou até mesmo negacionismo. Nas palavras do linguista, “ainda em pleno século 21, o impacto das/dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi simplesmente negado ou, se reconhecido, analisado sob uma ótica arraigadamente racista, eurocêntrica, ou então reduzida a traços caricaturais [...]”.

Entretanto, há inegáveis as contribuições de inúmeros pesquisadores que têm se empenhado em reestabelecer as conexões apagadas historicamente, mas que se mantêm vivas entre os falantes brasileiros. Nessas pesquisas, é consensual a influência das línguas africanas no português brasileiro, sobretudo nos aspectos *fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais* (Cf. CASTRO, 1983, 2011; PETTER, 2009; PETTER; CUNHA, 2015, por exemplo).

Segundo Castro (1983), a maior influência sobre os falares brasileiros é de línguas bantas. “Isto se revela pelo grande número de empréstimos completamente integrados ao sistema lingüístico do português (71%) e de derivados portugueses formados de uma mesma raiz banto”. Com relação aos falares regionais, “a depender de onde se exigiu um contingente maior ou menor de africanos, são mais ou menos africanizados” (ibidem).

No que concerne aos aspectos *fonético-fonológicos*, merecem destaque alguns processos fonológicos. Petter (2009) elenca alguns deles, com base em pesquisas realizadas com o português africano, o moçambicano e o brasileiro, em área não crioula e de contato com línguas bantas. Para a autora, pode-se falar na existência de um *continuum* afro-brasileiro que, no plano oral, apresenta as seguintes características:

1. Metaplasmos de permuta: metátese - *preguntar, dromir etc* –; assimilação – no caso a substituição do *e* por *i*, como em *bibida, minino etc* –; e monotongação – o ditongo *ei* por *e*, como em *dinhero, puera etc*.
2. Metaplasmos de supressão: aférese – a perda sons em palavras como *(a)inda, (es)tá, (a)banar* –; síncope – como ocorre em *tamém, memo, comeno, bebeno* –; e apócope – sobretudo a perda do *r* final em infinitivos verbais, tais como *ficá, cantá etc*.

3. Metaplasmos por adição: prótese – *alevantar, arrespeitar* – ; epêntese – *peneu, adevogado*⁴; e paragoge – *veze, maisi, sinhoros etc*⁵.

Apesar de comuns às variantes de português de contato com línguas africanas, algumas ocorrências carecem de maior aprofundamento, como a prótese do *a*. Nesse caso, o fenômeno aparece em textos antigos do português, como em *Os Lusíadas*, no qual se encontra a forma *alevanta*. Por isso, é necessário verificar se realmente houve influência africana ou se essa característica é própria do português.

Outro aspecto que necessita de um estudo mais aprofundado seria a metátese, a fim de melhor verificar a razão de haver deslocamento do *r* final para o início da sílaba, formando um encontro consonantal. Via de regra, esse tipo de formação é incomum no padrão silábico de muitas línguas bantas, cuja estrutura costuma ser CV-CV, tal como descreve Castro (2011).

No que concerne à morfossintaxe, também são inúmeros os fenômenos linguísticos de procedência africana no português brasileiro. Considerando os limites de nosso trabalho, selecionaram-se dois deles: o primeiro refere-se à omissão não sistemática de artigo, mencionada por Gärtner (2002); o segundo diz respeito às particularidades na concordância verbal e nominal.

Sobre esses aspectos, o estudo de Avelar e Galves (2014) traz considerações relevantes. A comparação entre o português brasileiro e o português de países africanos demonstrou recorrências que indicam uma provável influência africana. Com relação à omissão do artigo, os pesquisadores não defendem uma clara transferência das propriedades das línguas bantas para o português. Para eles, o fenômeno se deu em razão das “[...] dificuldades de processamento criadas pelas diferenças na morfologia nominal das línguas africanas e das línguas indo-europeias” (ibidem, p. 277).

No que tange às questões de concordância, embora não seja o foco da pesquisa empreendida, os autores fazem algumas suposições, a seguir transcritas:

⁴ Aragão (2011) e Bagno (2019) referem-se a esse fenômeno como *suarabácti*, que seria o tipo específico de epêntese ocorrida quando se desfaz um encontro consonantal por meio da adição de vogal.

⁵ Em *O dialeto caipira*, Amadeu Amaral descreve grande parte desses fenômenos, embora sem mencionar diretamente a contribuição africana. Treze anos mais tarde, Renato Mendonça é quem apresenta uma sistematização dessas relações na obra *A influência africana no português do Brasil*, de grande repercussão à época.

Nesse último caso se encontra provavelmente um dos fenômenos mais discutidos do português brasileiro: a alta variabilidade da concordância nominal e verbal, que não abordamos aqui, e que pode ter, em grande parte, sua origem no caráter prefixal das desinências de plural das línguas africanas em contraste com o caráter sufixal do mesmo tipo de desinência nas línguas românicas (ibidem, p. 279).

Além disso, destacamos o estudo de Lucchesi (2009), bem como o de Lucchesi, Baxter e Silva (2009) sobre a questão. Na pesquisa empreendida com falantes de comunidades isoladas da Bahia, os linguistas registraram ocorrências igualmente encontradas no *corpus* selecionado, como se verá adiante. A respeito da concordância de gênero, Lucchesi (2009) destaca a escassez de casos de variação, tais como “um pessoa”, “o certidão”. Entretanto, segundo o autor, “é bem plausível que essa variável figurasse no português afro-brasileiro em épocas passadas”.

Quanto à concordância verbal, Lucchesi, Baxter e Silva (2009) consideram-na “um campo bastante profícuo para se estabelecerem relações empiricamente motivadas do contato entre línguas que marca a história sociolinguística do Brasil”. Além disso, mencionam um fenômeno especial de concordância com a 1ª pessoa do singular – “eu trabalha” –, circunscrita a uma das comunidades pesquisadas, cuja ocorrência também foi constatada em um dos *pontos* aqui analisados.

Quanto aos aspectos *lexicais*, partiu-se das considerações de Petter e Cunha (2015). Citando um estudo de Castro (2001), as autoras apresentam três categorias de palavras de origem africana no português brasileiro. A primeira abarca termos correntes, utilizados em qualquer situação comunicativa – *cachaça, moleque, xingar etc.* A segunda é composta por termos de uso coloquial, embora frequente – *cafuné, mandinga, muxoxo etc.* Já a terceira caracteriza-se pela presença de termos extremamente informais, de uso restrito – *babaca, cambada, muquifo etc.*

No caso desta pesquisa, é um fenômeno comum a formação de palavras com base em radicais de origem africana e sufixos de origem portuguesa. Esse processo de criação de palavras relaciona-se àquilo que Gonçalves (2016) classifica como nomeação de novas experiências. Nas palavras do autor, “aparecem palavras novas quando novos fenômenos ocorrem ou quando surge um conceito diferente ou, ainda, um objeto é inventado”.

HERANÇA LINGUÍSTICA AFRICANA NOS PONTOS DE JONGO

Antes de proceder à análise, deve-se esclarecer que o *corpus* é formado por *pontos* recolhidos em gravações de CD das seguintes comunidades: o *Jongo do Quilombo de São José da Serra*, o *Jongo da Serrinha*, o *Jongo Dito Ribeiro* e o *Jongo do Tamandaré*. Os dois primeiros grupos, como já foi dito, localizam-se no Rio de Janeiro, e os dois últimos, em São Paulo. Com relação aos registros, eles foram feitos entre os anos de 1993 a 2013. Tal informação é relevante uma vez que, hoje, alguns aspectos fonético-fonológicos distam daqueles mais recuados no tempo, como os registrados por Ribeiro, na década de 1980.

Sobre as categorias utilizadas para ordenar o exame dos cânticos, elas contemplam os três aspectos já mencionados no referencial teórico: os fonético-fonológicos, os morfossintáticos e os lexicais. A partir desses três níveis, fez-se o levantamento dos principais traços encontrados, a fim de verificar a perpetuação das características linguísticas africanas no português brasileiro, considerando os cânticos do jongo.

a) Aspectos fonético-fonológicos

O primeiro aspecto selecionado concerne às características fonético-fonológicas, muitas delas já incorporadas ao português brasileiro de uso corrente. Por isso, o foco principal recai sobre os traços menos usuais, que resistem em alguns dos pontos. Inicialmente, apresentam-se os metaplasmos de supressão, quais sejam as aféreses, as síncofes e as apócofes.

1. Andei, parei
Custei *mai* no jongo eu cheguei.
(Jongo Dito Ribeiro – 2013)
2. Vovó, pra que tu que o *didá*
Olha que suncê já não sabe *custurá*.
Eu já trouxe lá de casa agulha linha e *carreté*
Foi *comendada* de Angola
Vei na folhinha de Guiné.
(Jongo do Tamandaré – 2003)



3. [...] No meu tempo de *cativêro*
Nêgo apanhava de *sinhô*
Rezava Santa Maria
Liberdade, meu pai Xangô.
(Jongo do Tamandaré – 1998)

4. *Bana co* lenço,
Bana co lenço,
Navio já foi embora, *criola*,
Bana co lenço.
(Jongo da Serrinha – 2002)

Os quatro exemplos são pontos denominados de *visaria*. O primeiro corresponde a uma saudação, o segundo e o terceiro são louvações, e o último, um ponto de despedida. Em todos eles, notam-se processos de supressão, principalmente as apócofes: em *mai* ocorreu a queda do –s; em *didá e carreté*, ocorreu a queda do –l; em *vei*, ocorreu a queda do –o; e em *sinhô e custurá*, ocorreu a queda do –r.

Com relação a *co*, observa-se o mesmo fenômeno, considerando a existência de som vocálico posterior. No caso, “com o lenço” tornou-se “*co*” lenço. Trata-se de um fenômeno bastante comum no português brasileiro falado. Para Almeida (1963, p.58), esse é um caso especial de apócope, denominado *eclipse*. Em suas palavras “ – Consiste na supressão do *m* final da preposição com diante de vocábulo começado por vogal”.

Em menor quantidade, ainda estão presentes as aféreses, como na palavra *comendada*, na qual houve supressão do fonema [en] inicial, e na palavra *bana*, que corresponderia a *abana*. No estudo de Peter (2009), cita-se o caso de (*a*)*banar*, igualmente registrado neste estudo. Há também uma síncope em *nêgo*, em que se constata a perda do [r].

Quanto aos metaplasmos de permuta, muitos deles já se encontram incorporados ao português brasileiro falado. É o caso de *criola*, no qual ocorreu a monotongação do ditongo [ou] e também de *cativêro*, em que se observa o mesmo fenômeno, mas com o ditongo [ei]. Outra ocorrência muito comum é a assimilação do [o] por [u], presente em *custurá*. Ainda que menos constantes, há casos de metátese, dos quais selecionaram-se dois exemplos:

1. Carnero tá na serra
Quiria descê *rimão*, ai ai ai
Quiria descê *rimão*.
(Jongo da Serrinha – 2002)

2. [...] Bendito pra Santo Antônio
Bendito pra São João
Senhora Santana
Saravá meu *zirimão*
[...]
(Jongo da Serrinha – 2002)

Aqui também são apresentados pontos de *visaria*, um de louvação e outro de saudação, isto é, cantado para abrir a roda de jongo. No exemplo 1, destaca-se a palavra *rimão* (*irmão*), em que o *-r* final se deslocou para o começo da sílaba formando *ri*. O mesmo processo se dá no segundo exemplo, entretanto houve o acréscimo de *zi*, fenômeno que merece atenção.

Conforme assinala López (2013), a partícula *zi/ji* “pode ser interpretada como um vestígio de uma partícula com função pluralizadora/determinante que passou por um processo de singularização ao integrar-se à língua portuguesa”. No caso de *zirimão*, entretanto, a partícula desempenha função pluralizadora, provavelmente em alusão a irmãos, ou seja, *meu zirimão* corresponderia a “meus irmãos”. Chega-se a tal conclusão porque, na mesma comunidade, também aparece a forma *rimão*, como se nota no exemplo 1, mas sem o prefixo, dando a ideia de singular. A seguir, apresenta-se a alusão que Amaral (2020, p.63, grifos do autor) faz a esse fenômeno:

Ouve-se frequentemente *bamozimbora*. Não se deve interpretar como **bamos+embora**, mas como *bamo+zimbora*, pois o som de *z*, resultante originalmente da ligação de **vamos** com **embora**, passou a ser entendido pelo caipira como parte integrante da segunda palavra [...] Prótese semelhante se dá em *zóio* (**olhos**), *zarreio* (**arreios**), com o *s* do art. def. plur. [...]

O autor interpreta o caso de *zoio* e *zarreio* como um possível deslocamento do *-s* do artigo definido plural. Para ele, tratava-se de um caso de prótese, no qual a marca de plural do determinante teria passado para o início da palavra subsequente, gerando o som de *z*. Embora a explicação atual para o fenômeno seja um pouco distinta, o registro de Amadeu Amaral é de grande valia, pois caracteriza um traço presente na região sudeste, área em que se desenvolveu o jongo.

Aliás, deve-se ressaltar que o autor elenca esses casos presentes na fala do caipira de São Paulo, e os exemplos aqui colhidos são de um grupo de jongo do Rio de Janeiro. Isso poderia pressupor a existência de um *continuum* do chamado “dialeto

caipira” em todo o Sudeste. Além disso, torna-se ainda mais evidente a influência das línguas africanas, principalmente nas áreas de maior concentração de bantos.

Sobre os metaplasmos de adição, comprovou-se a presença de próteses e epênteses. A seguir, registra-se um exemplo de epêntese:

1. Engenho Novo do Mané Lope
Por que qui o engenho roda
Se não *tarabaia*?
O café bom vai pra cidade
E o carrêro passa de banda.
(Jongo do Tamandaré – 1994)

Esse ponto é considerado de advertência. No caso, ele figura como uma crítica a alguém que sempre oferta à comunidade aquilo que não lhe serve. A forma verbal *tarabaia* – trabalha – mostra o acréscimo de *a* para desfazer o encontro consonantal *tr* e, assim, manter o padrão silábico CV-CV de grande parte das línguas bantas (CASTRO, 2011). Quantitativamente, as ocorrências desses fenômenos no *corpus* selecionado são menores, se comparadas à presença de metaplasmos de supressão, por exemplo⁶.

b) Aspectos morfossintáticos

Do ponto de vista morfossintático, analisaram-se a omissão de artigos em algumas situações, bem como aspectos de concordância verbal e nominal. Na sequência, apresentam-se dois exemplos do primeiro aspecto selecionado:

1. Nêgo qui tá fazeno
Na fazenda de sinhô?
Sinhô te mandô embora
Pra que qui nego voltô?
(Jongo do Quilombo são José – 2004)
2. Pinto piô
Cantô fora de hora
Pra quem mora perto é cedo
Pra quem mora longe é hora.
(Jongo do Quilombo São José – 2004)

⁶ À guisa de esclarecimento, os casos de prótese de *-a* mencionados por Petter (2009) não foram analisados pelas razões já mencionadas no referencial teórico. No entanto, eles também estão presentes em alguns pontos : “Me faz me *alembirá*/Me *alembirá*/ Do tempo do cativoiro” (Jongo do Tamandaré, 1997)

Nesse caso, trata-se de um ponto de louvação e outro de despedida, ou seja, entoadado para finalizar a roda de jongo. Nos dois exemplos, nota-se a ausência de artigo em determinadas construções. No ponto 1, em “Pra que qui nego voltô”, houve supressão de artigo antes de “nego”. Já no ponto 2, também acontece a supressão do artigo definido em “Pinto piô”. A análise do *corpus* demonstrou que, tal como textualiza Gärtner (2002), a omissão é esporádica, embora recorrente em vários cânticos.

A seguir, selecionaram-se mais alguns pontos de louvação, no quais focalizam-se aspectos relacionados à concordância nominal e verbal:

1. Eu num *é* dotô
Eu num *é* enfremêro
E como vai *tomá* conta de butica
Na Piedade?
(Jongo da Serrinha – 2002)
2. [...]
Jamba ê
Terrêro não é minha, boa noite
Terrêro é de mais véio, bom dia.
[...]
(Jongo da Serrinha – 2013)
3. Galo cantô
Foi *meio*-noite, foi meio-dia.
Galo cantô e o pinto pia
Pinto que não sabe ciscar
Pelo terreiro
Leva um tempão pra mandar
No galinheiro
(Jongo Dito Ribeiro – 2013)
4. Na minha casa
Tem uma coisa diferente
A galinha anda atrás
E os pinto anda na frente.
(Jongo Dito Ribeiro – 2013)

Os três primeiros casos de concordância apresentados são pouco comuns no *corpus* analisado. No ponto 1, observa-se a presença de pronome de primeira pessoa do singular e formas verbais utilizadas na terceira pessoa do singular: *eu num é dotô/ como vai tomá conta de butica*. Como bem assinalam Lucchesi, Baxter e Silva (2009), trata-se de um fenômeno raro, ainda nas populações rurais. Entre todos os cânticos analisados, essa foi a única ocorrência registrada.

Com relação aos pontos 2 e 3, merece atenção a concordância de gênero. No segundo exemplo, lê-se “*terrêro não é minha*”, ou seja, o pronome possessivo é usado no feminino, mesmo se referindo a substantivo masculino. Já no terceiro, registra-se “*meio-noite*”, ou seja, o adjetivo fica no masculino, embora se refira à palavra feminina noite. Para Lucchesi (2009), o fenômeno também é pouco comum, o que igualmente se comprovou na presente pesquisa. O autor pontua a existência de alguns princípios, dos quais se destaca o de *simplicidade*. Aparentemente, a ocorrência apresentada no exemplo 3 – meio-noite – enquadra-se nessa categoria, devido à presença de uma estrutura simples formada “apenas pelo núcleo nominal precedido por um determinante” (LUCCHESI, 2009, p.307).

Já no exemplo 4 acontecem dois casos muito comuns de concordância no português brasileiro. O primeiro seria o artigo pluralizado concordando com o substantivo no singular. Segundo Gärtner (2002), esse fenômeno pode se relacionar ao fato de as línguas bantas apresentarem prefixos que indicam a marca do plural. Já o segundo fenômeno consiste na permanência do verbo na 3ª do singular, apesar da indicação de plural do determinante. Ainda de acordo com Gärtner (2002), em referência a Marques (1985), a possível explicação seria o fato de não haver flexão verbal nas línguas bantas.

c) Aspectos lexicais

No que concerne à terceira categoria de análise, ela também é de grande relevância, pois demonstra com mais nitidez a presença do elemento africano no português brasileiro. Nesse sentido, a palavra jon(n)gada atua como forma de perpetuação de uma cultura que resistiu ao massacre e se mantém viva nos dias atuais. Além disso, ela evoca a memória dos ancestrais, por meio de uma série de termos que remontam aos tempos passados.

Embora o foco deste estudo não seja o exame pormenorizado das letras dos pontos, é possível perceber que a temática, apesar de simbólica, faz referência a diversos aspectos do cotidiano dos antigos jongueiros: a vida no campo – típica dos bantos –, a religiosidade, o cativoiro, entre outros. Todos esses elementos figuram como forma de afirmação e de reafirmação da identidade dessas comunidades e, em grande medida, podem ser depreendidas por meio do léxico utilizado.

Um exemplo disso é a recorrente presença de termos que denominam entidades sobrenaturais. *Grosso modo*, elas fazem referência aos orixás, a santos católicos e entidades do universo umbandista. Quanto às palavras de origem africana, apresentam-se os seguintes pontos de louvação, que mencionam os orixás Ogum e Oxalá, pertencentes ao panteão iorubá. Nesse caso, trata-se de palavras da primeira categoria apontada por Castro (2001), citada por Petter (2009). Embora sejam pertencentes a um universo mais restrito, elas podem ser usadas em quaisquer situações, e não se ligam a condições discursivas informais:

1. Foi na beira do má
Eu vi *Ogum* guerreá
(Jongo do Tamandaré – 1998)
2. Vovô, vovô
Querem me derrubá
Vovô, vovô
Eu sou filha de *Oxalá*
(Jongo Dito Ribeiro – 2013)

Também são comuns palavras de uso mais informal, que corresponderiam à segunda e à terceira categorias mencionadas por Castro (2001). Os cânticos abaixo, classificados como de *visaria*, mostram tais ocorrências:

1. O jongo tem mistério
Tem *mironga* também.
Se quiseres brincá, rapaziada
Com respeito vai bem
(Jongo do Tamandaré – 2003)
2. Quem qué comprá
Quem qué comprá
O que eu trouxe para vendê?
Para vendê trouxe coisa bonitinha
Marafo e cocadinha e azeite de dendê
(Jongo do Tamandaré – 1994)

As palavras destacadas – *mironga* e *marafo* – não são de uso formal no português brasileiro. A primeira, que também se apresenta na variante *milonga*, tem sentido de discussão, desinteligência ou briga, como informa Lopes (2012). A sua origem, ainda segundo o autor, liga-se ao quimbundo *milonga*, plural de *mulonga*, cujas

acepções seriam “demanda, queixa, calúnia, injúria”. No ponto selecionado, significa feitiço e faz referência às propriedades mágicas do jongo.

Com relação a *marafó*, o vocábulo é de uso extremamente informal, inclusive sendo pouco conhecido. Em Lopes (2012), também se encontra a etimologia do termo, dessa vez do quimbundo *malavu*, que significa vinho. No contexto do jongo e fora dele, é utilizado como sinônimo de bebida alcoólica, sobretudo a aguardente. Trata-se de uma palavra de uso comum em terreiros de umbanda, que assim chamam a bebida mais apreciada por Exu.

Por fim, cabe apresentar os termos de uso exclusivo do universo jongueiro. Entre elas, destacam-se os que existem efetivamente em línguas africanas – bantas sobretudo – e os que foram formados a partir da junção de elementos de origem africana e portuguesa:

1. Saravá *jongueiro* velho
Que veio pra ensiná
Que Deus dê a proteção
Pra jongueiro novo
Pro jongo nunca cabá.
(Jongo do Tamandaré – 1999)
2. *Angoma* tá no terreiro
(chora, chora tambu grande)
(ai soluça, *candongueiro*)
(Jongo do Tamandaré – 1997)
3. Jongueiro de Lorena
Canta alto e vem louvar
Matoco pra ser forte
Tem que *curiá*
(Jongo da Serrinha – 2002)

Dos pontos de louvação transcritos, focaliza-se inicialmente o vocábulo *angoma*, que também apresenta a variante *engoma*. Segundo Lopes (2012), o termo é provavelmente originário do quimbundo ou quicongo e significa *tambor*. Trata-se de uma palavra incorporada ao léxico e que apenas sofreu alterações fonéticas, considerando a forma original *ngoma*, à qual se acrescenta *a* ou *e*.

Com relação aos neologismos *jongueiro* e *candongueiro*, em ambos os casos, a derivação se dá por meio da junção de radicais de origem banta – *jongo* e *candonga* – com o sufixo – eiro. Segundo Gonçalves (2016), esse processo decorre da capacidade

de o falante interpretar as palavras que já existem com esse sufixo e, a partir delas, criar outras, para novos contextos. Nesse caso, o jongueiro seria aquele que pratica o jongo; já o candongueiro seria aquele que faz a *candongagem*, ou seja, a intriga. De acordo com Lopes (2012), o tambor menor teria recebido esse nome devido a seu som agudo, que “denunciava” o local secreto onde o jongo era realizado (PASSERINI, 2017). Na palavra *curiá* – *curiar*, observa-se o mesmo fenômeno de junção de *curia* (do quimbundo *kudia*, comer) com acréscimo do sufixo formador de verbo – ar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo focalizou o jongo, manifestação cultural afro-brasileira de origem banta presente no sudeste do Brasil. No percurso empreendido, fez-se uma apresentação do universo jongueiro, situando-o no tempo e no espaço e demonstrando sua relevância na manutenção da identidade africana no Brasil. Em seguida, apresentou-se um dos fatores mais importantes da roda de jongo: os cânticos, ou seja, a palavra jo(n)gada. Posteriormente, fez-se uma breve apreciação do referencial teórico e, por fim, procedeu-se à análise dos pontos.

Os resultados obtidos demonstram que, apesar da quantidade variável, ainda são presentes muitas influências das línguas bantas nesses registros. Quantitativamente, notou-se que os metaplasmos por subtração são mais numerosos, em comparação aos de adição e transposição. Com relação aos aspectos morfossintáticos, é comum a supressão de artigo, apesar de não sistemática. Além disso, observaram-se casos particulares de concordância nominal e verbal, todos motivados pelo contato do português com as línguas de origem banta. No que concerne ao léxico, ele apresenta particularidades e engloba não só palavras de uso corrente no português, como também outras, específicas do universo do jongo.

Desse modo, o presente trabalho pretende dar mais visibilidade ao jongo, ainda pouco explorado do ponto de vista linguístico. A pesquisa, iniciada em 2016, demonstra que, apesar das condições desumanas vividas pelos africanos no Brasil, o seu legado se perpetua no português brasileiro e na cultura do país. Por isso, deve ser objeto de estudo, sob os mais diversos prismas. Aqui se propôs uma dessas formas, que também deve ser ampliada com outros trabalhos, a fim de registrar a força da palavra jo(n)gada através dos tempos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1963.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: Parábola, 2020.

ANDRÉ, Marcos (org.). **Jongo do Quilombo São José**. Rio de Janeiro: Associação Brasil Mestiço, 2004 (Livro + CD).

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. **Revista de Letras**, vol.30, 1/4, jan.2010/dez.2011. Acesso em: http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/rl30art01_Africanismos_no_portugues_do_Brasil.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. **Linguística**, 30 (2), Diciembre, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n2/v30n2a10.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. **Saravá jongueiro velho!** memória e ancestralidade no Jongo do Tamandaré. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

BAGNO, Marcos. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

BRETON, Philippe. **Elogio da palavra**. São Paulo: Loyola, 2006.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Afro-Ásia**, 14, 1983. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3667/1/12121212.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português brasileiro. **Africanias.com**, 01, 2011. Disponível em: http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_1_2011/ac_01_castro.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

COMUNIDADE JONGO DITO RIBEIRO. **Saravá jongueiro, viva Dito Ribeiro**. 2013. 1 CD (1h05min).

DIAS, Paulo. A outra festa negra. *In.*: JANCOSO, István; KANTOR, Íris. (orgs.) **Festa, cultura e sociedade na América Portuguesa**. São Paulo: EDUSP; HUCITEC; FAPESP, 2001.

DIAS, Paulo. O jongo e a família dos batuques: tradição e resistência afro-brasileiras. *In.*: KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (orgs.).

Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012.

GÄRTNER, Eberhard. Tentativa de explicação diacrônica de alguns fenômenos morfossintáticos do português brasileiro. *In:* ALKMIM, Tania (org). **Para a história do português brasileiro:** volume III – novos estudos. São Paulo: Humanitas, 2002.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Atuais tendências em formação de palavras.** São Paulo: Contexto, 2016.

GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. **Jongo da Serrinha.** 2002. 1 CD (32min.).

GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. **Vida ao jongo.** 2013. 1 CD (56min50s).

KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (orgs.). **Jongo do Tamandaré:** Guaratinguetá – SP. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012 (Livro +CD+DVD).

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Pallas, 2012.

LÓPEZ, Laura Álvarez. ‘Saravá, zifú’: a integração do prefixo ‘zi’ em afro-variedades do português. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 55, 2, Campinas, jul/dez 2003.

LUCCHESI, Dante. Concordância nominal. *In:* LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves da. Concordância verbal. *In:* LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2.ed. São Paulo, Contexto, 2015.

MARQUES, Irene Guerra. Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. *In:* **Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo.** Actas, v.1. Lisboa: ICLP, 1985.

MELLO E SOUZA, Marina de. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2006.

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

PASSERINI, Thiago Zilio. **Palavra jo(n)gada:** aspectos culturais afro-brasileiros nas metáforas dos pontos de jongo. Monografia de especialização. Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, PUC-SP, São Paulo, 2017.



PETTER, Margarida. O *continuum* afro-brasileiro do português. *In.*: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. **África – Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PETTER, Margarida; CUNHA, Ana Stela. Línguas africanas no Brasil. *In.*: PETTER, Margarida (org.) **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. **O jongo**. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1984.

ZILIO-PASSERINI, Thiago. Tradição e inovação em “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral. *Verbum*, São Paulo, v 9, n 2, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/50405/pdf>. Acesso em: 20/10/2020.



A MULHER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DA PERSONAGEM MULHER-ELÁSTICA, DA ANIMAÇÃO *OS INCRÍVEIS*

2

Márcia Cristina Xavier¹; Gabriela Brasilino de Melo Simões²

1 Professora Mestra – UPE, marciacxavier2@gmail.com; 2 Estudante de graduação – UPE, gabrielabrasilino@hotmail.com

Resumo: Desde o início da criação da sociedade a mulher esteve condicionada a uma trajetória de vida inferior ao sujeito masculino, mesmo que esse comportamento ífero não advenha de uma situação biológica, mas sim de uma construção cultural e simbólica. Portanto, o presente trabalho intitulado “A mulher na sociedade contemporânea: análise da personagem mulher-elástica, da animação *Os Incríveis 2*”, busca realizar um estudo de como é vista a mulher atual, isto é, a mulher contemporânea nos seus mais diversos âmbitos, tais como profissional e afetivo. Para isso, este o trabalho se faz importante, pois busca discutir sobre o olhar atual da animação para as novas gerações que, aos poucos, tanto pretendem inserir a figura feminina em espaços que anteriormente eram considerados apenas masculinos, quanto procuram comprovar que uma mulher pode exercer os mesmos papéis que um homem, pois, como indivíduo, vai muito além de uma figura secundária e apenas complementar à figura masculina. Sendo assim, o longa-metragem retorna em seu segundo filme com uma nova perspectiva social que quebra com os paradigmas patriarcais, trazendo a mulher como responsável pelo sustento da família, protagonista da história e totalmente independente. Quanto ao homem, passa a exercer funções que desde os primórdios da civilização eram de responsabilidade feminina, isto é, os afazeres domésticos. Por fim, a animação também certifica que a mulher contemporânea tornou-se sobrecarregada em suas obrigações, pois ao passo que atualmente ela possui uma profissão e também, em detrimento à construção cultural, é condicionada a cuidar da casa e dos filhos, o homem é normalizado apenas para ser cobrado por seu trabalho e não pelas funções domésticas. Dessa forma, o objetivo geral busca analisar a personagem Mulher-Elástica, da animação *Os Incríveis 2*, no viés da representação da figura feminina e sua representação social. No tocante aos objetivos específicos, tem-se o intuito de verificar o conceito de representação feminina; entender a teoria quanto personagem feminina no cinema; analisar a personagem Mulher-Elástica na animação dos *Incríveis 2*. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de método qualitativo, em que dividiremos em tópicos os pontos abordados: Representação feminina, personagem feminina no cinema e análise do filme. Para a análise do filme iremos utilizar a imagem de algumas cenas, bem como a transcrição de algumas falas. Para a primeira parte do artigo, na qual iremos discutir sobre a questão do feminino e a representação da mulher na sociedade contemporânea, traremos os seguintes livros e teóricos: Feminino + Masculino: Uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades de Monika Von Koss. Nesta obra a autora faz uma um apanhado desde os primórdios até os dias atuais das funções e representações sociais das mulheres e homens. Outra obra importante para auxiliar na fundamentação teórica e análise do filme é o livro: Representações do feminino, organizado por Maria Inês Ghiliard, pois teremos várias autoras discutindo diferentes pontos de vista quanto ao feminino e suas representações sociais. Já com relação ao tópico: personagem feminina no cinema, iremos ter como base o livro: O corpo do cinema: Variações do feminino, de Ana Mery Sehbe, de Carli, em que encontramos vários estudos quanto a imagem da mulher no cinema, ou melhor, as várias formas de abordar e apresentar a imagem feminina

para a sétima arte. Vale salientar que este arcabouço teórico será ampliado na análise do *corpus*. Os resultados obtidos mostram que nesta animação de 2018, vamos encontrar uma personagem representativa da mulher contemporânea que se torna a provedora do lar, enquanto o marido realiza as atividades domésticas. Os espaços sociais são invertidos nesta narrativa, mostrando uma nova realidade para a mulher na modernidade. Como também fica explícito a dificuldade de aceitação deste novo espaço feminino por parte da figura masculina. Em razão disso, trazemos como considerações finais a observação de que o filme *Os Incríveis 2*, continuação do primeiro filme da franquia, trouxe desta vez a representação de mulher ativa em um papel que anteriormente era dedicado à figura masculina. Desse modo, a mulher que agora tornou-se protagonista da animação, passou a exprimir ação, voz e responsabilidades que, de acordo com a construção patriarcal presente na sociedade, sempre foram deveres direcionados aos homens. Por conseguinte, os afazeres domésticos agora são colocados sob responsabilidade de Beto, marido da Mulher-Elástica, demonstrando assim a indignação do homem perante os seus novos compromissos e inconformidade do mesmo perante o novo ofício de sua esposa, o que, conseqüentemente, acarreta na insatisfação diante do sucesso profissional da figura feminina. Portanto, o filme traz à luz uma nova perspectiva social do papel que a mulher contemporânea executa, manifestando assim sua representatividade e sua capacidade de desenvolver as mesmas ações que um homem efetua, seja ações estas que demandam força, agilidade e inteligência.

Palavras-chave: Feminino, Cinema, Personagem.



O fio da história: representações históricas, ideológicas e culturas em Pepetela

Micheline Tacia de Brito Padovani¹

Resumo:

O presente artigo procura analisar aspectos culturais, ideológicos e históricos relacionados a memória e identidade na obra *O planalto e a estepe*, do escritor angolano Pepetela. Assim, demanda esforço e reflexão acerca da situação do contexto social, com ênfase no período pós-colonial de Angola. Partindo da premissa de que a religiosidade, a cultura e a identidade angolana caracterizam-se como muitos olhares discursivos que se cruzam na narrativa. Como aporte teórico – metodológico privilegiamos os estudos propostos por Antônio Candido (1995, 2011, 2013), Dominique Maingueneau (1995, 2006, 2020), Fonseca (2003) e Hall (2016), entre outros. O processo metodológico, constitui-se do estudo dos subsídios históricos angolanos presentes na obra, buscando: 1) analisar metáforas discursivas como procedimento semântico discursivo e como veículo de redescoberta e de transmissão de elementos culturais, históricos e sociais de indivíduos lusófonos; 2) identificar aspectos que dizem respeito a cultura local e que apontam para a apropriação de identidade nacional; 3) Conclusão. Além disso, seguimos a hipótese de que a pesquisa com textos literários pressupõe um trabalho de equilíbrio entre os conceitos teóricos e uma visão ligada as tradições culturais que elas representam.

Palavras chave: Identidade. Ideologia. Cultura. Memória. Literatura angolana.

Introdução

O crítico literário e analista do discurso ao se deparar com um exemplar de uma literatura africana em Língua Portuguesa costuma ficar diante da condição pós-colonial e da complexidade cultural, ideológica e histórica apresentada por essas literaturas. A pesquisa com esses textos literários pressupõe um trabalho de equilíbrio entre os conceitos teóricos e uma visão ligada as tradições culturais e ideológicas que elas representam. O romance *O planalto e a estepe*, do escritor angolano Pepetela, apresenta em seu enredo questões do universo cultural e ideológico do período histórico pós-colonial em Angola. Para tal, a narrativa é dividida em dois momentos: o período colonial português; o período pós-colonial e pós-guerra.

¹ Doutoranda em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista Capes. E-mail: mtbpadovani@gmail.com

Nessa esteira de pensamento destacamos a importância que a literatura africana em língua portuguesa tem tanto em relação ao texto literário quanto ao grau de criticidade e de representação do contexto africano, além da valorização de questões sociais que interagem com todo o processo de construção da identidade cultural. A memória representada pela palavra aponta para a reflexão sobre as relações sociais, evocando a sua contribuição para a construção e manutenção da cultura e da identidade (individual, coletiva) em Angola. Apresentando-a como uma nação que vive os reflexos do processo de descolonização, híbrida, uma vez que é formada pelas raízes culturais africanas, pelas raízes culturais migratórias dentro do próprio país e pelas raízes culturais do continente, além das raízes culturais europeias, todas retratadas de forma imagética na literatura, servindo de instrumento denunciador da história que não contada no passado.

Dessa forma, o país africano é representado como uma nação que “vive uma realidade múltipla”. Angola é a soma de uma nação fragmentada que se estrutura dentro de dois contextos históricos: o colonialismo e o período de emancipação territorial, sendo este um contexto de luta por libertação de guerra civil. Assim, por meio da representação literária, o discurso literário, revela uma nação com grande diversidade cultural e social. Uma sociedade em que a religiosidade, a cultura e a identidade de povos nativos foram negadas em função da cultura, identidade e ideologia colonizadora, mas que resistiu aos ideias coloniais e está presente nos diversos contextos históricos sociais da atualidade.

Dito isto, é válido dizer que a literatura angolana em língua portuguesa expõe o espaço cultural, ideológico e histórico lusoangolano, além da concepção de mundo e identidade dos povos que ali vivem. Dessa forma, a literatura é um meio de representação e apropriação do contexto histórico e cultural e da realidade local de Angola. Além disso, com o processo de independência das ex-colônias portuguesas em África, a expressão literária se apropria do processo de descolonização de forma denunciadora, ou seja, a literatura objetiva reunir questões históricas, culturais e identitárias para apontar como se dá a tradição, a valorização cultural local e a resistência em relação ao colonizador. A literatura pós-colonial funciona como instrumento social que opera para a reconstrução da identidade nacional multifacetada e silenciada por anos de colonialismo.

É importante dizer ainda que a literatura e a cultura são fenômenos sociais vivos e entremeados e, também que, a literatura angolana em língua portuguesa reforça a consciência sobre o valor de cidadania, fortalece os valores sociais e desenvolve a capacidade de diálogo e de interesse pela nação, fortifica a esperança que nasce no

confronto com a linguagem e a arte literária. A literatura tem em si a representação escrita da sociedade, sendo um instrumento de manifestação social. Ela atua como a voz do povo que representa, levando a outras questões como: os anseios e, os relatos de guerra e, de diversidade cultural, social, econômica e política.

Convém dizer ainda que para entender o contexto atual de Angola, expresso de forma épica em Pepetela, torna-se, necessário, compreender o contexto histórico social do passado, vivido pelo país, com várias nuances e que marcaram o panorama nacional. Dessa forma, buscamos, por meio da análise, entender o contexto cultural, ideológico e identitário de Angola, que após a independência do país registra adversidades culturais, políticas e econômicas e que são relatadas discursivamente na literatura como forma de protesto.

Literatura angolana: cultura, identidade e memória

A literatura angolana apresenta diversas características sociais e culturais de forma denunciadora do contexto histórico vivenciado durante o período de colonização portuguesa, durante o período de libertação e o período pós-colonização. A língua portuguesa, língua de prestígio, assumiu este posto pela sua representação comercial, era a língua usada no processo de ensino nos colégios católicos em período colonial e, também, a língua com representação escrita. Segundo Lopes (2004, p. 240), a:

[...] língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo” do que quer que seja do indivíduo é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa, como se seus membros fossem a sua “boca”.

A língua é um patrimônio social, não pertence a um indivíduo apenas, mas a uma sociedade, a todos os seus usuários e aos seus interesses. É com ela que as representações sociais e históricas são apresentadas ao mundo por meio da literatura. Assim, a língua é uma forma de expressão individual e coletiva, pois mostra os interesses individuais e coletivos de uma sociedade. Dessa forma, a língua é poder quando contextualizada em sociedade, quando é usada para que os indivíduos interajam uns com os outros, no comércio, na escola, na igreja, ou seja, nas diversas esferas sociais.

Vale enfatizar então que, a língua é um instrumento que serve aos usuários nas interações diversas, refletindo seus anseios, sentimentos, emoções, ou seja, expressa as reações e manifestações do indivíduo, e em consequência disso, expressa a “identidade

que se manifesta e se sustenta através da língua faz sentido” (LOPES, 2004, p. 241). Assim, a identidade de um indivíduo é a língua, transmitida entre gerações na interação social. Com ela a identidade cultural do povo é expressa, fazendo com haja reconhecimento dos grupos étnicos.

Desse modo, a identidade étnica caracteriza-se como um conjunto de elementos: língua, cultura, costumes, religião, raça etc. A formação de identidade social não constituída por um único elemento ou característica, mas sim um conjunto delas que determinam se uma pessoa é ou não daquela sociedade-nação. No decorrer da história da humanidade várias nações tiveram problemas com conflitos étnicos, em Angola não foi diferente.

Os conflitos étnicos, geralmente, nas sociedades modernas têm relação com raça ou religião, ou melhor, usa-se a raça ou a religião para se justificar os conflitos. Entretanto, tais conflitos precisam ser analisados de forma profunda, a fim de se perceber outros interesses: político ou econômico que ficam camuflados. Além disso, “não podem ser explicados, exclusivamente, em relação aos valores da raça, cor, crença, língua ou da identidade étnica de um indivíduo. O que edifica ou destrói um homem (ou uma mulher) é a maneira como ele(a) vive ou é forçado(a) a viver” (LOPES, 2004, p. 242).

Nos conflitos sociais, sempre existiu a presença do opressor e do oprimido, em lados opostos. Essa oposição se dá pela disputa de poder, no qual o oprimido se submete à ideologia do opressor, que explora e domina segundo seus interesses. Assim, também, é o racismo, que explora e oprime, organizando-se conforme o interesse do opressor. Esse tipo de opressão está em todas as sociedades modernas. A obra *O planalto e a estepe*, de Pepetela, nos mostra como essas questões entre opressor/oprimido e o racismo estão interligadas e inseridas na sociedade angolana.

Para alguém não familiarizado com a realidade histórica e cultural de Angola, a leitura de uma obra literária contemporânea pode funcionar como uma revelação dos fatos históricos por ela apresentados. Entre esses fatos e, em uma sociedade como Angola, a diversidade cultural permeia todos os ambientes sociais, consiste em “prática de acomodar culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação” (BECHARA, 2011, p. 836). O contexto histórico social angolano propicia para a acomodação de culturas distintas, partindo da premissa de que em ambiente angolano a

cultura do colonizador, a cultura do povo nativo e a cultura de outros povos que visitam o país para estudar, fazer negócios etc. estão em permanente diálogo.

Diante do exposto, pode-se dizer que os grupos multiculturais sempre estiveram presentes na sociedade e na história da humanidade com maior ou menor intensidade conforme a época ou os interesses sociais. Com isso, pessoas, grupos e populações inteiras têm se deslocado ao longo dos séculos por vários motivos: natural, geográfico, colonial, escravidão, guerra civil, regime político. A história da humanidade nos aponta que os grandes impérios, entre eles, o império português (produto de conquista e dominação), são, geralmente, multiculturais. Sendo assim, “os impérios grego, romano, islâmico, otomano e europeu foram todos, de forma distinta, multiétnicos e multiculturais” (HALL, 2003, p. 55).

O multiculturalismo em Angola, se dá também pela diversidade linguística de seu território, decorrente da pluralidade étnica, o que contribui para a inclusão, para a exclusão e para a desigualdade social. O país é retratado na literatura pela sua estrutura formada por várias etnias e comunidades histórico-culturais, em um rico e diversificado patrimônio cultural. Dessa maneira, o multiculturalismo em Angola não deve evidenciar apenas os padrões culturais preestabelecidos, é importante procurar um equilíbrio entre todos os padrões culturais existentes na sociedade. Com isso, possibilita-se o contato e a compreensão de padrões culturais da minoria étnica que habitam o território nacional angolano. Nessa perspectiva Lopes (2013, p. 07) destaca que:

[...] o conceito de multiculturalismo tem-se prestado a interpretações variadas [...] que enquadra o conceito num contexto contemporâneo e específico, associando-o à noção de política linguística. [...] o conceito de sociedade multicultural tem significado a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral culturas das ‘minorias’, e a aceitação dessas mesmas culturas. Esta aceitação das outras culturas é, por outro lado, questionada, reivindicando-se um projecto cultural plural.

Desse jeito, pensar em multiculturalismo é pensar sobre identidades plurais presentes em vida social, que executam e que garantem a representação, a apropriação e a valorização dessas identidades em espaços sociais. Sendo assim, o conceito de identidade é compreendido como composição, realizada nas diversas e diferentes esferas sociais. O texto literário é produto social e está na base comunicacional do povo, acompanhando as transformações socioeconômicas pelas quais vão passando as sociedades. A literatura se apresenta com aspectos reveladores da cultura e da mentalidade angolana perante a língua e a memória do povo para refletir as ansiedades e

manifestações, mostrando a influência de antecedentes e fatos de caráter social, cultural e estético.

Nessa esteira de pensamento, ressaltamos que a análise do discurso (AD) trouxe contribuições importantes para os estudos literários ao investigar as condições sociais de produção. Passa-se, então, à focalização de leitura como ato de (co)enunciação, visando ao caráter dialógico entre autor e leitor durante a construção de sentidos que a obra literária sugere. Além disso, a AD enfatiza que durante o processo de leitura e interpretação do texto literário, o sujeito atuante na produção discursiva é constituído de ideologia e de identidade histórica e social, compartilhando ou transferindo para outros aquilo que acredita.

O sujeito histórico da literatura angolana é um competente discursivo, sendo capaz de circular em vários contextos sociais discursivos, interagindo culturalmente, já que domina variados gêneros textuais. Para Maingueneau (1996b, p. 5):

[...] todo enunciado, antes de ser esse fragmento de língua natural que o linguista procura analisar, é o produto de um acontecimento único, sua enunciação, que supõe um enunciador, um destinatário, um momento e um lugar particulares. Esse conjunto de elementos define a situação de enunciação.

Nesse caso, é importante levar em consideração o contexto de produção discursiva, pois se observam não só as capacidades linguísticas do indivíduo, mas também a presença do interlocutor e do meio em que isso é desenvolvido. Em contexto social revela-se como são desenvolvidas as competências por meio do relacionamento do indivíduo com a comunidade e com ele mesmo, revelando sua identidade.

Convém dizer que a literatura, assim como as demais formas de manifestação artística, está inserida em um contexto histórico cultural em que o conjunto de determinados acontecimentos políticos, econômicos e sociais influenciam o conteúdo e a forma das obras literárias. A literatura angolana começa, gradativamente, a ser reconhecida e a ganhar traços definidos com relação à sua forma identitária, representando um papel importante para Angola na criação de um estado novo, na conscientização política e cultural, na formação de uma identidade nacional, com fortes ligações nos movimentos de descolonização e de emancipação do período pós-guerra. Lajolo (1982) afirma que não existe uma explicação correta sobre o que é literatura, porque, em cada tempo e em cada época, grupos sociais concebem uma resposta, uma definição sobre o que é literatura.

A literatura pode, assim, ser concebida conforme o tempo histórico no qual está se desenvolvendo. Ela funciona como um elo comunicativo, na qual a interação entre o texto e o leitor possibilita a construção do mundo e de algumas realidades compartilhadas. Sendo assim, a literatura é o produto da cultura humana, que se realiza através das ciências, da arte, de costumes herdados. A literatura tem a função de levar ao extremo a ambiguidade da linguagem, porque ela mantém uma distância entre o símbolo e o simbolizado, pois fala de elementos do mundo através da linguagem ficcional, sendo o real descrito por meio da imaginação. Destacamos que, segundo Colomer, “os valores, na literatura e na vida, têm muito a ver com o idiossincrático, com excessos que geram significados” (2005, p. 19).

A propósito dessas afirmações, fazer parte do campo literário não significa “ausência de todo lugar, mas, como dissemos uma negociação entre lugar e não lugar, um pertencimento parasitário que se alimenta de sua inclusão impossível” (MAINGUENEAU, 2006, p.92). Nesse sentido, o romance de Pepetela deve ser estudado visando às relações sociais estabelecidas no contexto angolano e, por meio do discurso histórico-social, no qual são definidos contratos comunicativos. Segundo Maingueneau (1995, p.122):

[...] suporte de um ato de discurso socialmente reconhecido, a obra é enunciada através de uma instituição, no caso, um gênero de discurso determinado que ele próprio, num nível superior, mobiliza essa vasta instituição que é a literatura. As condições de enunciação vinculadas a cada gênero correspondem a outras tantas expectativas do público e antecipações possíveis dessas expectativas pelo autor.

A literatura é capaz de estabelecer e antecipar relações entre língua, linguagem, história, sociedade e vida, possibilitando um jogo dialético, em que o sujeito revela a interioridade de sua essência, procurando compreender-se e se situar no mundo, busca entender a sua relação com os outros, sua relação com o mundo. A literatura, possibilita a compreensão da humanidade, e como ocorreram fatos históricos em um dado momento. Assim, uma análise da linguagem não pode ignorar a literatura, pois ela faz parte da construção da língua.

[...] de fato, existe uma relação essencial entre a construção da identidade de uma língua e a existência de uma literatura, de um corpus de enunciados estabilizados e valorizados esteticamente: a produção de enunciados de qualidade dá qualidade de língua (MAINGUENEAU, 2010, p.29).

Com a literatura, é possível, por meio de um jogo dialético, que o homem busque interiorizar-se com o meio social, com sua essência e com o mundo. Na literatura, “a língua coloca à disposição de cada um múltiplo repertório de possibilidades” (PROENÇA, 2001, p.23).

Dessa forma, podemos dizer que o texto literário é ao mesmo tempo, estético e linguístico, pois na literatura depreendemos as duas categorias, entretanto, a literatura é o objeto da linguagem que revela questões ideológicas e sociais.

[...] a matéria literária é cultural. O artista da palavra retira do mundo elementos que, convenientemente organizados, podem representar totalidades e constituir uma afirmação cuja força e coesão não se encontram ao alcance dos profanos. (PROENÇA, 2001, p. 33).

Só há literatura onde existe povo. Pepetela permite-nos situar os diferentes domínios entre linguagem, língua e discurso cultural do povo angolano e suas características. Diante de tais manifestações sociais, propomos um olhar que perpassa a experiência discursiva do tempo refletida no texto de Pepetela, assim, o discurso angolano, apresenta-se não como um círculo vicioso, mas como uma espiral ascendente, onde os discursos dos personagens se entrecruzam entre passado, presente e futuro.

Alguns escritores angolanos, entre eles, Pepetela, tentaram mostrar em suas narrativas parte da história angolana nos períodos de Luta de Libertação de Portugal e o período pós 1975, em que Angola entra no processo de Guerra Civil. O discurso literário aborda parte da história por meio de descrição dos personagens, revelando o modo como veem o contexto histórico do país. Com isso, expressam pelo discurso as manifestações multiculturais, ideológicas e identitárias do povo. Assim, procuramos, neste texto, abordar elementos que demonstram o cruzamento entre a multiculturalidade, com identidade e ideologia angolana, no personagem Júlio Pereira.

3- O romance: uma análise discursiva de *O planalto e a estepe*

Passaremos a analisar a obra “O planalto e a estepe”, à luz da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), destacando a religiosidade por meio do discurso de acordo com Maingueneau (2007). Cabe-nos traçar um paralelo entre o período colonial em que Júlio, (personagem principal na obra) viveu a infância, e o período de combate para independência de Angola, período em que o personagem participou como integrante/combatente e comandante.

Sendo assim, a obra literária aponta que a identidade caracteriza-se pela religiosidade de Júlio, educado dentro dos preceitos do catolicismo, tanto em sua família quanto no colégio católico em que estudava. Na obra, o discurso religioso ideológico, que no caso de Angola, reflete a ideologia e a identidade do colonizador português. No espaço angolano colonial, o mundo real é camuflado, substituído por um mundo imaginário:

Falei com padre Mateus, o qual coçou minha cabeça, na obrigação de ajudar uma ovelha² do seu rebanho mais tresmalhada do que nunca. Não lhe saiu nenhuma ideia válida, apenas me aconselhou a rezar muito e a arrepender-me dos numerosos pecados. (PEPETELA, 2009, p. 21).

O meu professor de Filosofia era outro padre. [...] Quero falar da inteligência e das ideias. Cedo se mostrou um professor diferente dos outros. [...] Um dia disse, quero ensinar-vos a pensar. [...] E lhe perguntei com todo o descaramento o que aqueles homenzarrões eram e o que diziam. Quanto a bolchevique, era simples explicar, os comunistas russos assim se chamavam e ele até me podia explicar porque mais tarde, mas importante agora era isso de ser amigo ou não dos pretos e insistiu, Jesus Cristo disse para sermos todos irmãos e eu fazia muito bem em ser amigo de todos, não havia nisso pecado, antes pelo contrário, pecadores eram os que diziam só os pretos podem ser amigos dos brancos, não o inverso. Esses são racistas e são colonialistas. (PEPETELA, 2009, p. 23).

A religião católica foi imposta no território angolano colonial pelos portugueses, caracterizada como ideal para a nação e superior à religião local. Nos trechos destacados, podemos verificar que o discurso religioso permeia toda a interação entre os personagens. É importante dizer que alguns elementos linguísticos discursivos auxiliam para marcar o discurso de cada um dos sujeitos. No primeiro trecho, temos o verbo “falei” e o pronome pessoal oblíquo “me” marcam o discurso questionador do locutor ao padre Mateus (autoridade da igreja) sobre a forma como foi abordado por homens do governo Salazar. Já o verbo “coçou” e o pronome pessoal oblíquo “lhe” referem-se ao padre e à sua reação perante o questionamento de Júlio. O discurso do padre Mateus revela manifestações sociais e de identidade, que retomam o discurso colonizador.

No segundo trecho, o pronome possessivo “meu” demonstra certa aproximação entre o professor e Júlio, a relação de pertencimento aos mesmos preceitos católicos. “Eu” (pronome pessoal do caso reto) tem a função de caracterizar o pertencimento de Júlio à identidade religiosa revelada pelo padre indiano. “Aqueles” (pronome demonstrativo) e “os que diziam” dizem respeito aos seguidores do governo Salazar que representa a voz do colonizador, apontando para o distanciamento, para a rejeição. O padre indiano representa o discurso de unificação angolana de libertação, o discurso de dominação sociopolítica.

Assim, o discurso religioso racista ora funciona como conciliador pelo padre Mateus, ora como libertador pelo padre indiano. Enquanto o padre Mateus dizia que andar com negros era pecado, o padre indiano dizia que quem não queria que brancos e pretos

² A ovelha do rebanho revela-nos o discurso de dominação religiosa, pois, teoricamente, ovelha é um animal frágil que precisa ser conduzido. No caso do locutor Júlio, o padre tinha que conduzi-lo para que fugisse dos pensamentos revolucionários, ou seja, aceitasse a posição de dominado. A boa ovelha segue as pegadas do por pastor, assim, o locutor discursivo não obra de Pepetela não era uma boa ovelha.

ficassem juntos era colonialista e racista. Logo em seguida, o locutor informa ao leitor o destino que o padre indiano teve pela igreja: “obrigaram-no a partir para o Vaticano e por lá ficar a envelhecer e fazendo estudos de Teologia. Até se perder e esquecer que havia vida no universo. [...] Os homens bons duravam pouco na nossa terra.” (PEPETELA, 2009, p. 24). As convicções ideológicas do padre indiano não atendiam às convicções colonialistas, por isso, foi retirado do convívio da sociedade angolana.

No colégio, Júlio entrava em contato com o modelo ideológico de ensino de Portugal e com os padres que ministravam as aulas. Assim, o colégio também funcionava como referência religiosa ideológica para os estudantes. Depois de realizar as transgressões como: pegar dinheiro da mãe sem permissão para comprar cigarros e fumar escondido, Júlio ia se confessar com os padres que sempre mandavam rezar três Ave Marias e três Pais Nossos. Ainda na adolescência e no relato de memória sobre sua construção identitária, Júlio é obrigado pela família a frequentar o catecismo do Padre Mateus. Não fica contente com os ensinamentos dos religiosos e acaba fazendo críticas aos rituais do catolicismo; como no trecho a seguir.

Mas era difícil chegar ao Paraíso. Pelo menos o padre Mateus não facilitava. Todos estávamos devidamente condenados ao Inferno, pecadores que éramos. Quanto mais nos esforçávamos, mais nos enterrávamos no Inferno, vãos eram os gestos e as rezas. Mesmo depois da comunhão e de todas as confissões. Comparávamos as confissões de uns e outros, entre nós não havia segredos. As confissões eram todas iguais. Iguais também os castigos. Três Ave-Marias e dois Padre-Nossos, ou o inverso, tanto fazia, ia dar tudo à inutilidade, ao Inferno. (PEPETELA, 2009, p. 17).

Ao criticar a ideologia católica, herança ancestralmente ligada à alma lusitana, Júlio se aproxima da cultura dos da terra e de seus companheiros nas aulas de catecismo, os filhos de Kanina. Em outro trecho, podemos verificar o discurso religioso de oposição entre os católicos e as religiões nativas, ou seja, a diversidade religiosa em território angolano e a concepção identitária angolana, fato que caracteriza o multiculturalismo religioso:

Os feiticeiros do Congo eram fortes e meu amigo devia ser um deles. Adivinhou o meu destino claro. Hoje sei de qualquer forma não foi este gesto infantil que forçou o meu destino, ele há muito estava escrito, esse destino adivinhado por qualquer feiticeiro do Congo. (PEPETELA, 2009, p.88)

No trecho em destaque, o substantivo “os feiticeiros” faz alusão às crenças religiosas dos ancestrais angolanos, o pronome pessoal ‘deles’ retoma os feiticeiros

ancestrais. Além de “meu amigo” e “ele” que fazem referência a Kanina, amigo negro de Júlio. É interessante lembrar que a diversidade étnica racial e a miscigenação está presente na obra, sendo um forte indício do multiculturalismo na sociedade angolana. Pode-se dizer, ainda, que Júlio transitava entre os dois mundos religiosos: o imposto por Portugal e o das origens de seu povo. É importante destacar que a busca de identidade, inclusive religiosa, é marca da personalidade de Júlio em todo o discurso narrativo:

A dado momento, acharam-me capaz de comandar um pequeno grupo de homens. Sempre evitei admitir essa capacidade, ela me aterrorizava. Havia alguns tabus no meu espírito para me manter são na guerra. Um, já vimos, era o de nunca considerar a presença próxima de familiares ou amigos do outro lado da barricada; outro, fugir à promoção a cargos que exigissem comando. Tive de aceitar o posto, na guerra se aprende a regra da obediência. No entanto, e para meu terror, em breve me apercebi da razão de uma certa falta de confiança no grupo: os homens tinham passado por cerimônias rituais para blindarem o corpo às balas inimigas. No entanto, se o seu comandante não estivesse blindado, de pouco lhes valeriam as suas proteções, ficavam contaminados pela fraqueza do chefe. Tais dúvidas levavam-nos a muitas hesitações na altura de executarem as minhas ordens e a arranjar sempre desculpas para evitar certos riscos ou apenas incomodidades, tais como marchas nocturnas. Já me tinham advertido desse perigo, sobretudo o comissário político o destacamento, hábil na manipulação das vontades e crenças, para isso era comissário. (PEPETELA, 2009, p. 121-122).

Ao observarmos o enunciado acima, podemos verificar que ele nos apresenta como elementos linguísticos os pronomes pessoais oblíquos “me”, “se”, caracterizando o locutor discursivo. Num primeiro momento, mostra a relação hierárquica dentro do MPLA e o jogo discursivo político. Em contexto de guerra, não há culpados ou inocentes, as fronteiras entre o bem e o mal são tênues e deslizam de um grupo para outro conforme os interesses em questão. Diante desse contexto, as identidades individuais no jogo discursivo de guerra são nulas, pois prevalecem os interesses do coletivo.

Como em toda guerra, existem aqueles que são comandantes e aqueles que são comandados, os empoderados e os descapacitados. O pronome pessoal do caso oblíquo “lhe” refere-se aos soldados, enquanto o pronome pessoal “nos” sugere o comandante e os soldados em uma mesma situação comunicativa. Convém destacar ainda que, neste trecho, a religiosidade dos angolanos se torna importante dentro do contexto colonial de libertação, pois são elementos presentes na identidade, memória e discurso do colonizado/soldado do MPLA. O fenômeno religioso é utilizado para justificar a participação dos angolanos nativos nos movimentos de guerrilha, interferindo, inclusive, na hierarquia do grupo, já que os soldados não querem ir para a batalha por acreditarem que seu comandante não tem corpo blindado, colocando todos em risco.

Entrei na cubata e estava muito escuro, só um fraco fulgor vinha do chão onde ardeu uma pequena fogueira e agora só tinha brasas. Vocês sabem como é uma cubata onde morre uma fogueira. Mal via o camarada que me servia de intérprete e entrou comigo na cubata. Este falou para alguém agachado no chão, junto ao braseiro, um vulto encolhido. Já íamos preparados e entregamos a galinha, isto é, o galo, um galo preto. O quimbanda, um homem velho e mirrado, de barba branca, se levantou então com alguma dificuldade e pegou no galo, sem uma palavra amarrou [...].

Tinha prendido a atenção dos meus companheiros. Todos me fixavam, imóveis. Só o branco dos olhos deles surgia na espessura da noite, onde se escondem todos os mistérios. [...].

- Ordenei então ao meu companheiro para disparar sobre mim, que se lixasse se a vida de um quimbunda fosse um aldrabão [...]

- O galo, nas minhas costas, parou de estrebuchar, depois de duas sacudidas. Eu passei a mão pelo peito mas não senti sangue. O quimbanda foi por trás de mim e cortou o cordel. O galo caiu no chão, morto. Eu estava vivo. E com blindagem da melhor que há. Aqui, bala vira água, não entra – afirmei, pomposo, batendo no peito. (PEPETELA, 2009, p. 122, 123, 124, 125).

Ainda sobre o discurso religioso e sua representação para os africanos/angolanos, o trecho acima, apresenta-nos uma cerimônia de “blindagem” do corpo para a guerra. Com relação aos elementos em destaque, podemos afirmar que eles fazem referência a pessoas diferentes no discurso. Os verbos “entrei”, “ordenei”, “passei”, “senti”, “afirmei” e os pronomes pessoais “me” e “mim”, mencionam o locutor e comandante de uma tropa de soldados relatando como passou pela blindagem do corpo aos homens do pelotão.

Já o pronome demonstrativo “este” faz menção ao intérprete, que, neste caso, é um intérprete dos costumes e das crenças locais, acompanha o comandante. O pronome indefinido invariável “alguém” pressupõe uma pessoa indefinida no contexto enunciativo; pela cena enunciativa subentende-se que se trata de um benzedeiro, ou a pessoa responsável em realizar o ritual. O verbo no pretérito imperfeito do indicativo “íamos”, engloba na enunciação o comandante Júlio Pereira e o intérprete que o acompanhava. O pronome indefinido “todos” e o pronome possessivo “deles” anunciam os soldados que ouviam o relato do comandante.

É válido destacar que a crença em qualquer localidade do mundo, não é um elemento isolado da sociedade, desenvolve-se em um contexto social e plural, econômico e cultural. No caso em questão, a blindagem do corpo do comandante, mesmo ele contando um fato que não aconteceu, pois o general não participou realmente da cerimônia de “blindagem”, os homens do pelotão acreditaram no discurso rico em detalhes, pois o general era conhecedor das crenças locais. A religião serviu como instrumento social e cultural de identidade naquele contexto, deslocado para instrumento de poder nas mãos de Júlio, que passou a ser respeitado pelos homens que comandava.

Ao analisar o trecho mencionado, podemos destacar que usando a mais poderosa das armas, a fé, assim como os colonizadores portugueses fizeram ao implantar o projeto de colonizar Angola, Júlio o fez, porém, em uma vertente religiosa contrária à dos colonizadores, que impuseram o catolicismo. Júlio, conhecedor do território angolano, mostrou aos soldados que era um homem da terra, que era igual a eles, que acreditava nas crenças angolanas.

Destacamos, ainda, que a relação entre memória discursiva e identidade mostra-se importante na obra em questão. É nas interações sociais que as identidades são construídas; sempre a partir de um conjunto de diálogos estabelecidos em situações é que afloram sentimentos e emoções de pertencimento e de visões do mundo. Com isso, a divisão, no contexto discursivo de guerra, o “aqui” enunciado por “eu”, convida à comunhão, o discurso é manifestado, e, em certa medida, partilhado.

A memória de um povo é muito importante na construção da identidade de uma sociedade. Na obra, essa relação é estabelecida por meio dos personagens, que demonstram o passado distante por meio da memória e buscam um presente melhor. O passado representa o período colonial, o período da escravidão dos angolanos pelos portugueses, e da exploração comercial. Os personagens buscam na memória fatos que podem identificá-los com o presente.

Conclusão:

A literatura angolana, tida como objeto de observação, reserva ao pesquisador uma gama de possibilidades, já que apresenta em seus escritos a diversidade e as particularidades angolanas. A pesquisa oportunizou momentos interessantes, pois a literatura angolana, em especial, a obra “*O planalto e a estepe*”, de Pepetela, apresenta multiplicidade de assuntos importantes: colonização portuguesa, luta de libertação de Angola, guerra civil, multiculturalismo, contexto social contemporâneo, entre outros.

A análise da obra de Pepetela, *O planalto e a estepe*, apontou que a identidade religiosa é representada por meio dos personagens. O romance apresenta Angola com um cruzamento entre identidades culturais, que se entrecruzam nos discursos do cotidiano. Mostrando que as culturas angolanas e portuguesas devem se relacionar, sem que uma se imponha com relação à outra, como aconteceu no passado, possibilitando que as culturas não percam sua identidade.

Além disso, o romance leva ao leitor ao mundo imaginário para demonstrar que a religião católica, que representa a identidade portuguesa convive diariamente com as crenças locais. É importante dizer ainda que conforme afirmam Signorini e Tevês em Angola ocorre o que podemos chamar de heterogeneidade entre culturas, pois podemos perceber que a cultura portuguesa e a moçambicana estão presentes na esfera social moçambicana, através da interação social as culturas são transmitidas e se entrecruzam.

Nesta pesquisa, viu-se, ainda, que Angola é exemplo do contexto africano em relação à história, no que diz respeito ao presente e passado. Tem uma cultura de milênios fundamentada em espaços presentes, como: as tribos, o misticismo, as línguas. O novo surgiu com a independência, em curto espaço de tempo as influências internacionais aparecem na cultura, na língua, em sociedade como um todo. Convém destacar, que a luta do povo angolano pela independência e pela identidade nacional deixou marcas no corpo e memória. E que com a independência, a língua portuguesa foi/permaneceu condicionada ao modelo europeu.

Desta forma, a obra faz um viés entre vários aspectos que compõem a identidade e a ideologia de um povo, que são: raça, culturas, etnias, religião e língua. O romance discorre, ainda, sobre as manifestações religiosas em território angolano, revelando que crenças locais angolanas e o catolicismo convivem lado a lado, que o preconceito entre negros e brancos fica evidente na obra, e que questões relacionadas à raça e etnia são assuntos que causam conflito entre os personagens.

Referências bibliográficas:

CANDIDO, Antonio. *Literatura e subdesenvolvimento. A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1992.

CHARAUDEAU, P. *Para uma Nova Análise do Discurso*. In: CARNEIRO, A.D. (Org.) *O Discurso da Mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Editora Brasiliense. Publicação original, 1980. Publicação digital, 2004.

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique - experiência colonial e territórios literários*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

CHAVES, R. *A formação do romance angolano: entre intenção e gestos*. São Paulo, Universidade de São Paulo: Via Atlântica, 1999.

_____. *José Luandino Vieira: consciência nacional e desassossego*. Revista de Letras/Fundação Editora UNESP, vol. 40. Assis: 2000.

CHAVES, R.; MACEDO Tânia (orgs). *Portanto...Pepetela*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2005.

Ervedosa, Carlos (1979), *Roteiro da Literatura Angolana*. Luanda: UEA.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. “*Quem precisa de identidade?*” In: SILVA, T.T. (org.), HALL, S., WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos chave da análise do discurso*. Uberlândia: Editora UFMG. 2006.

_____. *O contexto da obra literária*. 1a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

_____. *Pragmática para o Discurso Literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *Elementos de Linguística para o Texto Literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3 ed. Campinas SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORDONEZ, S. *Introducción a La semântica funcional*. Madrid: Síntesis, 1992.

PEPETELA. *O planalto e a estepe*. São Paulo: Leya, 2009.

PROENÇA, Domício Filho. *A linguagem Literária*. São Paulo, SP: Editora Ática, 2001.

Dois romances brasileiros contemporâneos para refletir sobre o real histórico

Anderson Trindade Chaves¹

Resumo: Busca-se apresentar uma leitura de abordagem crítica das obras **O irmão alemão**, de Chico Buarque, e **Nove noites**, de Bernardo Carvalho, analisando elementos composicionais, sobretudo, àqueles que correspondem à incorporação de matrizes documentais e historiográficas capazes de legitimar como verdade as histórias ficcionais de suas narrativas. Tanto o romance de Buarque (2014) quanto o de Carvalho (2006) adensam a potencialidade de suas ficções não para a representação de uma realidade material e simbólica de mundo histórico-social, mas se voltam para as formas de discursos e respectivas linguagens que revelam uma suposta verdade objetiva desse mesmo real. O voltar-se para a natureza da linguagem, no caso tendo como referente a própria produção discursiva, verbal ou imagética, a partir de cartas, fotos, documentos, afasta de tais romances um estatuto de convenção mimética de escrita literária. Isso porque seus procedimentos narrativos contemplam processos de mediação semântica entre a realidade e os discursos que já nomearam e designaram essa realidade. O plano referencial imediato se dá pela natureza de representação articulada sobre a de outros discursos ao invés de um referente fundamentado na matéria de um real objetivo no modo como este se apresenta, sem mediação, à percepção humana. Assim, o jogo da ficção com outras matrizes discursivas parece superar qualquer fundamento de referência a uma realidade material em função da lógica de um estatuto de representação que se volta para os sentidos entre linguagens, e não mais para a possível apreensão do real propriamente dito.

Palavras-chave: Romance; Representação; Literatura Brasileira Contemporânea.

1. Considerações iniciais

No ensaio *A nova narrativa*, ao aproximar-se da produção ficcional no contexto da literatura brasileira, a partir do decênio dos anos 70, Antonio Candido (1987) observa que as convenções e tendências estruturantes de tradições estéticas, vigentes em épocas anteriores, acabaram sendo suplantadas. Isso porque, articulou-se um outro panorama, no campo literário, de caráter bastante diverso em termos de técnicas, formas e linguagens para a elaboração dos discursos narrativos. A unidade de tendências universalizantes na esteira de projetos, mais ou menos definidos, como, por exemplo, àqueles que se estabeleceram com o naturalismo/realismo do século XVIII e XIX, central na figura expoente de Machado de Assis, ou mesmo àqueles que, mais recentemente, articularam o chamado Romance de 30, propunham formas de

¹ Doutorando em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Bolsista CNPq.

representação, linguagens e temas para a literatura brasileira que implicavam ora a dimensão de vida nas cidades, tomadas por uma dinâmica de urbanização, ora as dificuldades de sobrevivência nas regiões rurais áridas do sertão nordestino.

Para Candido (1987), a lógica ficcional desses discursos narrativos garante uma conformação de fundamentos estéticos na história de nossa própria literatura. Independentemente de inclinações mais voltadas aos aspectos regionais, a necessidade dos ficcionistas de dialogar com uma ideia de país na disputa por imaginário nacional colocou-lhes o desafio de compor representações literárias que pudessem incorporar uma noção orgânica do ser brasileiro a aspirações universais comuns à existência de todo sujeito humano. Antes do decênio dos anos 70, por mais singular que fosse o mundo de fabulação ficcional, tanto urbano quanto regional, a este sempre estava vinculada uma expressão de índole mais geral no que diz respeito às condições e situações de vida humana.

No lastro dessas singularidades, emergia a possibilidade de questionar, corroborar e/ou problematizar não só a existência de uma nação em formação e contínuo desenvolvimento, como também a maneira de nela viver a fim de pensá-la enquanto organização social que abrigava conflitos contrastantes entre o campo e a cidade. Candido (1987) considera que a historicidade desses discursos ficcionais constitui uma perspectiva disjuntiva que revela, na verdade, determinada consistência de projetos estéticos e percepções interpretativas também da crítica literária propriamente dita dadas as tendências e convenções da literatura brasileira até o marco daquele momento: Geralmente, estas diversas orientações eram concebidas pelos autores e apresentadas pela crítica de um ponto de vista disjuntivo: ou uma ou outra. Sobretudo porque os autores tinham muita preocupação com os temas e uma concepção da escrita como veículo, mais do que como objeto central e integrador do processo narrativo (CANDIDO, 1987, p. 204-205).

No entanto, a ordem desse panorama disjuntivo que orienta um possível percurso histórico de nossas manifestações literárias, segundo o referido autor, dissolve-se diante do surgimento de narrativas ficcionais que não mais direcionam as suas representações a aspectos nacionais do país com vistas a um ideal humano universal. Trata-se, a partir do decênio dos anos 70, de produções ficcionais que se estabelecem, primeiro, pela radical impossibilidade de vincularem-se a qualquer projeto ou tendência estética tradicionalmente instituída. Ou seja, experimentam uma heterogeneidade produtiva em termos de fabulação, expandindo os canais de percepção permitidos pela representação

literária, de maneira a significar um adensamento das potencialidades ficcionais relacionadas à literatura brasileira. Inclusive, Candido (1987) destaca a emergência de narrativas, seja no conto ou no romance, voltadas ao policialesco, principalmente, desenvolvido na obra do escritor Rubem Fonseca. Algo que se evidencia devido à relativa excepcionalidade desse gênero no contexto histórico de nossas manifestações literárias:

Não se trata mais de ver o texto como algo que se esgota ao conduzir a este ou àquele aspecto do mundo e do ser; mas de lhe pedir que crie para nós o mundo, ou um mundo que existe e atua na medida em que é discurso literário [...]. Mudam as maneiras de escrever e a crítica sente necessidade de reconsiderar os seus pontos de vista, inclusive a atitude disjuntiva (tema *a* OU tema *b*; direita ou esquerda; psicológico ou social). Isto porque, assim como os próprios escritores, a crítica verá que a força própria da ficção provém, antes de tudo, da convenção que permite elaborar os „mundos imaginários“ (CANDIDO, 1987, p.207).

Diante de tal produção heterogênea que acentua o potencial inventivo da própria ficção, muitos críticos e estudiosos, na mesma esteira de Candido (1987), têm considerado a literatura brasileira contemporânea um campo de discursos pouco ortodoxos no sentido de projetos ou tendências estéticas bem definidas ou alinhadas a certas tradições do passado histórico canônico. Dentre eles, podemos destacar nomes como os de Nizia Villaça (1996), Therezinha Barbieri (2003), Beatriz Resende (2008), Karl Erik Schollammer (2009), entre outros. Para ilustrar, salientamos as observações de Tânia Pellegrini (2008) que entende a emergência desse novo panorama relacionada às questões que, geralmente, têm particularizado o chamado *pós-moderno*:

Desse modo, poder-se-ia pensar que nossa própria conformação econômica seria campo fértil para o híbrido, o compósito, o descontínuo, o provisório, os traços mais insistentemente atribuídos ao pós-moderno, em maior ou menor grau [...]. Nessa linha, a ficção brasileira das quatro últimas décadas poderia então ser vista como um caleidoscópio de opções temáticas e soluções estilísticas, formando um desenho novo num painel até então sempre recortado por duas linhas mestras: a ficção urbana e a ficção regional (PELLEGRINI, 2008, p. 70).

Enquanto caleidoscópio, que a cada novo movimento revela algo antes oculto, a literatura brasileira contemporânea tem reivindicado de seus críticos e estudiosos posturas criativas, nem sempre conquistadas, e cada vez menos afeitas à fixação de sentidos totalizantes ou de inclinação hegemônica. Por essa razão, as apreciações interpretativas precisariam ter em conta a natureza de um horizonte amplo em termos de

obras ficcionais que pode se alterar na medida em que outras vozes, técnicas de representação e formas discursivas passam a dialogar com o momento atual em que se encontra a elaboração literária de nossas letras brasileiras.

Dessa maneira, parece-nos pertinente assinalar que a nossa aproximação ao conjunto de obras narrativas da ficção contemporânea se estabelece por modo de destacar duas manifestações em si mesmas diferentes uma da outras. Mas que, desde um ponto de vista de abordagem crítica, podem oferecer indícios similares capazes de orientarem uma compreensão sobre os processos de representação literária em face de um mundo histórico-social cuja realidade também fornece o desvanecimento de seus próprios referentes e códigos convencionais. Estes tanto materiais quanto simbólicos, se caso partilharmos de algumas das postulações filosóficas que definem e discutem o *pós-moderno*, a exemplo do que nos diz Pellegrini (2008).

2. Dois romances brasileiros contemporâneos: apontamentos para uma discussão sobre a representação do real histórico

Na aproximação que propomos ao *corpus* de obras da literatura brasileira contemporânea, selecionamos dois romances que, resguardadas as suas particularidades formais, parecem indicar a possibilidade de refletirmos sobre o estatuto da representação literária diante do real que se formaliza à percepção humana nos dias de hoje. Nesse sentido, a obra **Nove noites**, de Bernardo Carvalho (2006), e **O irmão alemão**, de Chico Buarque (2014), em comum, conformam, no plano temático, a ação da procura por algo que os seus narradores-protagonistas informam desconhecer de antemão, à exceção de alguns poucos indícios que constituem a razão dos acontecimentos narrativos que se dão pela lógica do acaso ou mesmo do fortuito.

Em **Nove noites**, Bernardo Carvalho (2006) propõe um romance em primeira pessoa, segmentado na enunciação de dois narradores. O primeiro narrador deixa-se revelar através de cartas que são recolhidas, aleatoriamente, por um repórter a partir do momento em que este decide investigar o nunca comprovado suicídio de certo antropólogo americano em uma pequena tribo indígena do Xingu, na região da Amazônia brasileira. Dessa maneira, há o entrecruzamento narrativo. A leitura das cartas faz parte da ação investigativa do narrador-repórter a fim de desvendar os

mistérios que encobrem a morte do antropólogo. Somam-se a isso fotografias que, reproduzidas no interior da obra literária, asseguram um provável regime de verdade passível de comprovação histórica.

Cartas, documentos, em tese oficiais, do Estado alemão, e, ainda, fotografias de viagem, também parecem arranjar para o romance **O irmão alemão**, de Chico Buarque (2014), a legitimidade verídica de uma narrativa autoficcional onde o narrador-protagonista procura por informações de seu irmão judeu, desaparecido no contexto de uma Alemanha nazista. A existência desse familiar até então desconhecido passa a ser investigada a partir do momento em que o narrador-protagonista faz a leitura, por casualidade, de cartas de uma judia alemã endereçadas ao seu pai, Sergio de Hollander, encontradas dentro do livro que vinha sendo lido, *O ramo de ouro*.

Nas cartas, revelam-se as questões de paternidade do filho/irmão alemão. Tanto o referido romance de Carvalho (2006) quanto o de Buarque (2014) armam um estatuto de representação literária em que os códigos e referentes de uma realidade material de mundo histórico-social, seja no Xingu ou na Alemanha nazista, estão mediados por discursos verbais e imagéticos (cartas, documentos, fotos, etc.). Estes documentam e atestam a suposta verdade histórica dos acontecimentos que servem de fundamento para as respectivas ficções. Trata-se, entendemos, de um procedimento discursivo de manipulação ficcional dos fatos narrados a fim de colocá-los em par de legitimidade com uma ideia de verdade objetiva do real. Tal paridade acaba diluindo as fronteiras de separação entre as duas instâncias – ficção e realidade – de uma maneira muito particular, uma vez que a referência a fatos históricos e/ou reais é apresentada agora através de outras matrizes discursivas (cartas, documentos, fotos, etc.), que designam o real histórico do qual esses romances se apropriam. Assim, cabe à ficção um movimento de criação interpretativa sobre essas linguagens que, amarradas à lógica de certos discursos, verbais e/ou imagéticos, de antemão, nomeiam e revelam uma realidade de mundo histórico-social.

Significa dizer que ambas as obras literárias de Bernardo Carvalho (2006) e Chico Buarque (2014) adensam a potencialidade de suas ficções não para a representação de uma realidade material e simbólica do mundo, mas se voltam para as formas de discursos e respectivas linguagens que revelam uma suposta verdade objetiva desse mesmo real. Logo, em aproximação, os dois romances transportariam para as suas respectivas ficções códigos e referentes do real tal como este se apresenta à percepção humana. Procedimento que não contempla os processos de mediação semântica que a

existência documental de cartas, fotografias, registros de instituições oficiais, reproduzidos no interior dos romances, acrescem em termos de linguagem ao estatuto de uma realidade já nomeada por discursos verbais e/ou imagéticos. Por isso, diante de suas formas narrativas, temos a possibilidade de discutir e examinar os aspectos temáticos, formais e discursivos de **Nove noites** e **O irmão alemão**, de Bernardo Carvalho e Chico Buarque, respectivamente.

3. Realidade e ficção na tradição do romance moderno

Desde o início de sua tradição, o romance vem elaborando a sua forma de representação da realidade do mundo histórico-social, de maneira a estabelecer, com o passar do tempo, o seu afastamento das convenções estritamente miméticas do realismo canônico, sobretudo vigentes durante o século XIX. Realismo que, enquanto escola, contribuiu para a consolidação desse gênero literário no contexto emergente da sociedade moderna. Anatol Rosenfeld (1969), no ensaio *Reflexões sobre o romance moderno*, explica, através de algumas hipóteses também relacionadas às artes plásticas e ao teatro, o processo histórico de evolução do romance com vistas à natureza de sua própria representação.

O autor articula o conceito de *desrealização* para caracterizar o fenômeno de construção de mundos ficcionais que existem no romance moderno, independente de uma reprodução mais ou menos fiel da realidade histórica a que está inserido. Menciona a obra de James Joyce, entre outras, – a exemplo de Marcel Proust, Albert Camus e Ernest Hemingway –, a fim de elucidar como a representação literária passa a apreender processos subjetivos da psique humana que estão vinculados à ordem de instâncias diferentes daquelas que, geralmente, conformam os referentes objetivos do real do mundo histórico-social que o romance realista procurava, convencionalmente, traduzir. Quando Georg Lukács (2009) publica a sua famosa obra *A teoria do romance*, mobiliza categorias conceituais para o gênero, de modo a compreendê-lo através de seu momento de emergência: a modernidade ocidental. Por isso, postula o romance como a “epopéia da sociedade burguesa” (LUKÁCS, 2009, p.55), pois, sem a consolidação desse universo social, não existiria a forma do gênero tal como passamos a conhecer até os dias de hoje. Para o filósofo húngaro, há uma estrita relação entre as categorias narrativas do romance e àquelas que constituem as categorias dos dados histórico-

filosóficos da realidade do sujeito moderno como, por exemplo, a perda do sentido imanente da vida humana:

O romance é a epopéia de uma era para qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2009, p.55).

Dessa maneira, o romance é considerado problemático, porque a sociedade da qual ele deriva também o é. O sujeito, na lógica social do mundo moderno burguês, não possui mais um sentido transcendente para a sua existência, conforme existiu no universo clássico, através de uma cosmogonia divina que determinava o destino e os valores que o homem e os heróis épicos devem seguir desde Homero. Nisso, reside a particularidade do caráter problemático que Lukács (2009) atribui ao ser moderno, dada a perda de uma existência transcendente para a vida em favor de uma realidade regulada por fins apenas materiais e de relações objetivas entre os seus agentes humanos e seus interesses econômicos burgueses. Lukács (2009), através da noção de gênero problemático, acentua para o romance uma natureza de representação literária na ordem de uma convenção mimética, pois, em última análise, o romance, por ser produto da sociedade burguesa, dela também dependeria para erguer a lógica de seus mundos ficcionais.

No ensaio *O romance está morrendo?*, Ferenc Fehér (1972) questiona as teses de seu mentor intelectual, Lukács (2009), estabelecendo uma revisão crítica das categorias que o filósofo húngaro postula em sua reconhecida teoria sobre o romance. Fehér (1972) centra a sua argumentação no fato de que a modernidade configura uma ordem de princípios, direcionada para a realização do progresso, segundo a lógica de um tempo cuja expressão se realiza na evolução do presente para o futuro. Em virtude disso, o parâmetro de um passado de valores épicos utilizado por Lukács (2009) demove dos dados histórico-filosóficos aquilo que as condições do mundo moderno apresentam de inédito, na qualidade de acréscimo, para a constituição da existência do homem dado o seu percurso de acontecimentos na continuidade progressiva da História. A qualidade desse acréscimo é, para Fehér (1972), a matéria da emancipação do ser humano sobre a imposição do preceito da cosmogonia divina presente na era da antiguidade clássica que acabava impedindo o sujeito de realizar-se em termos de sua livre autonomia individual. A autonomia da experiência do ser torna-se possível em uma sociedade por excelência

vigente pelas ações de seus próprios atores. Algo que, embora afaste uma dimensão transcendente nas formulações de Lukács (2009), estabelece como caráter essencial da vida a faculdade humana de produção de sua realidade material e simbólica por meio de uma consciência que o conhecimento adquirido permite fomentar. No gênero narrativo da era moderna, trata-se da “tendência natural do herói do romance [...] de construir, para seu uso, um universo – universo ilusório ou real”, e que, conforme Fehér (1972), é “inimaginável na epopéia” (FEHÉR, 1972, p. 16).

Assim, o autor não entende o romance como um gênero problemático, mas ambíguo. Nesse sentido, na obra *Questões de Literatura e de Estética*, o filósofo russo, Mikhail Bakhtin (1988), ao formular o conceito de *polifonia*, entende também o romance como um gênero ambivalente, pois não só parodia a convenção de discursos que o antecedem, como, por exemplo, o romance de cavalaria, mas também acrescenta algo novo a eles. Por isso, defende que, na forma desse gênero literário, existem substratos de sentidos que não permitem uma significação única de linguagem ou expressão discursiva. Bakhtin (1988) postula para o romance uma dimensão de gênero acanônico, aberto e inacabado, sobretudo, pela tessitura verbal de sua composição que, para além da parodia, abriga uma autonomia de discurso literário sempre inovador em relação aos que incorpora através da paródia.

No caráter de tal ambiguidade, Fehér (1972) não nega que o romance é produto de seu tempo, e está relacionado à lógica de vida burguesa quando a natureza de seu herói individualiza-se a fim de produzir a sua realidade material e simbólica. No entanto, para ele, a narrativa romanesca marca a sua diferença de representação literária e artística, sem se dobrar a uma pura manifestação mimética das estruturas sociais das quais procede, no momento em que conforma uma ideia de emancipação do homem aspirando à “substância humana” (FÉHER, 1972, p. 14). Trata-se de uma heterogeneidade da forma discursiva do romance no sentido de dispor uma necessária e consistente diferença entre a sua esfera de representação literária e artística da realidade material presente na sociedade burguesa.

No ensaio *A ambiguidade do romance*, o filósofo e poeta mexicano, Octávio Paz (2012), situa as contradições que acabam alimentando a sociedade que se institui por meio dos fundamentos revolucionários dos ideais burgueses no começo da era moderna:

A revolução burguesa proclamou os direitos do homem, mas ao mesmo tempo pisoteou em nome da propriedade privada e do livre-comércio; declarou sacrossanta a liberdade, mas submeteu às maquinações do dinheiro; e afirmou a soberania dos povos e igualdade dos homens, enquanto conquistava o planeta, reduzia velhos impérios à escravidão e estabelecia na

Ásia, na África e na América os horrores do regime colonial (PAZ, 2012, p. 228).

Ao destacar tais impossibilidades de princípios de *direitos do homem* em decorrência das contradições que alimentam as práticas e valores da sociedade moderna, o autor localiza o romance. Considera-o como o gênero capaz de descrever a realidade constituída nos processos desses impasses antagônicos e, concomitante, capaz de expressar também uma dimensão analítica que se estabelece através do que então descreve. No cerne de tal ambiguidade, – descrição e análise –, o discurso da forma romanesca, diferentemente do historiográfico ou do filosófico, produz outras possíveis realidades para aquela com a qual dialoga. Ou seja, esse diálogo é com o real ausente de *substância humana* a partir do momento em que a materialidade da vida foi cooptada para funcionar a serviço das determinações de valores burgueses:

O filósofo dispõe as ideias segundo uma ordem racional; o historiador narra os fatos com o mesmo rigor linear. O romancista não demonstra nem conta: recria o mundo. Embora seu ofício seja relatar um acontecimento – e nesse sentido se parece com o ofício do historiador – que, lhe interessa não é contar o que houve, mas reviver um instante ou uma série de instantes, recriar o mundo (PAZ, 2012, p. 232).

Se o romancista recria o mundo, o romance conforma a soma de algo novo àquilo que representa, pois não se esgota, apenas, na emergência de fatos históricos suscetíveis a dinâmicas que estão, muitas vezes, à revelia de sua própria composição literária. Por isso, trata-se da apreensão de um “*instante ou de uma série de instantes*” (PAZ, 2012, p. 232) significativas na esfera global de um transcurso de tempo histórico que o romance não pode conter, tampouco estagnar, porque está distante de sua intervenção, influência e demanda. O que a tessitura do romance, sim, pode acrescentar diz respeito à sua capacidade de reintegrar à realidade material do universo social possibilidades inventivas com as quais este já não mais opera. Paz (2012) percebe na particularidade de tal arranjo o questionamento que o discurso romanesco articula enquanto “pergunta sobre a realidade da realidade” (PAZ, 2012, p. 234).

Logo, a articulação da pergunta do romance acerca da substância humana do real do mundo onde participa, através do que recria e inventa, é uma investigação, um estudo e um exame do ser humano, e dos desdobramentos de sua consciência, no transcurso de um tempo que se realiza na esfera de nossos processos históricos vigentes desde o início da era moderna. Essa investigação é o que Féher (1972) compreende por

acréscimo de emancipação do romance, pois a sua forma literária desloca-se da simples representação mimética das estruturas materiais da vida histórico-social para retornar a ela, possuindo algo que a mesma não tem ou, simplesmente, não pode elaborar em função de suas limitações e dificuldades dadas as condições materiais do mundo da sociedade moderna.

4. Considerações finais

Tendo em vista a complexidade teórica das formulações aqui apreciadas, podemos considerar que o romance é o discurso narrativo da modernidade que, construindo a tradição de sua forma, apresenta um vínculo significativo com a realidade material e simbólica do contexto onde está inserido. A particularidade dessa relação vem mostrando, com base nas formulações de Lukács (2009), que a prerrogativa do fundamento problemático de expressão formal do gênero não dá conta, integralmente, da dimensão ambígua entre as duas instâncias realidade/ficção que se corporificam no romance. A ambiguidade é o mote da reflexão de Bakhtin (1988), Féher (1972) e de Paz (2012) a partir do lastro de processos histórico-sociais que se instituem na modernidade. Condição que, no estatuto da representação do gênero, Rosenfeld (1969) caracteriza como uma *desrealização* do romance, tomando como referência as convenções miméticas do romance realista canônico.

Seja pela definição do ambíguo ou pela noção de afastamento do preceito mimético, essas postulações teóricas ajudam-nos a fundamentar a abordagem de leitura crítica que pretendemos desenvolver para os dois romances brasileiros contemporâneos que selecionamos enquanto *corpus* deste trabalho. Isso porque, como dissemos, as referidas obras de Bernardo Carvalho (2006) e Chico Buarque (2014) manipulam uma forma de representação ficcional que não se limita apenas a uma apreensão mimética de um referente de realidade material e simbólica de mundo histórico-social. Pelo contrário, nos romances em questão, o estatuto da representação abrange referentes de linguagens próprios de outras matrizes discursivas, verbais e imagéticas (cartas, notas de viagem, documentos, fotos, etc, ou mesmo de universos ficcionais da literatura ocidental.), que já designam e dialogam com o real histórico a que se reportam. Assim, o que se acrescenta em termos de sentidos na lógica dessas representações de obras do *corpus* selecionado diz respeito, inclusive, à história de constituição da forma

romanesca no modo como esta vem se elaborando desde os primórdios da modernidade até os dias de hoje. O romance, paulatinamente, desfez-se de uma índole de reprodução da realidade material e simbólica do mundo-social a fim de construir outras possibilidades de representação que retornam ao mesmo real com sentidos outros, e que o mesmo não possuía.

Se o romance moderno ocidental vem apresentando formas diversas de representação literária, não restrito às convenções de apreensão mimética da realidade tal como se mostra à percepção humana, é, a partir dos anos 70, no panorama da literatura brasileira, que essa heterogeneidade se estabelece com mais vigor e presença. Isso conforme as postulações de Antonio Candido (1987), que, depois, serão corroboradas por outros críticos e estudiosos, aqui mencionados. Em face desse contexto, destacamos para o presente trabalho dois romances de nossas letras contemporâneas. Resguardadas as devidas diferenças, acreditamos que algumas semelhanças entre eles possibilitam-nos refletir sobre as modificações no estatuto da representação literária que se dá no atual contexto brasileiro. O parâmetro para articularmos tal reflexão é a historicidade moderna da forma narrativa do próprio gênero, cuja natureza mantém, desde sua emergência, um vínculo de representação do real objetivo do universo histórico-social, seja para incorporá-lo mimeticamente ou não. No caso das obras literárias mencionadas de Bernardo Carvalho (2006) e Chico Buarque (2014), o que podemos observar em comum é a lógica de representação de suas narrativas.

Nelas, enquanto referente de composição ficcional, imiscuem-se linguagens de matrizes discursivas outras, as quais vão conformando uma noção de realidade histórica designada por variados discursos verbais e/ou imagéticos (cartas, fotos, documentos, etc), legitimados por uma suposta verdade passível de comprovação empírica (em **Nove noites** e **O irmão alemão**). Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que o referente de linguagem dessas matrizes discursivas articula em si mesmo uma representação sobre o real histórico a que se reportam, em cima da qual a ficção dos referidos romances brasileiros passa a operar. Assim, o plano referencial imediato se dá pela natureza de representação articulada sobre a de outros discursos (cartas, fotos, documentos etc, ou mesmo a literatura ocidental), ao invés de um referente fundamentado na matéria de um real objetivo no modo como este se apresenta, sem mediação, à percepção humana. Algo que marca a diferença em relação a uma apreensão mimética que, para a fabulação de suas ficções, buscava apropriar-se de uma

experiência interpretativa direta da realidade objetiva de mundo a fim de constituir uma representação em suas narrativas.

Como exemplo, citamos as convenções elaboradas pela forma do romance moderno convencional, sobretudo, com o realismo canônico. Esse entrecruzamento de representações, subsidiado através da mediação de outras linguagens no regime de suas respectivas matrizes discursivas (verbais ou imagéticas) parece, assim o entendemos, desapropriar do estatuto de representação literária dos romances em questão (de Bernardo Carvalho (2006), Chico Buarque (2014), a referência de experiência direta sobre uma realidade material do mundo histórico-social as quais pertencem. Com a mudança na instância do plano do referente tradicional, o estatuto das representações literárias na forma dos romances mencionados desvanece uma ideia de real material e simbólico, projetando-a em um conjunto de combinações de linguagens, conforme os efeitos de sentidos de suas matrizes discursivas. Nesse sentido, ainda que em **Nove Noites** e **O irmão alemão** se estabeleça a construção de uma suposta verdade de averiguação possível devido à correlação desta com acontecimentos históricos e/ou reais, o jogo da ficção com outras matrizes discursivas verbais ou imagéticas destaca, acima de qualquer fundamento de referência a uma experiência direta de realidade material e simbólica, a lógica de um estatuto de representação que se volta para sentidos entre linguagens, e não mais para a possível apreensão do real propriamente dito, sem a interferência de mediações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. *Epos e romance*. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1988.

BARBIERI, Terezinha. **Ficção impura: prosa brasileira dos anos 70, 80 e 90**. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

BUARQUE, Chico. **O irmão alemão**. São Paulo: Companhia da Letras, 2014.

CANDIDO, Antonio. *A nova narrativa*. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, Bernardo. **Nove noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FEHÉR, Féher. *O romance está morrendo?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PAZ, Octavio. *A ambiguidade do romance*. In: **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Annablume, 2008.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

ROSENFELF, Anatol. *Reflexões sobre o romance moderno*. In: **Texto e contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SCHOLLHAMMER, Karl. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VILLAÇA, Nilzia. **Paradoxos do Pós-Moderno: sujeito e ficção**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

UM DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL: O (NÃO) LUGAR DA “ESCRITORA FAVELADA” CAROLINA MARIA DE JESUS*

Edgar Godoi Gabriel¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar em que medida vida e obra de Carolina Maria de Jesus têm sido silenciadas, marginalizadas, toleradas, ou melhor, de que maneira têm sido postas em uma condição de atopia no espaço social. Para atingir esse objetivo, a pesquisa ancora-se no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de vertente francesa, mas especificamente em sua perspectiva enunciativo-discursiva tal qual Dominique Maingueneau tem praticado e desenvolvido. Entre os conceitos elaborados por esse teórico, acionou-se sobretudo o de atopia, mas conta também com algumas incursões no conceito de paratopia, dada a inter-relação desse arcabouço teórico. O corpus constitui-se de trechos recortados tanto da obra de Carolina Maria de Jesus quanto de entrevistas e depoimentos em que a autora relata a (im)possibilidade de ela se estabelecer escritora, além disso, como uma espécie de corpus de apoio que serve de disparador da discussão proposta, há três comentários de acadêmicos sobre a obra caroliniana. Os resultados mostram que, possivelmente por motivos de ordem paraliterária, Carolina Maria de Jesus sofreu um deslocamento duplo, isto é, da sua biografia e da sua obra, pelo fato primordial de ela ter feito a sua biografia sua obra.

Palavras-chave: Análise do Discurso francesa; Discurso Literário; Carolina Maria de Jesus; Escritos periféricos; Mulheres negras.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, enveredamos pela temática “a (im)possibilidade de certos perfis participarem de determinadas comunidades”, ou melhor, a rejeição ou o silenciamento de determinados discursos no interior do campo literário². Especificamente, trataremos do caso da negra Carolina Maria de Jesus, quem teve indeferido, censurado ou ignorado o seu acesso à comunidade dos escritores brasileiros, supostamente pelo fato de ter sido uma mulher negra, semialfabetizada e moradora da maior favela da cidade de São Paulo nas décadas de 1940 e 1950.

* Este texto é uma versão modificada e atualizada de “Uma existência atópica: vida e obra de Carolina Maria de Jesus” *RevLet*, 11 (1): 2019, 93-112. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/492.pdf>.

¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, edgargabrielti@gmail.com.

² Referimo-nos aqui à noção desenvolvida em “Campo Discursivo: a propósito do campo literário” (MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em Análise do Discurso*, 2010b, p. 49-62). Nesse trabalho, o autor parte da problemática de Pierre Bourdieu a despeito da sociologia da literatura para então refiná-la e torná-la operacional pelo viés discursivo.

Esse impedimento ocorreu em agosto de 1960, quando do lançamento de seu livro inaugural, *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada, mesmo que este seja um *best-seller* traduzido para 14 idiomas, fato raríssimo entre escritores brasileiros, façanha realizada apenas por Jorge Amado e, mais recentemente, Paulo Coelho³. Depois da sua estreia na literatura, vida e obra de Carolina caíram em ostracismo por décadas.

Com a democratização do acesso à internet, surgem diversos movimentos sociais cujo trabalho é se dedicar às causas que por muito tempo se mantiveram no anonimato, silenciadas, ou seja, as causas em favor das minorias. Entre elas, podemos citar os movimentos feministas de combate ao racismo, ao sexismo e à desigualdade social como um todo, mas que também têm buscado a construção de identidade(s) negra(s), de mulheres da periferia, comunidade LGBTQI+, seja por meio de políticas públicas seja por meio da arte (música, literatura, dança, teatro, pintura, escultura...).

Nesse cenário, tanto a vida quanto a obra da “escritora favelada” (predicado malicioso cunhado pela imprensa da época) Carolina Maria de Jesus têm sido (re)descobertas pelas novas gerações, dada a sua representatividade para os movimentos femininos, negros e periféricos, bem como ao fato de ela ter sido a primeira negra moradora de uma grande favela a publicar um livro.

Em *Quarto de despejo*, a escritora denuncia a vida árdua dos favelados e a sua fatigante lida diária para conseguir os mantimentos básicos, isto é, a luta pela sua sobrevivência. A esse respeito, afirma o seguinte: “[...] a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos” (JESUS, 2012, p. 195-196).

Os movimentos sociais supracitados fizeram com que a academia, por conseguinte, revisitasse a obra de Carolina, uma vez que, além do acesso à informação estar mais democrático, contribui para isso acontecer o aumento significativo de ingressantes negros e periféricos nas universidades brasileiras nas últimas décadas.

Nesse sentido, embora com mais ênfase em *Quarto de despejo*, toda a obra da escritora tem sido estudada a partir de diversas áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Estudos Culturais e Identitários, Teoria Literária, Psicologia, entre outras, dedicando-se a questões diversas: feminismo, migração, desigualdade social, conflito entre classes sociais, racismo etc.

No entanto, não se encontra essa diversidade de estudos quando se trata da abordagem discursiva, que ainda é bastante incipiente, daí a nossa motivação em

³ Para um debate mais aprofundado sobre essas traduções, Cf. *A vida escrita de Carolina Maria de Jesus*, de E. D. Perpétua (2014).

explorar a temática por esse viés. Ademais, corrobora nossa justificativa o fato de Ivan Cavalcanti Proença afirmar, durante a homenagem à Carolina Maria de Jesus promovida pela Academia Carioca de Letras⁴, em 17 de abril de 2017, que *Quarto de Despejo* “não é literatura”, pois o “diário não é ficcional”, logo, “não carrega literatura”. Com isso, o acadêmico retoma e põe em evidência uma discussão travada há muito tempo: o estatuto literário da obra caroliniana. Ainda que essa questão não pertença ao escopo deste texto, ela é o disparador da discussão que propomos aqui.

Portanto, este artigo visa a analisar em que medida vida e obra de Carolina Maria de Jesus têm sido postas à margem, negligenciadas ou mesmo silenciadas no espaço social, ou seja, em que medida vida e obra de Carolina têm sido postas em uma condição de atopia.

Com vistas a atingir tal objetivo, acionamos o conceito de atopia, o qual se insere no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, tal qual Dominique Maingueneau (2006; 2010a; 2010b; 2015) desenvolve suas pesquisas.

O *corpus* de referência é constituído de fragmentos da obra de Carolina Maria de Jesus (não apenas *Quarto de despejo*), nos quais a autora relata a (im)possibilidade de estabelecer-se escritora, isto é, ser reconhecida como tal tanto pelos seus pares quanto pela sociedade em geral (mídia, editoras, público leitor...), bem como de comentários/declarações de três renomados eruditos sobre a obra caroliniana, a saber: Wilson Martins, Marilene Felinto e Ivan Cavalcanti Proença. Embora Carolina (e obra) tenha sido alvo de vários boicotes e ataques, os trechos recortados sintetizam, de certo modo, todos eles. Com isso, temos acesso tanto ao que a autora diz por meio de seus escritos, quanto à representação dos discursos acadêmico e midiático, depreendidos na fala dos três exemplares mencionados.

A nossa hipótese inicial, a de que não devemos desvencilhar a biografia da obra, confirma-se ao percebermos que Carolina Maria de Jesus fez sua vida a sua obra, sendo por isso rotulada de “escritora de diários”, o que fez com que seus escritos ficassem sob a rubrica “autobiografia”, embora tenham ultrapassado esses gêneros.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gsbHLYahQ_8. Acesso em: 12 jul. 2020.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Visando a estabelecer a localização dos discursos no universo discursivo, isto é, a inter-relação das práticas discursivas em sociedade, Dominique Maingueneau (2006; 2010a; 2010b; 2015) desenvolve um quadro teórico-metodológico com o qual se torna possível a composição de uma cartografia dos discursos.

A primeira categoria desenvolvida a esse respeito foi a de discursos constituintes⁵, que designam fundamentalmente “[...] os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma” (MAINGUENEAU, 2006, p. 60).

A hipótese do autor é a de que há um domínio específico no seio da produção verbal de uma sociedade, tipos de discursos que têm em comum algumas propriedades relativas às suas condições de emergência, funcionamento e circulação.

Segundo o teórico francês, os discursos constituintes são o literário, filosófico, religioso e científico, que fundam e não são fundados por outro discurso em situações de comunicação. Esses tipos de discurso conferem sentido aos atos da coletividade, pois são dotados de um estatuto singular: zonas de fala entre outras e falas que se pretendem superiores.

Note que isso não quer dizer que discursos não constituintes (midiático, escolar, administrativo, econômico, publicitário etc.) não ajam sobre eles. Pelo contrário, há uma constante interação tanto entre discursos constituintes quanto entre constituintes e os não constituintes. Entretanto, os discursos constituintes negam a existência de tal interação ou agem no intuito de submetê-la a seus princípios.

Pelo fato de não haver outros discursos acima deles e por eles se autorizarem a partir de si mesmos, o linguista francês observa que os discursos constituintes têm um pertencimento paradoxal: pertencem e não pertencem ao universo social; expressam a impossibilidade de atribuir a si uma verdadeira topia (lugar), visto que somente os discursos ancorados em um Absoluto, ligados a uma Fonte legitimante, podem fiar outros discursos (MAINGUENEAU, 2010b).

Assim, esses discursos simultaneamente auto e heteroconstituintes o autor denomina *discursos paratópicos*, porque são discursos-fronteiras, que só existem por

⁵ Cf. “L’analyse des discours constituints” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, *Langages* 117, 1995, p. 112-125). Uma síntese dos trabalhos do autor a esse respeito encontra-se em “Os Discursos Constituintes” (In: MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*, 2008, p. 37-54).

uma localização paradoxal, isto é, estão *além* da sociedade mesmo dela participando, ou melhor, precisam estar ao mesmo tempo *na* sociedade e *fora* dela para legitimarem a si e aos outros.

Em relação ao discurso literário, Maingueneau (2006) distingue alguns tipos de paratopia, a saber: espacial, temporal, linguística e identitária (familiar, sexual e social), que são correlacionadas e essenciais para a criação literária. Contudo, encontrar ou atribuir um estatuto paratópico à vida e obra de Carolina de Jesus foge ao nosso escopo, sendo assim, temos por objetivo verificar em que medida vida e obra de Carolina são negligenciadas no espaço social, embora sua existência seja facilmente atestada.

Visto que o universo discursivo não se limita a uma divisão binária: de um lado, estão os discursos constituintes (paratópicos) e, do outro, os não constituintes (tópicos), deve-se lembrar que o “caráter problemático” de pertencimento a esse universo não é uma exclusividade dos discursos paratópicos. O discurso atópico é também fruto de um pertencimento paradoxal.

Maingueneau (2010a) desenvolve a noção de atopia quando do seu estudo sobre o discurso pornográfico, precisamente a literatura pornográfica francesa. Sua hipótese é a de que “a literatura pornográfica é flagrada em uma dupla impossibilidade:

1. é impossível ela não existir;
2. é impossível ela existir” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 24).

A primeira impossibilidade diz respeito à “ordem do fato”, isto é, diante do que é uma sociedade, é inelutável que esses enunciados pornográficos são produzidos nela. A segunda impossibilidade é no sentido da “norma”, isto é, se o discurso pornográfico tivesse pleno direito de cidadania, então não haveria sociedade possível.

Dito de outro modo, se livros, filmes e outras semioses pornográficas tivessem o mesmo estatuto que filmes, livros, artes e outras semioses não pornográficos, os atuais valores sociais seriam insignificantes, fadados ao fracasso.

Com essa hipótese, o teórico chama a atenção para a ambiguidade do verbo *existir*: “é certo que a literatura pornográfica existe, no sentido de que ela é massivamente atestada, mas ela não existe plenamente, no sentido de que é clandestina, nômade, parasita, ocultada...” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 24).

Produtos pornográficos ocupam locais reservados, até mesmo escondidos — restrição de idade, local e horário para acessar seu conteúdo, embalagens discretas para transporte etc. Além disso, dificilmente os profissionais envolvidos (autores e

produtores que, em geral, usam um pseudônimo) são homenageados, premiados ou mencionados em eventos públicos, “em família”.

Desse modo, as práticas relacionadas ao universo pornográfico (produção e consumo de literatura, filmes, artes, piadas...) não têm lugar para existir, esgueiram-se pelos interstícios do espaço social.

Essa falta de um lugar social é denominada pelo teórico de atopia, sendo a justaposição do prefixo *a* (negação, falta) com *topia* (lugar). Dito de outra maneira, o discurso pornográfico é considerado “atópico”, porque a sua existência plena é negada, posta na clandestinidade ou, no máximo, tolerada.

Em síntese, os discursos constituintes (paratópicos) e o discurso atópico são parasitários e atuam na fronteira social; no entanto, não se trata da mesma fronteira: à medida que os discursos paratópicos têm “direito de cidadania” (melhor, fundam o direito da cidade a ser uma cidade), a produção pornográfica não é reconhecida pela cidade, é abafada, silenciada quando não agredida.

Sendo assim, os discursos com potencial paratópico precisam estar simultaneamente *na* e *fora* da sociedade para constituírem a si e aos outros, ou seja, estão *além* da sociedade; por sua vez, o discurso pornográfico está *aquém* da sociedade, por ser considerado infame, torpe, vil, ignóbil.

Ao tratarmos da obra de Carolina Maria de Jesus, somos tentados a recorrer ao conceito de paratopia, uma vez que Dominique Maingueneau o desenvolve quando do seu estudo sobre o discurso literário.

Nossa proposta, porém, é explorar o conceito de atopia para além do discurso pornográfico e, com isso, abarcar a obra de Carolina Maria de Jesus, com vistas a analisar em que medida a sua produção artística tem sido posta em condição de atopia no campo literário, isto é, silenciada, abafada, marginalizada ou quando muito tolerada, por ser considerada *aquém* dos cânones.

A motivação em trilhar pelo conceito de atopia justifica-se pelo fato de alguns eruditos alegarem que os escritos de Carolina têm no máximo valor histórico, sociológico e até sentimental, mas não literário.

Logo, a diferença está no fato de que, na paratopia, o escritor deve pertencer e não pertencer ao mesmo tempo, isto é, deve adotar um pertencimento insustentável em uma topia; já na atopia, como tentamos demonstrar, Carolina não tem escolha: é silenciada e empurrada para outros campos, ou seja, impedida de estabelecer-se em uma topia.

Verifica-se desde já que há uma voz que não tolera Carolina no campo literário, por isso, tem se esforçado para mantê-la afastada, abafada, sem existência plena na comunidade dos “escritores legítimos”, embora de Jesus a todo momento tenha manifestado seu desejo de estabelecer-se escritora. Por exemplo: “O que sempre invejei nos livros foi o nome do autor. Eu li o meu na capa do livro... Fiquei emocionada. É preciso gostar de livros para sentir o que eu senti” (JESUS, 2012, p. 195).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

À medida que Carolina se esforça para se estabelecer como escritora, a poeta dos pobres depara-se com as adversidades, uma força disposta a impedir a realização de seu sonho, como se dissesse “coloque-se no seu lugar”. Mas então indagamos: qual é o lugar que lhe destinaram?

Pode-se encontrar a resposta em várias passagens de seus escritos. Por exemplo, em 16 de junho de 1958, a autora relata “[...] Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: — É pena você ser preta.” (JESUS, 2012, p. 65). Ou ainda, como registrado no seu poema *Quadros* (JESUS, 1996, p. 201):

Eu disse: o meu sonho é escrever!
Responde o branco: ela é louca.
O que as negras devem fazer...
É ir pro tanque lavar roupa.

Em um país com o histórico de escravidão negra tão longo, a cor da pele dificulta ou, muitas vezes, impossibilita a realização do seu sonho de tornar-se escritora. Isso parece algo tão petrificado no imaginário popular, enraizado no brasileiro, que não causa mais espécie, e sim “graça”, passando-se como uma trivialidade, um fato consumado. E Carolina, enquanto mulher negra, reflete esse discurso preconceituoso:

Contei-lhes que um dia uma jovem bem vestida vinha na minha frente
um senhor disse:
— Olha a escritora!
O outro agêitou a gravata e olhou a loira. Assim que eu passei fui
apresentada. Ele olhou-me e disse:
— É isto!
E olhou-me com cara de nojo. Sorri, achando graça.
— Ela é a escritora vira-lata disse a Dona Maria mãe do Ditão.
Os passageiros sorriram. E repetiam. Escritora vira-lata. (apud
SOUSA, 2012, p. 13)

Com as reportagens promocionais para o lançamento de *Quarto de Despejo*, no correr do ano de 1960, a discriminação (racial e social) intensifica-se cada vez mais por parte daqueles que se recusam a reconhecê-la como uma escritora (JESUS, 1961, p. 25):

22 de maio de 1960:

[...] nas ruas o povo dizia “olha a escritora que estava na televisão... Ela ganhou uma caneta de ouro”.

— Por que é que ela ganhou a caneta?

— Ela é a escritora da favela.

Ouvi uma gargalhada irônica:

— Favela não dá escritor. Dá ladrão, tarado e vadio. Homem que mora na favela é porque não presta.

Quando era uma menina, Carolina matriculou-se em um instituto educacional quando raríssimos negros o faziam, graças à filantropia e influência da patroa de sua mãe. No colégio, aprendeu a ler e escrever durante dois anos incompletos, também contrariando as estatísticas do seu povo.

Quando do lançamento de seu *Quarto de Despejo* (1960), Carolina “invade” um espaço que não a comporta e que, por isso mesmo, foi abalado pelo conteúdo expresso no seu livro por tudo que representa. Em outras palavras, uma mulher negra, moradora de uma favela e semialfabetizada não poderia almejar ser escritora, menos ainda tornar-se uma escritora produzindo seus textos fora dos moldes canônicos, transgredindo sua estética, sem sofrer consequências. Desse modo, ataques à sua pessoa intensificaram-se.

Desde o lançamento de *Quarto de Despejo*, sua escrita tem sido criticada com certa sazonalidade, as mais mordazes são assinadas pela jornalista e escritora Marilene Felinto (1996) e pelo crítico literário Wilson Martins (1993), para este último, o livro não passa de um “embuste”.

O crítico literário alegou que a negra favelada não teria condições de escrever aquele livro. Portanto, “Carolina Maria de Jesus” seria na verdade um pseudônimo de Audálio Dantas, para este evitar possíveis represálias. Ainda, que o livro era obra de um “espertalhão”, não passava de um “golpe publicitário”.

Por conta dessas acusações, Dantas pronuncia-se: “[...] repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história — a visão de **dentro** da favela” (DANTAS, 2012, p. vi-vii — grifo do autor).

Salienta-se que o problema das favelas nas décadas de 1940 a 1960 era restrito a alguns pontos isolados da capital paulista, motivo pelo qual muitos moradores de São

Paulo desconheciam a favela do Canindé e suas dramáticas, embora à época esta fosse a maior da cidade. Assim, a partir da narrativa do livro, a população se espantou com aquele lugar “diferente”, aonde o Estado só chegava em face da Polícia Militar.

O outro ponto diz respeito ao fato de a autora ser uma mulher negra e semialfabetizada, o que, para alguns, põe em xeque sua capacidade de criação, registro crítico da realidade, a ponto de atribuir a autoria do livro a um homem branco.

No que tange à dicotomia homem/mulher, Pierre Bourdieu (2012, p. 82) informa que, das mulheres, “[...] se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas”. Essa dominação masculina, “que constitui as mulheres como objetos simbólicos”, estende-se também para a “escrita feminina”, ou seja, não se espera que a mulher possa ser crítica, elevar o tom para ser ouvida etc.

De modo algum Carolina se enquadrava nessas premissas; ela pagou o preço por querer ser dona do próprio destino. Além de autoproclamar-se “porta-voz do povo” na reivindicação de direitos básicos, ela rejeitava o “ser feminina para o homem”, isto é, submissa, contida, apagada ou o papel de “esposa ideal” cultivada nos anos 1950. Em várias passagens de seu trabalho, a escritora rejeita esse lugar imposto à mulher, tanto que nunca se casou. A esse respeito, disse ela:

18 de julho de 1955

[...] A minha porta atualmente é teatro. [...] Elas [as vizinhas] alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmola ... tem que mendigar e ainda apanhar. [...] Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. (JESUS, 2012, p. 16-17)

Constatado que Carolina Maria de Jesus realmente existia (após entrevistas para a imprensa por conta do lançamento do seu livro), começou-se a questionar a qualidade de sua escrita. Um dos argumentos mais utilizados para deslegitimar o estatuto de escritora de Carolina é que seus diários carecem de uma certa “estética literária”, isto é, uma escrita aceita pela academia — “república das letras brancas e cultas” (LAJOLO, 1996, p. 43) —, com suas concordâncias verbais e nominais, crases e mesóclises... território onde a literatura “conquista” sua cidadania.

Em 17 de abril de 2017, durante uma homenagem à Carolina Maria de Jesus promovida pela Academia Carioca de Letras, o renomado professor de literatura Ivan

Cavalcanti Proença retoma a discussão, ao afirmar que a obra de Carolina não pode ser considerada literária, pois “diário não é ficcional, não carrega literatura”. O erudito, que também é membro da Academia Carioca de Letras, justifica sua tese elencando e dissertando sobre casos de sintaxe (períodos curtos, sincopados, sem orações subordinadas...). Em seguida, relata: “Ouvi muitos intelectuais paulistas: ‘se essa mulher escreve, qualquer um pode escrever’”.

Não nos deteremos na questão se o professor teve ou não a intenção de diminuir os escritos carolinianos, visto que foi convidado para homenageá-la. Fato é que sua declaração, na esteira das críticas de Wilson Martins e Marilene Felinto, refletiu um discurso conservador no que tange ao estabelecimento e à manutenção do padrão acadêmico para um texto ser considerado literário ou não, isto é, “conquistar” sua cidadania plena.

Ora, deve-se recordar que uma escrita que não copie ou se aproxime em demasia dos grandes textos (cânones) também se constitui como uma estética outra. Afinal, não é só de cânones que vive o discurso literário.

Além disso, são precisamente os seus “erros gramaticais” que dão o tom verossímil da obra, de uma narradora-personagem que teve o seu direito à educação negado, o seu direito à moradia negado e o seu direito aos serviços básicos negado.

Carolina fez o que pôde com as ferramentas de que dispunha: estudou até o segundo ano do primário e, ainda assim, diante de tantas adversidades, foi capaz de registrar sua obra (poemas, memórias/relatos, contos...), uma visão “de dentro da favela”, ou seja, de alguém que dificilmente teria outro meio disponível para se expressar, uma vez que as classes dominadas não falam, são sempre faladas, pois a classe dominante detém os meios de comunicação e, quase sempre, obtém o direito da narrativa dos fatos.

Não bastassem essas questões, de Jesus foi vendida pela indústria cultural como uma escritora de diários, embora sua produção literária vá além deles. Por muito tempo, o gênero diário foi considerado “baixo”, de “pouca qualidade”, uma corruptela muito aquém da literatura canônica, na maioria das vezes destinado a “assuntos femininos” e/ou à escrita de excluídos⁶. Mesmo assim, era destinado no geral às mulheres brancas, que aprendiam a ler e escrever, que tinham acesso a jornais e a outros bens culturais.

⁶ Entre outros exemplos, podemos citar nomes como o de Anne Frank, Helena Morley, Maura Lopes Cançado e Francisca Souza da Silva, que se consagraram no gênero diário.

Philippe Lejeune (1980 apud PERPÉTTUA, 2014, p. 41) informa que “O silêncio dos outros parece muito natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres”, ao observar que os “outros” (os excluídos) só registravam suas biografias por intermédio de um historiador, etnógrafo, antropólogo ou, mais recentemente, jornalista⁷, ou seja, sob a chancela do homem branco acadêmico e, na maioria das vezes, a partir de sua visão eurocêntrica.

Entretanto, Carolina rompe com essa tradição e registra ela mesma, a seu modo, o seu cotidiano (e dos demais moradores da favela do Canindé) em cadernos encardidos encontrados nas ruas e lixeiras do centro de São Paulo, enquanto ela catava papel para sobreviver, sem o prestígio acadêmico ou dos grandes poetas.

Observe que, figura essencial para a publicação de *Quarto de Despejo*, o jornalista Audálio Dantas foi o intermediário entre Carolina Maria de Jesus e a editora Francisco Alves, mas ele organizou e editou os escritos de Carolina, não os escreveu⁸.

Perceba ainda que o desejo de se estabelecer escritora é manifesto na obra de Carolina como um todo, motivo pelo qual se definiu o título de seu livro póstumo: *Meu sonho é escrever...* (JESUS, 2018). Para atingir seu objetivo, paradoxalmente, ela se esforçava para integrar o círculo de escritores brasileiros, o qual a rejeitou de diversas formas.

Assim, tal qual a pornografia causa embaraço às tradições familiares, a presença da autora de *Quarto de Despejo* no campo literário abalaria suas estruturas (ritos e ditames) impostas e mantidas desde os tempos mais remotos, devido a tudo que Carolina Maria de Jesus representa: a *antítese do cânone*.

Segundo as formulações teóricas de Dominique Maingueneau (2006; 2010a; 2010b; 2015), o discurso literário tem um grande potencial paratópico, porque é um discurso constituinte, ou seja, é capaz de fundar e legitimar sua própria enunciação, ao acionar qualquer gênero de discurso para compor suas cenografias:

Em um discurso constituinte, há **constituição** porque os dispositivos enunciativos que ele elabora legitimam, de maneira, por assim dizer, performativa, sua própria existência, mas agindo como se obtivessem

⁷ Como no caso da guatemalteca vencedora do Nobel da Paz de 1992, *Meu nome é Rigoberta Menchú: e assim nasceu minha consciência*, de Elizabeth Burgos (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993).

⁸ Pode-se atestar a autenticidade dos escritos ao se consultar o acervo Carolina Maria de Jesus, dividido entre o Museu Afro-Brasileiro (SP), Museu de Sacramento (MG), Instituto Moreira Sales (RJ) e Biblioteca Nacional (RJ), onde passa por um sofisticado processo de digitalização. Disponível em: <https://www.vidapoescrito.com/biblioteca-nacional>. Acesso em 11 jul. 2020.

tal legitimidade do Absoluto, quealaria por meio deles...
(MAINGUENEAU, 2015, p. 142 — grifo do autor)

Nesse sentido, a escrita de Carolina autolegitima-se para a produção de efeitos de sentido (verossimilhança) de uma narradora-personagem que, devido à negação de direitos básicos, como o acesso à educação, tem uma escrita carregada de deslizes gramaticais, hibridismos da linguagem culta e informal, do popular, do poético etc.

No entanto, a academia subtrai o caráter literário dos escritos carolinianos, ao alegar que “[tais] textos teriam no máximo valor documental, de interesse sociológico [...] antropológico ou mesmo psicológico” (FELINTO, 1996).

Com isso, marginaliza-se a obra de Carolina⁹, colocando-a em uma condição de atopia, ou seja, sua enunciação literária não tem direito à cidadania plena no campo literário, é parasitária, está aquém.

Se, por ventura, seus escritos gozassem de um prestígio literário, ou seja, legitimado pela academia, é bem provável que, em suas análises, os críticos justificassem os períodos curtos e deslizes gramaticais por estarem relacionados a uma comunidade mais humilde, não educada formalmente, que reproduz a oralidade na escrita etc. (na condição de paratópica, a enunciação literária é autoconstitutiva).

Entretanto, ao negar o estatuto literário aos escritos (fora dos moldes canônicos), a academia os empurra para outros campos: “têm no máximo valor documental, sociológico, antropológico ou psicológico...” (FELINTO, 1996).

O que se tem é, então, uma tentativa (por enquanto bem-sucedida) de marginalizar, silenciar, pôr na clandestinidade a obra caroliniana, isto é, de negar-lhe a cidadania plena no campo literário. Dessa forma, a própria autora, após sucessivas negativas, reconhece essa impossibilidade, como manifestado nos seguintes versos citados por Castro e Machado (2007, p. 53):

Não digam que eu fui rebotalho,
Que vivia à margem da vida
Digam que eu procurava por trabalho
Mas fui sempre preterida.
Digam ao meu povo brasileiro
Que o meu sonho era ser escritora,
Mas eu não tinha dinheiro
Pra pagar uma editora.

⁹ A maior parte de seus escritos está fora de catálogo há muitos anos. Além de *Quarto de Despejo* (1960), a autora publicou: *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961), *Provérbios* (1963) e *Pedaços da fome* (1963). Entre as publicações póstumas, estão *Diário de Bitita* (1986), *Meu estranho diário* (1996), *Antologia pessoal* (1996), *Onde estaes felicidade?* (2014), *Meu sonho é escrever... contos inéditos e outros escritos* (2018) e *Clíris* (2019).

Observe ainda que o (não) lugar de Carolina na sociedade não se restringe aos pontos indicados. De acordo com Meihy e Levine (1994, p. 19-20), a escritora não teve o apoio dos militantes da esquerda nem dos da direita: “para os primeiros, ela não parecia suficientemente estridente para provar as teses da luta de classes; para a direita, seus testemunhos incomodavam o pressuposto da pobreza domesticada, útil sem dúvida para os discursos disciplinadores”. Assim, ponderam os historiadores,

Carolina foi, pode-se dizer, uma guerreira valente contra as tropas da herança racista, anti-interiorana, preconceituosa em relação às mulheres e, sobretudo uma pessoa afrontadora da marginalidade e da negligência política. Rebelava-se sozinha e por isso jamais chegou a ser revolucionária ou heroína permanente. Sequer foi musa de causas coletivas. Houve um momento em que, ainda que de maneiras contraditórias e estranhas, ela cabia em todas as frentes e, ao mesmo tempo, não servia por longo período a nenhuma. Por isso é provável que tenha sido deixada por todos. (MEIHY; LEVINE, 1994, p. 19)

Tem-se, uma vez mais, o não lugar de Carolina Maria de Jesus. Em outras palavras, estamos diante da impossibilidade de lhe atribuir uma topia.

CONCLUSÃO

Por meio dos seus escritos, podemos perceber que Carolina Maria de Jesus nunca hesitou em manifestar seu desejo de estabelecer-se escritora. Paradoxalmente, esforçava-se para integrar o círculo de escritores, o qual a tem boicotado e rejeitado de várias maneiras, dentre elas, por meio da afirmação de que sua obra carece de estética literária e, com isso, tem no máximo valor documental, sociológico, psicológico etc., mas não literário.

Conforme bem observa Maingueneau (2015), um discurso em condição de atopia pode, ao longo do tempo, deixar de sê-lo. É o caso, por exemplo, do que se entendia por “pornografia” em séculos passados e, atualmente, consta nas prateleiras dos grandes escritores ou clássicos da literatura.

É precisamente nesse sentido que os movimentos feministas, negros e periféricos, somados ao aumento significativo de ingressantes negros nas universidades brasileiras, têm trabalhado para resgatar uma memória que por muito tempo ficou silenciada, negligenciada, tolerada.

Nesse cenário que se pinta, a democratização do acesso à internet tem sido fundamental tanto para a circulação quanto para o consumo dos textos de Carolina Maria de Jesus, resgatando-os da sombra, do não lugar social, da clandestinidade, do silêncio.

O que está em jogo é, portanto, uma disputa por representatividade, daí o embate entre indeferir e outorgar a cidadania plena desses escritos no campo literário. O discurso que é favorável aos escritos carolinianos gozarem de um estatuto literário alega que a academia não o faz por razões paraliterárias¹⁰.

Sem esse estatuto (“cidadania plena”), devemos salientar, os livros de Carolina Maria de Jesus não são estudados em escolas públicas (exceto quando há iniciativa de professores, porém, muitos ainda desconhecem a obra), nem constam em bibliotecas públicas, tampouco nas bibliografias básicas dos cursos de Letras, Pedagogia e afins das instituições de ensino superior brasileiras.

Em outras palavras, esses textos existem e, ao mesmo tempo, não existem, tal qual refletiu Dominique Mainguaneau no tocante à literatura pornográfica.

Diante de tais evidências, podemos concluir que a obra de Carolina Maria de Jesus tem uma condição *atópica*, isto é, uma existência cujo direito de existir plenamente em sociedade é negado, silenciado, desprezado. Ainda, dado que sua obra está intimamente ligada à sua biografia, defendemos a tese de que existe uma dupla negação: a da obra e a da autora, visto que uma implica a outra.

Carolina Maria de Jesus é uma personagem importante da história brasileira e, principalmente, da luta dos excluídos depositados nos “quartos de despejos” dos grandes centros urbanos. É uma autora cujos escritos foram buscar voz onde só havia silêncio, ao asseverar que o subalterno não só pode, como também deve falar.

Logo, encerramos esta discussão com um conselho fundamental cantado na voz de Gal Costa, mas escrito por Caetano Veloso (1969):

Você precisa saber da piscina, da margarina, da Carolina...

¹⁰ É fato que *Quarto de Despejo* tornou-se leitura obrigatória para os vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Embora seja um fato a se celebrar, o obscurantismo que nos cerca na atual conjuntura política pode pôr tudo a perder, visto que a leitura da obra só será cobrada a partir de 2020. Ademais, ainda é cedo para avaliar o impacto dessa leitura obrigatória em materiais didáticos e outras áreas da indústria cultural.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASTRO, E. M.; MACHADO, M. N. M. **Muito bem, Carolina!** Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

DANTAS, A. A atualidade do mundo de Carolina. In: JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. vi-viii.

FARIAS, T. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELINTO, M. Clichês nascidos na favela. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 set. 1996. Caderno Mais!. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/9/29/mais!/28.html>. Acesso em: 01 mar. 2018.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2012.

JESUS, C. M. de. **Casa de alvenaria**: diário de uma ex-favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1961.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, C. M. de. **Antologia Pessoal**. J. C. Sebe Bom Meihy (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

JESUS, C. M. de. **Onde estaes felicidade?** Dinha; FERNANDEZ, Raffaella (orgs.). São Paulo: Edições Me Parió Revolução, 2014.

JESUS, C. M. de. **Meu sonho é escrever...** contos inéditos e outros escritos. FERNANDEZ, R. (org.). São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

LAJOLO, M. Poesia no quarto de despejo, ou um ramo de rosas para Carolina. In: JESUS, C. M. de. **Antologia pessoal**. J. C. Sebe Bom Meihy (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 37-62.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; POSSENTI, S. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, W. "Mistificação Literária". **Jornal do Brasil**. 23 out 1993. p. 4.

MEIHY, J. C. S. B.; LEVINE, R. M. **Cinderela Negra: A saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

PERPÉTUA, E. D. **A vida escrita de Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

SANTOS, J. R. **Carolina Maria de Jesus — uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SOUSA, G. H. P. de. **O estranho diário da escritora vira lata**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

VELOSO, C. “Baby”. In: COSTA, Gal. **GAL COSTA**. Intérprete Gal Costa. Rio de Janeiro: Phillips, 1969.



UMA LEITURA SOBRE OS ESPAÇOS PRESENTES NO ROMANCE *MACAU*

Maria Aparecida de Almeida Rego¹
Derivaldo dos Santos²

RESUMO

Este artigo apresenta uma leitura do romance *Macau* (1934), do escritor Aurélio Pinheiro (1882-1938), tendo como categoria analítica o espaço e suas implicações subjetivas e sociais. Tal estudo contribui para uma melhor compreensão sobre os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da cidade mimetizada na obra. Como aporte teórico recorremos: a) *Espaço e Literatura* (2007), de Oziris Borges Filho, em que aponta estratégias para estudos críticos do espaço em obras literárias; b) “Espaço físico, espaço social e espaço apropriado”, do sociólogo Pierre Bourdieu (2013), na concepção, segundo a qual os seres humanos são agentes sociais e como tais, uma das maneiras de se constituírem é na sua relação com o espaço; c) *O campo e a cidade* (1989), de Raymond Williams que apresenta um olhar histórico dos contrastes e tensões entre a experiência urbana e a experiência campestre. Foram observados, no romance *Macau*, alguns elementos espaciais que compõem a rotina da cidade, seja a partir do narrador ou de suas personagens. Esses elementos ora revelam uma cidade pacata, ora revelam uma cidade dinâmica, uma vez que diferentes espaços, tantos físicos como sociais, produzem diferentes representações na obra. Ainda, nos foi possível observar um olhar crítico do escritor sobre os espaços de civilização da cidade ao expor uma tensão entre o espaço urbano e o espaço rural.

Palavras-chave: Romance, *Macau*, Espaço, tensão social, modernidade.

1. Introdução:

Muitos romancistas apresentam o espaço como elemento importante e de destaque em suas ficções, alguns desde o título, a exemplo de *O Cortiço* (1890) e *Casa de Pensão* (1884), de Aluísio Azevedo, *O Atheneu* (1888), de Raul Pompeia. Podemos incluir nesse rol o romance *Macau* (1934), de Aurélio Pinheiro (1882-1938), como uma das obras em que o espaço contribui fortemente para as ações das personagens. Este artigo apresenta uma leitura sobre alguns espaços presentes em *Macau*; tal estudo contribui para uma melhor compreensão sobre os aspectos sociais, econômicos,

¹ Doutoranda em Literatura Comparada (PPGEL/UFRN) e professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Natal e da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: cidinhalettras_ufrn@yahoo.com.br

² Professor de literatura brasileira do Departamento de Letras da UFRN e professor do PPGEL/UFRN, possui doutorado em Teoria Literária pela UFPE e pós doutorado pela UFMG. E-mail: sderivaldo10@gmail.com

políticos e culturais da cidade romanceada e, porque não dizer, uma compreensão crítica do romance.

Várias áreas do conhecimento se debruçam para definir e estudar o espaço: a filosofia, a geografia, a arquitetura, a história, a sociologia, o teatro, dentre outras. Em alguns momentos, os conceitos se aproximam, em outros, se distanciam. No campo ficcional, o espaço se torna um elemento muito caro ao ficcionista, pois é nele que as personagens atuam e as cenas se desenrolam. Desse modo, o ficcionista precisa apresentar cuidadosamente os espaços para que haja verossimilhança no enredo. Por outro lado, o analista literário não deve ver o espaço na ficção apenas como um elemento da narrativa, mas como uma estratégia que o escritor usa para representar os elementos culturais, históricos, sociológicos dentro da trama.

No que diz respeito ao estudo do espaço em uma obra literária, Borges Filho (2007, p. 33) intitula-o como topoanálise. Para o estudioso, “[...] o topoanalista busca desvendar os mais diversos efeitos de sentido criados no espaço pelo narrador”. Nesse entendimento, as questões psicológicas, sociais ou particulares podem ser analisadas com base no espaço em que as personagens se encontram.

Já o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2013, p. 1) afirma que “o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou distinção) das posições que o constituem; isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais”. Em uma narrativa, as personagens podem ser caracterizadas segundo o espaço que ocupam.

Assim, nosso olhar se deterá em apresentar, alicerçado na teia narrativa, os espaços físicos descritos na Macau romanceada apresentada por Aurélio Pinheiro tentando relacioná-los a espaços sociais e de tensões vivenciados pelas personagens.

A Macau do romance tem ligações diretas com a cidade geográfica localizada na região litorânea do estado do Rio Grande do Norte. O que sustenta essa afirmação é o fato de o ficcionista ter residido nessa cidade durante os anos de 1907 a 1910, exercendo ali a profissão de médico e, ainda, o romance apresentar nomes de ruas, bairros e outras localizações presentes na cidade Macau.

É possível que o olhar do clínico tenha se estendido para além das enfermidades, e tenha observado as relações sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na cidade, o que possibilitou a escrita do romance 24 anos após sua estadia em Macau, estando naquele momento (1934) no Rio de Janeiro. Mesmo com esse distanciamento temporal e espacial, podemos afirmar que o romance *Macau* representa o que a memória do médico/ficcionista conseguiu guardar e lapidar para transpor aos

leitores, através da natureza ficcional, a geografia e a fisionomia da cidade aludida. Tais pressupostos ampara a afirmação do crítico literário Tarcísio Gurgel (2001) ao defender que a própria cidade seria a personagem principal do romance.

Para a análise a que nos propomos, o texto se compõe de três movimentos: a) os espaços públicos que ajudam a situar geograficamente algumas personagens, bem como suas ações; b) espaços de tensões sociais ao evidenciar que nem sempre os espaços físicos adquiridos correspondem aos espaços de reconhecimento simbólico; c) espaços de tensões modernizadoras que demarcam conflitos entre o urbano e o rural.

2. Espaços públicos

O romance inicia-se com a descrição do trajeto da viagem de navio do Dr. Aluísio, apresentando detalhes do percurso e do cenário até a chegada à Macau:

O vapor da Companhia Baiana de Navegação, que fazia a linha da costa desde São Salvador até Fortaleza, transpunha a tortuosa barra de Natal.

[...] O Dr. Aluísio Fernandes Rodrigues, recém-formado no Recife, de onde viera até Natal na estrada de ferro da Great Western. Na capital do estado, após alguns dias de repouso e de apresentações no mundo político, embarcara para Macau, sua terra de nascimento³ (p. 57-8).

Aqui, o espaço serve para situar a personagem e a cidade geograficamente. A partir desse panorama, o leitor fica ciente dos meios de transporte presentes no Estado (trem e navio) no início do século XX, fazendo ligação entre algumas regiões do país com paradas nas cidades litorâneas, a exemplo de Natal e Macau, deixando e embarcando passageiros e mercadorias. Desse modo, tomamos conhecimento da existência do porto e de todo o aparato para seu funcionamento: marinheiros, viajantes, funcionários, comércio, acesso a produtos de outras regiões do país e a exportação do sal (riqueza natural da região).

No fragmento acima, já observamos o espaço social que Aluísio ocupa, “após alguns dias de repouso [em Natal] e de apresentações no mundo político”. Uma vez que o espaço social é abstrato e constituído por um conjunto de campos econômico,

³ A partir desse ponto, a primeira citação do romance *Macau*, todos os demais fragmentos citados da obra serão identificados apenas pelo número da página, correspondente à edição: PINHEIRO, Aurélio. *Macau*. Natal: EDUFRN, 2000.

intelectual, dentre outros, conforme a perspectiva de Boudieu (2013), os quais Aluísio possuem, a citar a carta de bacharel.

A chegada do novo bacharel era esperada por toda a cidade e, mesmo com as limitadas condições financeiras da família, D. Anunciada (mãe do recém-formado) não hesita em solicitar apoio aos vizinhos e amigos para organizar a recepção para o filho. Esse evento, em muitas sociedades, funciona como um ritual de acolhida e é bastante significativo – a cidade recebe o filho que regressa com instrução para servi-la, o que representa, para alguns, uma atitude cívica. É o que descreve o narrador ainda no início da narrativa, em que sua lente de visão é ampliada para apresentar ao leitor uma manhã de domingo de uma cidade interiorana:

Eram oito horas da manhã de um límpido, leve domingo. Os sinos da igreja tocavam a última chamada para a missa. Na extensa rua que se estendia desde o aterro até a orla dos mangues do Valadão, surgiam famílias expondo nos vestidos de seda o derradeiro esplendor de um luxo que se extinguira [...]. Velhos, de fraques históricos, discutiam os destinos da pátria e o valor dos estadistas, marchando a passo lento e grave no meio da rua. De espaço a espaço, nas calçadas, formavam-se grupos que palestravam, sentados, tranquilos, baforando cigarros e olhando o movimento domingueiro. Nas portas das casas comerciais, estacavam comboios de burros, e matutos de alpercata e chapéu de couro apreçavam mercadorias num vozeirão cantado. E um estranho cheiro de rapadura, carne-de-sol, queijo e suor de alimária rescendia em cada esquina (p. 66).

Em clima domingueiro, o tempo – “oito horas da manhã de um límpido, leve domingo” – é usado como função espacial por apresentar o cenário. Através das descrições, ativamos os sentidos da audição, visão e olfato; o lugar adquire vida e a cidade é apresentada como imagem de espaço que predomina hábitos de uma cultura tradicional.

A presença da missa traz revelações além da religiosidade: o comportamento das pessoas em microprocissões, com aspectos de desfiles pela exibição das vestimentas pelas ruas a caminho da igreja, principal trajeto percorrido. É possível percebermos que, para essas pessoas, ocupar um espaço numa manhã de domingo, seja na missa ou na feira, “constituem excelentes indicadores de sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 2013, p. 02) dentro do espaço físico.

O movimento da feira domingueira torna visível uma das principais atividades econômicas da cidade: o comércio. Essa atividade é responsável pela presença dos comboieiros (vindos de outras cidades da região com mercadorias a serem vendidas e

trocadas) e dos repentistas com seus pregões. A frenética agitação aponta a mistura entre animais e alimentos, explicitando alguns: a rapadura, a carne-de-sol e o queijo que simbolizam a culinária sertaneja. Embora Macau esteja no Litoral Norte do estado, percebemos forte influência da cultura sertaneja pelo fato de a cidade está próxima a outras cidades do eixo central potiguar, tais como Assú e Angicos. Nesse sentido, a presença do espaço no excerto selecionado nos aponta para além das questões sensoriais; há aspectos culturais e gastronômicos. Em outro momento, a narrativa retoma a presença da feira a partir da ótica do protagonista:

E, ali, ao ver a excessiva agitação de animais e de homens, percebeu que era domingo e que a feira atingia, àquela hora, o seu maior movimento. José Ribeiro, na sua casa comercial, deveria estar numa furiosa azáfama, arregaçado, suado, ativo, atento à enorme freguesia. [...] *Diminuía a marcha, observava o alvoroço da feira.* No imenso quadrilátero, seco, barrento, sem árvores, corria um surdo, contínuo burburinho, cortado aqui e além pelos gritos dos homens, os relinchos das alimárias, os estalidos dos longos chicotes de couro. [...] Pela alta calçada jaziam, esparsos, caçuás atestados de frutas, de queijos, de carne-de-sol, de rapaduras. E, sobre esse largo ruído domingueiro, repassavam mansamente as últimas lufadas do terral, e descia do céu nublado uma suave penumbra (p. 204 – grifo nosso).

Mais uma vez os sentidos são evocados: a audição e a visão orientam o leitor enquanto a caminhada é realizada por Aluísio, pois “[...] para que a personagem se movimente é preciso espaço e, conseqüentemente, é necessário que ela perceba esse espaço” (BORGES FILHO, 2007, p. 100). Ou seja, o espaço propicia a ação da personagem: “Diminuía a marcha, observava o alvoroço da feira”. De tal modo, a abundância de descrições ajuda a compreender a importância da feira como um evento marcante na dinâmica da cidade. E, outra vez, a mistura entre homens, animais e mercadorias é acentuada.

A dinâmica da cidade oscilava entre a tranquilidade e a agitação, entre uma maledicência e outra, um evento e outro. Um julgamento, por exemplo, representa intensa inquietação ao mesmo tempo em que apresenta alguns espaços da cidade, conforme verificamos no fragmento abaixo:

Toda a cidade vinha comentando, havia dois meses, esse decisivo, estupendo duelo jurídico. *No bilhar do Zezinho* faziam-se apostas entusiastas entre rapazes; *no Mercado* já houvera discussões ferozes com ameaças de bofetadas; o Delegado de Polícia prendera uma noite um sujeito esquentado do *Alagamar*, que prometera uns tabefes ao Theotonio, depois do júri; e até do *sertão* acorriam matutos letrados,

na expectativa do torneio oratório. [...] E nas vésperas do prélio terrível a *cidade inteira* flamejava, vibrava de emoção! (p. 91 – destaque nosso).

O evento citado é decisivo no romance e provoca alteração não só na rotina de Macau, mas também em outras cidades do sertão do estado, observando assim a influência de Macau nas cidades circunvizinhas. A partir desse evento, o leitor terá contato com um importante espaço de sociabilidade da cidade: o bilhar do Zezinho. Espaço de jogo da aristocracia macauense, apresentado como um ambiente em que tudo se discute, inclusive o pleito judicial com direito a apostas acirradas.

O pleito acontece na Intendência (órgão que abrigava o poder executivo municipal – a prefeitura para os tempos atuais), a qual funcionava em um casarão de arquitetura colonial que acolhia várias repartições públicas:

O casarão da Intendência Municipal era um velho sobrado cor-de-rosa, retangular, de clamorosa sobriedade arquitetônica, *plantado bem no centro da cidade, na rua da frente, com a fachada para a Praça da Igreja*. No andar térreo funcionavam diversas repartições públicas, o Quartel da Polícia e a Cadeia. O andar superior era todo ocupado pela Intendência, que cedera, desde os tempos monárquicos, à Justiça do Estado, *o seu melhor salão* para as audiências dos magistrados e as sessões do Júri (p. 101 – destaque nosso).

A fundação do casarão nos leva a outros tempos históricos e políticos do país (Monarquia). As descrições de sua boa localização física, “plantado bem no centro da cidade, na rua da frente”, reforça o espaço social que este prédio ocupa. Observamos que nessa edificação, os espaços são organizados conforme o *status* social dos ocupantes, uma vez que no térreo está a cadeia e “o seu melhor salão” é destinado aos magistrados. Em algumas cidades, no período colonial, prédios nesse formato são nomeado por “Casa de Câmara e Cadeia”. Aqui, “o espaço apropriado é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e provavelmente sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida” (BOUERDIEU, 2013, p. 135); a “simples” qualificação e hierarquização do espaço notabilizam essas práticas.

Na ocasião do julgamento, o prédio ficou lotado e as pessoas que assistiram trajavam as vestimentas mais luxuosas; o auditório representava “a essência intelectual e social da cidade” (p. 103). Com a vitória do bacharel, não só a cidade, mas a região continua em total agitação:

[...] das salinas até o Valadão; das Umburanas até a praia do Alagamar; pela imensa várzea do Açú e pelos tabuleiros e caatingas do rio Salgado – o sucesso oratório do Promotor da Comarca empolgava toda gente e repercutia de casa em casa e de fazenda em fazenda, num retumbante estridor de apoteose.

No bilhar do Zezinho, no Mercado, nas repartições públicas, nos estabelecimentos comerciais, corriam exaltadas palestras sobre o considerável acontecimento (p. 107).

Na descrição acima, os espaços tanto dão conta das regiões salineiras e rurais quanto urbanas que compõem a dinâmica de Macau. Além do bilhar do Zezinho, o mercado, as repartições públicas e os estabelecimentos comerciais são apresentados, os quais são considerados espaços que movimentam um pouco a economia da cidade, havendo de um lado os funcionários, e do outro os consumidores; como exemplo, o Empório Macauense, que acolhia “[...] todos os produtos da terra e do sertão, além das mercadorias importadas do Sul” (p. 139).

Desses espaços, há um destaque maior para o bilhar do Zezinho, por aparecer em vários momentos no romance. Ele é visto como estabelecimento de diversão, um espaço de sociabilização que desempenha lugar privilegiado no enredo e que perpassa toda a narrativa:

O bilhar do Zezinho tinha a forma antiga e simples de um grande armazém, caiado e cimentado em toda a extensão do seu único pavimento. No vasto salão existiam dois bilhares, um cabide de ferro, cadeiras de junco ao longo das paredes e duas mesas pequeninas para os jogadores de dama e dominó. Iluminavam-no três candeeiros de petróleo, pendidos do forro pintado de azul.

Além do salão havia, nos fundos da casa, um compartimento onde estavam prateleiras cheias de garrafas e copos, uma grande mesa oval e um lavatório de zinco. Era a sala – o Reservado, como era conhecido – dos jogos de baralho.

Único estabelecimento de distrações em toda a cidade. O Bilhar fora instalado havia doze anos, ao meio da rua principal, com a insípida fachada olhando para um trecho deserto que ia até a margem do rio, onde se construía o novo trapiche (p. 121).

Sobre o Zezinho, o enredo não fornece informações, mas o prédio (o Bilhar), de único pavimento, é dividido em dois cenários: o primeiro para os jogos de dama e dominó; e o segundo – O Reservado – para o jogo de baralho. O Bilhar, por mais de uma década, estava a ocupar o tempo dos macauenses com jogos, bebidas e conversações. Era nesse espaço que muitas das maledicências se espalhavam e tomavam proporções incontroláveis. À noite, quando o Bilhar fechava, restava o movimento das

salinas e o barulho praticamente se limitava aos agitações das embarcações, “a voz lenta e rouca do comando, a âncora precipitava-se na água quieta, num áspero rumor de correntes (p. 124)”.

3. Espaços de tensões sociais

Um dos espaços centrais da cidade romanceada é o Largo da Conceição que mantinha feição de lugar privilegiado, onde os maiores acontecimentos se passavam. Tal espaço era visado e objeto de desejo de moradia para algumas pessoas, sendo a ostentação do espaço físico apropriado uma das formas por excelência da ostentação do poder (BOURDIEU, 2013).

Partindo da tese do sociólogo francês, destacamos, no romance em estudo, o desejo de D. Angelina de sair de suas origens periféricas e ir morar no Largo da Conceição. Sua origem era a rua do Boi Choco, “[...] afastada do centro, ignorada, perdida entre a Lagoa e o Porto do Roçado, como um vil sobejo da cidade” (p. 115). Essa senhora, na adolescência, fez o pai “reunir as economias e comprar uma casinha vistosa e nova, no Largo da Conceição. D. Angelina exigira essa compra, impusera-a, reclamara-a desabridamente” (p. 115).

Ao conhecermos a personalidade de Angelina, entendemos que ela não queria somente mudar de moradia, mas, sobretudo, seu desejo maior era a busca de ascensão social e prestígio, pois se antes era tão obscura quanto à periferia onde morava, com a mudança de residência “deu também recepções, festejou datas natalícias, firmou relações no meio da gente elegante e rica” (p. 116). Entretanto, com o passar do tempo, mesmo permanecendo no Largo da Conceição, volta a ser socialmente imperceptível como antes.

Os seres humanos são agentes sociais construídos na e pela relação com o espaço social, se caracterizam socialmente pelo lugar físico que ocupam. Apesar de o espaço social tender a se retraduzir de maneira mais ou menos rigorosa no espaço físico, este não é determinante para o reconhecimento almejado em determinado espaço social. Faz-se necessário a posse de alguns capitais: profissional, cultural, intelectual etc. No caso de D. Angelina, estar em um lugar físico privilegiado da cidade não foi determinante para manter-se reconhecida socialmente. Ela passou a usufruir dos bens e serviços materiais que o espaço físico oferecia, mas não alcançou ascensão social. Ou seja, houve um deslocamento físico, mas não social. Por outro lado, ao mesmo tempo,

“a posse de um espaço físico [...] [pode] ser uma maneira de manter a distância toda espécie de intrusão indesejável” (BOURDIEU, 2013, p. 138). E isso D. Angelina alcança; se distancia “daquele sórdido meio onde nascera, com a sua gentalha, a sua pobreza, a sua imundície e as contínuas arruaças de ébrios” (p. 115).

Desse modo, percebemos que a ausência de capital simbólico acorrenta o sujeito a um determinado lugar. Ao mesmo tempo, segundo Bourdieu (2013), a posse do capital garante a quase ubiquidade que torna possível o domínio simbólico, o que é possível também observar no romance em estudo. A partir de um olhar no espaço físico e social ocupado por Aluísio, de origem abastada, filho do “Coronel” Edmundo, residente num espaço privilegiado da cidade, estudou em Recife, volta com a carta de Bacharel nas mãos e, apesar de a família está em falência financeira, o lugar social que ocupada não é alterado.

Retornando aos espaços em *Macau*, o Porto do Roçado, considerado subúrbio, região afastada do centro da cidade, merece atenção:

[...] às areias e aos casebres do Porto do Roçado, onde mulheres, homens, crianças, numa faina ativa, enchem nas cacimbas os barris d’água, que iam rolando pelos caminhos em direção à cidade. Das casas de palha, dispersas pelas baixadas dos morros, vinham gritos roucos de homens, choros de crianças, cantigas de mulheres – toda a algazarra do despertar de um enorme cortiço. Aqui e ali, reses magras aparavam alguma erva perdida, caminhando vagarosamente para os mangues de Umburanas ou para as pastagens agrestes de Conceição. Cabritos novos pinoteavam nos montes de areia. E espalhados por toda aquela aridez de dunas e alagadiços, apareciam, distanciados e tristes, mofumbos de folhas verde-claras e flores amarelas como pequenos cálices pendidos (p. 81).

Mais uma vez, o narrador nos apresenta o espaço da narrativa com abundância de detalhes. A descrição dessa região expõe a rotina de seus moradores e revela suas privações materiais, além da ausência de privacidade, chegando a ser classificado como um cortiço. A partir das descrições objetivas do espaço físico, nos deparamos com uma explícita divisão de classes sociais presentes em Macau. Vislumbramos no Porto do Roçado um atraso de desenvolvimento urbano, uma vez que a presença de animais soltos pastando e pinoteando mistura-se à rotina humana com naturalidade. Percebemos, então, níveis diferenciados de desenvolvimento em uma mesma cidade, estando os bairros mais periféricos em constantes tensões com os bairros mais centrais. A ficção de

Aurélio Pinheiro, no que diz respeito ao Porto do Roçado, nos faz lembrar a ficção de Aluísio Azevedo, no romance *O Cortiço* (1890)⁴.

Em contraste com o espaço insalubre, a natureza mostra-se resistente: “[...] por toda aquela aridez de dunas e alagadiços, apareciam, distanciados e tristes, mofumbos de folhas verde-claras e flores amarelas como pequenos cálices pendidos” (p. 81). A vegetação distanciada e triste – mufundos – em muitas regiões, como serviçais, é usada na cozinha do sertanejo ou na confecção artesanal de tijolo e de telha.

Apesar da insalubridade do local, o Porto do Roçado é o lugar eleito pelo chefe político, Oliveira, para construir um chalé em meio aos casebres:

[...] um chalezinho de palha branca, redondo como um quiosque, recortado, gracioso, sobressaindo com um garbo risonho entre as pobres casinhas que o circundavam à distância, com achatada, submissa humildade.

Mesmo de longe adivinhava-se no esquisito chalé o conforto, a vaidade e o sossego feliz de algum sibarita extravagante que pretendesse espantar os homens com uma originalidade sensacional e fácil. Cercava-o um gradil de junco onde se entremeava um jasmineiro, e dentro, entre o gradil e a casa, roseiras, craveiros, papoulas apontavam alegremente, florindo. Gaiolas de pássaros raros pendiam do alpendre lateral, e um enorme gato Angorá dormia serenamente sobre um banco vermelho (p. 81-82).

O chalé do chefe político, elemento contrastante ao cortiço, não se harmoniza nem arquitetonicamente, nem socialmente por sobressair “[...] com um garbo risonho entre as pobres casinhas que o circundavam à distância, com achatada, submissa humildade” (p. 81). Os predicativos associados ao chalé adquirem referências positivas, enquanto os predicativos associados às casinhas adquirem referências negativas. Tais contrastes são representações do campo de poder que se refere Bourdieu (2000).

A escolha de Oliveira não se faz de maneira aleatória. Aos poucos, o narrador explicita a vaidade do político, e o leitor toma conhecimento de seus interesses, desde o gradil que circunda a área, o qual deixa transparecer um farto jardim com papoulas (flor

⁴ Em *O Cortiço*, há ênfase para descrições de cenas coletivas e de ambientes sórdidos, ao mesmo tempo em que a vida privada é exposta por não haver espaço de privacidade familiar. É bem provável que os naturalistas influenciaram a prosa aureliana, uma vez que Aurélio Pinheiro escolhe Raul Pompéia como patrono na ocasião da criação da Academia Amazonense de Letras, em 1918. Segundo Américo de Oliveira Costa (2000), Aurélio recebeu também influências de Eça de Queirós. É possível confirmar tal influência com a escrita de uma crônica ao jornal *O Mossoroense*, ainda em 1910, dedicada a analisar o riso como marca psicológico, descrevendo os traços faciais de alguns intelectuais, entre eles está Eça de Queiroz (ROSADO, 2001).

abundante no hemisfério norte), até pássaros raros e um angorá (gato de origem turca). Com tais excepcionalidades, Oliveira pretende ostentar um gosto refinado, pois a personagem é adjetivada como um sibarita, o que permite conhecer a personalidade de um dos homens mais importantes da cidade. Céptico e elegante, sempre gostava de transmitir maneiras de um *gentleman*. Ao que nos parece, todas essas escolhas eram uma estratégia de mostrar capital simbólico através dos bens materiais, uma vez que não tinha capital simbólico intelectual.

Contudo, esse não era o espaço privado das decisões políticas; Oliveira tinha no centro da cidade a “[...] residência oficial, social e política, como ele próprio dizia [...] ficava no *andar superior* de uma grande casa de comércio, com vistas para o rio e para um trecho da Praça do Mercado” (p. 157 – destaque nosso). Ou seja, uma hierarquização do espaço físico para impor poder, ainda que nem sempre alcançado como o pretendido, tal como o observado no entorno de Angelina.

Assim, constatamos que o chefe político mantinha dois espaços de moradia: uma casa no centro da cidade e um chalé no Porto do Roçado. A casa da cidade era o espaço legítimo para as perversões políticas e para a reprodução do poder e dominação. Já o chalé, totalmente destoante em relação às demais moradias do seu entorno (barracas de palha) no Porto do Roçado, era o espaço das perversões libidinosas – reprodução de poder sobre as mulatas que habitam o local. Assim, Oliveira exerce poder simbólico sobre as mulatas, poder invisível que depende da cumplicidade daqueles que estão sujeitos, ou seja, a sujeição das mulatas (BOURDIEU, 2000).

5. Espaços de tensões modernizadoras

Macau, como uma cidade salineira, tinha intensa movimentação noturna em virtude da contínua circulação das embarcações. Conforme já apresentamos, em muitos momentos, Aluísio revela-se um sujeito solitário, com certa predileção pelas caminhadas noturnas e, nessas ocasiões, observa a cidade que não dorme, apenas parece adormecida, conforme o narrador apresenta:

Tudo parecia disperso, monótono, perdido numa estranha tristeza. [...] Nesses momentos, reagindo contra a horrível inércia que o prendia, atravessava as ruas, seguia pelo aterro, pensativo e distraído, deixando correr o pensamento no silêncio e na vastidão das salinas.

Mas ao fim de meia hora de marcha *começava a sentir imensa melancolia*. A mudez e a brancura daquele descampado, as sucessivas pirâmides de sal, o soturno compasso das asas dos moinhos, a dilatada solidão das lezírias levavam ao *seu espírito uma fria sensação de abandono e de morte* (p. 132 – grifo nosso).

No romance ora em análise, a descrição do lugar remete a aspectos negativos a partir dos devaneios de Aluísio que contemplava as pirâmides de sal durante o passeio noturno. Isso se confirma com o uso das expressões “começava a sentir imensa melancolia” e “seu espírito uma fria sensação de abandono e de morte”. Nessa particular rotina, em que “tudo parecia disperso, monótono, perdido numa estranha tristeza”, a cidade se encontrava em tranquilidade e as pirâmides de sal e as asas dos moinhos ganhavam vida. Assim, percebemos uma homologia entre o espaço descrito e os sentimentos da personagem, um espantoso mistério e solidão ao contemplar as salinas ao luar. Porém, essa calma nem sempre era alcançada pelo protagonista em sua rotina na cidade.

O Porto do Corão (região de salinas afastada da cidade) é um dos espaços em que perceberemos a tensão entre a vida urbana e rural a partir das reflexões de Aluísio, durante uma campanha eleitoral. Lá, o bacharel entra em contato com a harmonia gerada pela natureza e descobre no ambiente natural o refúgio para o caos instaurado na cidade e “seu espírito expandia-se alegre e forte, deleitado no bucolismo daquelas várzeas infinitas” (p. 211). Nesse espaço, o protagonista tem uma imensa vontade de permanecer, porque se sentiu excessivamente ligado, apesar “[...] da modéstia da casa, a grosseria da gente do povoado, a pobreza das refeições, a tristeza do vale em torno” (p. 212). Sobre isso, Candido (2000, p. 45) afirma que “bem ou mal organizado, não importa, ele [o campo] aparece como lugar de poesia e tranquilidade, em que as energias se retemperam e o espírito descansa”. Ou seja, a personagem encontra no campo o repouso para a inquietação presente na cidade, já que vivia constantes tensões pessoais e profissionais em Macau.

As sensações vivenciadas por Aluísio nos levam a perceber o contraste entre campo e cidade, que existe desde a Antiguidade e de lá para cá algumas concepções se consolidaram:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtude simples. A cidade associou-se à ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Diante dessas visões apresentadas por Williams, mesmo com as singularidades do campo e da cidade, cada um desses lugares guarda importâncias profundas para a humanidade e vivem em constante inter-relações concretas de interdependência, fato que constatamos no romance em estudo, conforme a passagem sugere.

De tal modo, voltando à campanha eleitoral, percebemos que o bacharel suspende, mesmo que momentânea, os interesses pragmáticos, uma vez que o espaço rural passa a ser visto como refúgio, vendo a cidade como um lugar incômodo. Nesse sentido, o silêncio, o repouso e a simplicidade o faziam esquecer a agitação e as maledicências em que o envolveram desde que retornou a Macau. Diante disso, a percepção do leitor incide sobre uma configuração tensa entre a experiência urbana e a experiência rural que o romance comporta. Vejamos na passagem a seguir:

– Todos nós temos, na alma, bem no fundo da alma, essa ignota predileção pelo mato; esse singular desejo do mato. É talvez uma partícula de herança que reponta em todos nós, de vez em quando, que desperta em nós, civilizados, a vaga lembrança da floresta e da gruta onde viveram os nossos avós. É o grito do sangue! Eu sinto que já vivi nesta solidão, há muitos séculos, quando o mundo era digno de ser habitado, quando a vida era forte e pura, quando a alegria, o trabalho, o amor e a felicidade viviam nos corações dos homens, e Deus baixava sobre a terra, fazia nascer as sementes nas searas, amparava os enfermos, abençoava as criancinhas, guiava, como um doce pastor, os homens de boa vontade (p. 212).

Aluísio conclui que quanto mais o homem evolui, menos humano e insensível se torna. Suas reflexões e necessidades de voltar ao princípio (homem primitivo) mostram de modo imperativo a necessidade de harmonia entre o homem e a natureza que é desfeita a partir de outros interesses humanos surgido, por exemplo, a disputa por poder, a ganância, a vaidade. O bacharel percebe que um alto nível de desenvolvimento nem sempre corresponde a um alto nível de humanização:

– Só hoje reconheço o erro da minha existência, e só hoje compreendo quanto é vil, odiosa, repulsiva, a minha carta de bacharel, essa carta que é como uma algema prender-me os braços, que deviam manejar a enxada ou a vara de ferrão. Quanto retrogradamos através dos séculos! Deus nos abandonou desde que fundamos as cidades e fomos viver no veneno das cidades. O grande pastor repeliu o seu grande rebanho que uiva e se estraçalha e geme sob o egoísmo, a inveja, a prostituição, as moléstias, a miséria, todas as dores físicas e morais. Que lúgubre erro o da minha vida! (p. 212-13).

Notamos no fragmento acima um descrédito à civilização moderna, um pessimismo social e religioso quando a personagem afirma que “retrogradamos através dos séculos! Deus nos abandonou desde que fundamos as cidades e fomos viver no veneno das cidades” (p. 213), o que, segundo Raymond Williams “a cidade era o que o homem havia feito sem Deus” (1989, p. 324).

O próprio bacharel faz crítica ao bacharelismo⁵ e vê o avanço das cidades como algo perigoso “fomos viver no veneno das cidades”. A cidade é rica e forte, “mas sua maldade é tão evidente quanto seu poder; sua culpa, tão clara quanto sua riqueza” (WILLIAMS, 1989, p. 320) e nela as leis são feitas para manter certas desigualdades. Com isso, vemos que o ponto de vista da personagem não é urbanista. Há um sentimento de integração com a primeira morada: o campo. Nessa perspectiva, encontramos uma visão pessimista sobre a cidade, denunciando as desarmonias presentes nas relações humanas nesses espaços desenvolvidos.

Percebemos em Aluísio uma tensão entre a experiência urbana e a experiência rural a partir do contato com o Porto do Corão durante o processo eleitoral, ao mesmo tempo em que busca um sentido mais harmonioso na existência campestre. Tais impressões nos levam às reflexões de R. Williams (1989, p. 70) quando afirma que “refugiar-se desse inferno [cidade] no campo ou na costa já é uma visão diferente do simples contraste entre vida rural e a urbana [...]. O campo fresco no qual o poeta se refugia não é o do agricultor, e sim o do morador desocupado”. Ou seja, a idealização do refúgio campestre não é rural, mas sim urbana. Com isso, observamos em Aluísio um estado de espírito complexo e dramático, “uma ênfase insistente na solidariedade humana justamente porque os obstáculos, as contradições, os mistérios são vistos com tanta clareza” (WILLIAMS, 1989, p. 315) durante seu contato com as pessoas do Porto do Corão.

Aluísio se sente sufocado com o presente vivido em Macau e sente a necessidade de uma volta ao mundo original “– Todos nós temos [...] essa ignota predileção pelo mato [...] É talvez uma partícula de herança que reponta em todos nós [...] a vaga lembrança da floresta e da gruta onde viveram os nossos avós” (p. 212).

⁵ Essa posição ao bacharelismo é estudada por Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995). O historiador aponta que a procura por essa profissão liberal, durante muito tempo no Brasil, contribuiu largamente para a busca de prestígio, ascensão social e, em muitos casos, para a obtenção de empregos públicos.

Talvez, aí esteja a representação de uma crítica a modernidade e a ciência, além de ser possível observarmos a influência que o Aurélio Pinheiro recebeu dos romancistas do século XIX, pois, segundo Candido (2000, p. 35) “os romancistas realistas e naturalistas padecem do sentimento agudo das desarmonias”.

Voltando à campanha eleitoral, o comerciante José Ribeiro apresenta pensamento oposto em relação ao espaço, pois ele está mais apegado ao ritmo utilitário da cidade, conforme verificamos na seguinte passagem:

Ficar aqui, Aluísio? Nesta horrível povoação? Neste mato? Justamente quando precisamos de você na cidade para a eleição? Mas isto é o lugar mais insípido, mais sórdido, mais feio do mundo! Só tem lama, e cobra, e mosquito, e água salobra, e poeira. É uma desgraça! É pior que o inferno! (p 212).

Há, na fala de José Ribeiro, certos estereótipos negativos associados ao espaço rural. Muitas vezes, esses estereótipos são como verdades absolutas, sendo a “vida rural vista como grosseira, desgraciosa ou simplesmente tediosa” (WILLIAMS, 1989, p. 76). Por outro lado, o bacharel sente-se bem: “Dr. Aluísio achava tudo excessivamente agradável. Nunca vira tanto repouso, tanto silêncio, tanta simplicidade, tanta doçura” (p. 212). Com esses posicionamentos opostos, podemos constatar que tanto a cidade quanto o campo estão sujeitos a valores diferentes conforme a concepção das pessoas que se relacionam nesses espaços.

Durante os discursos de campanha eleitoral, Aluísio “divagou, contou os destinos de todos os déspotas, citou a Constituição, as leis de Sólon e de Licurgo, o Código Penal, *Os Miseráveis*, *A Dama das Camélias*, os *Heróis* de Carlyle” (p. 214) enquanto todos o observava com admiração e inocência. Vemos, então, um “contraste retórico entre a vida urbana e a campestre é certamente tradicional [...] os contrastes entre ganância e inocência” (WILLIAMS, 1989, p. 69).

O advogado mostra-se preocupado com a vida dos salineiros, demonstra uma rejeição ao presente e um apego ao espaço rudimentar por considerar que só o contato com as origens liberta o homem da condição vil⁶. Isso porque, em sociedades pouco desenvolvidas materialmente, existe a capacidade de se melhor harmonizar homem e natureza. Nessa compreensão, a relação que o comerciante José Ribeiro tem com o

⁶ Na *Poética do Espaço* (1978) Bachelard destaca seu interesse pelos lugares felizes, que não são necessariamente espaços físicos; podem ter valores imaginativos e se caracterizam por atrair o sujeito por ele. E é justamente por isso que “as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios, que as moradias do passado são em nós imperecíveis” (BACHELARD, 1978, p. 201).

Porto do Carão é elucidativo. Ele apenas vê o aludido espaço como possibilidade ou trampolim para captação de votos em um processo eleitoral, mostra-se mais preocupado com o tempo “perdido” nesse lugar inexpressivo. Quanto ao que pensam o bacharel e o comerciante sobre o espaço simples dos salineiros, verifica-se que se trata de posições contrárias, e do contraponto de suas posições ecoam tensões entre a experiência do campo e da cidade.

O espaço da cidade, de modo geral, no sistema capitalista, por supostamente apresentar maior e diferenciado desenvolvimento social e cultural em relação ao espaço rural, pressupõe ser um ambiente civilizado, em que há progresso e pessoas de níveis de conhecimento e esclarecimento avançados. Entretanto, na literatura, de modo geral, e no romance em análise, essa ordem é questionada; o modelo de cidade como espaço civilizado nem sempre se concretiza porque o homem passa a ser conduzido pelos interesses do capital, pondo em choque as questões éticas, morais e o próprio desenvolvimento científico. A partir dessas inversões de valores, surgem as grandes tensões da humanidade: ações de barbaridade onde se espera harmonia. Por outro lado, no contexto atual, graças ao desenvolvimento de transportes, comunicação, dentre outros, o espaço rural já usufrui de muitos “privilégios” presentes no espaço urbano, graças ao processo de modernização que chega também às pequenas cidades e o contraste entre campo e cidade tende a diminuir.

Outro espaço que reflete uma tensão modernizadora presente na narrativa, e que consideramos importante, é o laboratório de Dr. Moreira (químico a serviço da usina de sal) que estava inserido na dinâmica de Macau. Esse espaço suscita reflexões sobre as tensões vividas pelo homem diante da modernidade. Instalado ao fim da cidade, próximo ao Aterro, o ambiente era repleto de livros, tubos de ensaios, vidros de drogas e de aparelhos em “[...] uma vasta mesa branca, ao meio do enorme salão” (p. 136). Nesse recinto, o químico passava a maior parte do dia dedicando-se às pesquisas e era indiferente aos acontecimentos da cidade:

O Dr. Moreira, metido no longo avental de trabalho, *prossequia nas suas experiências*, entre os montes de livros e uma infinidade de vidros, de instrumentos, de drogas, de aparelhos que rebrilhavam [...]. Aí, junto à mesa, em frente a um considerável Tratado, o ilustre homem estudava serenamente. Defronte do grande livro, de pé, *curvado para aquela ciência que o esmagava e o fascinava com a força da sua profundidade e da sua verdade*, os seus olhos de míope percorriam as grandes páginas, tão cravados, *tão fixos naquele insaciado saber que nem percebia nem compreendia o mundo em torno* (p. 136 – grifo nosso).

A partir do laboratório é possível fazermos algumas conjecturas sobre seu proprietário, ou seja, o lugar conduz a ação do sujeito. Nessa direção, as ações do “ilustre homem [que] estudava serenamente [...] curvado para aquela ciência que o esmagava e o fascinava com a força da sua profundidade e da sua verdade” (p. 136), nos levam a enxergar, no romance, certos traços da objetividade cientificista do naturalismo. Porém, é possível também percebermos um olhar crítico do romancista a essa objetividade, ao dizer que o químico com seu “insaciado saber que nem percebia nem compreendia o mundo em torno” (p. 136), ao mesmo tempo em que se julgava “um urso, um selvagem; sempre nesta fuma, longe do mundo e dos meus semelhantes” (p. 137); “julgava-se o mais egoísta e o mais desalmado dos seres!” (p. 223). Ou seja, intuímos um certo isolamento e ao mesmo tempo uma certa alienação da personagem, o que nos leva a dar vazão às reflexões de Raymond Williams (1989, p. 323):

A luta, a indiferença, a perda de objetivo, a perda de significado – elementos da experiência social oitocentista e de uma interpretação comum da nova visão do mundo proposta pela ciência – encontraram na cidade uma morada e um nome. Pois a cidade não é apenas, dentro dessa perspectiva, uma forma da vida moderna; é a concretização física de uma consciência moderna decisiva.

Na trama narrativa de *Macau*, a sabedoria e a indiferença do estudioso eram invejadas pelo chefe político, que tinha seu nome envolvido em muitas maledicências espalhadas pela cidade. Porém, o distanciamento do químico o deixa alheio a dinâmica social de Macau, proporcionando algumas situações de gafes nos seus poucos contatos sociais. Isso porque Dr. Moreira já vivera em espaços urbanos bem maiores onde, presumidamente, o anonimato, a impessoalidade e a perda de humanidade predominam, a exemplo (citados no romance) de São Paulo, Rio de Janeiro, Europa. Ou seja, o pesquisador sofreu influência de outros espaços que não estão descritos em *Macau*, mas que apreendemos essas influências a partir de suas ações na narrativa em análise. No entanto, fora para Macau a serviço da indústria salineira e não se harmonizara com a cena cultural da cidade provinciana, uma vez que já estava acostumado à solidão dos grandes centros. Desse modo, temos, talvez, um sujeito reificado, que o fato de já ter tido contato com espaços mais urbanizados, desenvolvidos, se preocupa mais com os resultados de suas pesquisas do que com o bem-estar das pessoas em seu entorno. O ritmo de vida do químico era regido pelo tempo:

O tempo é o maior dos traidores, a mais mentirosa das concepções, o carrasco sombrio que não perdoa. Durante esses dias que fugiram, que desapareceram misteriosamente, o meu trabalho, os meus estudos, as minhas experiências foram tão insignificantes como as de um homem que andasse nas trevas, apalpando e sofrendo. Não fiz nada, não resolvi nada, não descobri nada. Li os mestres, segui as ideias dos mestres, tive dúvidas que me entristeceram. E nunca o tempo foi suficiente para a minha pobre tarefa de estudante (p. 224).

A citação sugere que a fala do químico reflete certo sentimento de angústia. Trata-se de um pesquisador que se fecha em seu laboratório, sacrifica a própria vida em função de pesquisas que certamente oferece resultados significativos para a sociedade, conforme o próprio romance apresenta: “– Tem magnésia demais. Os exames químicos do Dr. Moreira demonstraram esse inconveniente. Por isso, em vez de conservar estraga tudo. (p.70).

Por fim, Moreira revela-se um ser portador de uma sabedoria inigualável em Macau, mas um sujeito isolado. Se colocarmos em confronto a postura de Aluísio e Dr. Moreira em relação a cidade, também se percebe posições contrárias. Apesar de ambos terem vivido experiências em lugares desenvolvidos (Aluísio estudou direito em Recife; Moreira frequentou espaços de centros científicos), o bacharel sente a necessidade de volta aos arquétipos da natureza; o químico se prende aos resultados de suas pesquisas e se perde no espaço e tempo em que vive.

5. Considerações finais

Na tentativa de mapear alguns espaços presentes na Macau romanceada, de Aurélio Pinheiro, foram apresentados elementos que compõem a rotina da cidade, seja a partir do narrador ou de suas personagens principais. Os lugares citados no percurso do enredo, os movimentos das personagens, os cenários, dentre outros aspectos, formam um álbum abrangente de vários espaços físicos e sociais. Esses elementos, ora revelam uma cidade pacata, ora revelam uma cidade dinâmica, uma vez que diferentes espaços produzem diferentes modos de representação. Os moradores do Porto do Carão e do subúrbio também estão presentes no romance e manifestam suas condições de subdesenvolvimento à margem da cultura urbana presente na maior parte do enredo.

Com isso, foi possível observar a relação do espaço com a vida íntima e coletiva vivenciada pelas personagens, bem como no âmbito cultural e natural.

De acordo com a análise realizada sobre o romance *Macau*, tendo como categoria analítica questões espaciais e suas implicações psicológicas, íntimas e sociais, podemos dizer que se trata de um romance com predominância do espaço realista, considerando que a obra apresenta semelhança “à realidade cotidiana da vida real [...]”. Tal estratégia narrativa confere ao enredo maior verossimilhança” (BORGES FILHO, 2008, sem paginação).

Ambientes como o Bilhar do Zezinho, apresentado como um dos poucos espaços de divertimento, revelam em Macau certo provincianismo. Porém, em virtude da indústria do sal no início do século XX, a cidade ganha dinamismo e potencial econômico, a ponto de ter um laboratório químico, particularizando certo desenvolvimento.

O espaço urbano é colocado em processo de desenvolvimento, uma vez que as intrigas denunciam os jogos de interesses políticos e de poder, conforme a sistematização do pensamento crítico de Bourdieu (2000). Nos foi possível percebermos que os campos econômicos, intelectual, etc. interferem na dinâmica do espaço denunciando situações de poder e “constituem excelentes indicadores de sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 2013, p. 02) dentro do espaço físico. Segundo Bourdieu (2013), a posse do capital garante a quase ubiquidade que torna possível o domínio simbólico, o que é possível também observar no romance em estudo.

Ao mesmo tempo, podemos observar uma representação crítica à modernidade, no que tange ao registro das tensões vividas por Aluísio em suas experiências com os espaços urbanos e rurais, uma vez que ele questiona a primazia de civilização na cidade onde há “o egoísmo, a inveja, a prostituição, as moléstias, a miséria, todas as dores físicas e morais” (p. 213). Para R. Williams (1989), reconhecer os contrastes entre campo e cidade é uma das maneiras de adquirirmos consciências das crises da sociedade, talvez seja esta a aposta do romance *Macau*, talvez seja este o testemunho dado por Aurélio Pinheiro através de sua trama ficcional.

Possivelmente, as descrições referentes aos espaços estão associadas às lembranças e experiências vividas pelo escritor durante o período que clinicou em Macau e Areia Branca, o que se confirma com os nomes das ruas, bairros, praças e repartições que correspondem aos nomes da cidade real, como, por exemplo, o Largo da Conceição, que até hoje é um lugar de referência na cidade.

Nesse sentido, Aurélio Pinheiro, com a escrita do romance, contribuiu para colocar *Macau* na cena literária brasileira, uma vez que a cidade Macau já se encontrava na cena econômica como uma das maiores produtoras de sal do país.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Scipione, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *Os pensadores: A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. Joaquim José Moura Ramos (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e literatura: introdução à topoanálise*. Franca, São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- _____. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. *Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada*. São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. Espaço físico, espaço social e espaço apropriado. In: *Estudos Avançados* 27 (79), 2013, p. 133-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a10.pdf> (acesso em 05 de outubro de 2019).
- CANDIDO, Antonio. Entre Campo e Cidade. In: *Tese e antítese: ensaios*. 4ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000, p. 29-56.
- COSTA, Américo de Oliveira. Tentativa de estudo crítico e biográfico. In: PINHEIRO, Aurélio Waldemiro. *Macau*. Natal: Edufrn, 2000.
- DANTAS, Hélio. *Memória de Macau*. Natal: Santa Maria, 1998 (Coleção Cultura, n. 8).
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Paulo Sérgio Rouanete. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-19.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura com provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LIMA, Nestor. *Municípios do Rio Grande do Norte: Macaíba, Macau, Martins e Mossoró*. IHG/RN, vol. 35/37 (1ª Ed. 1941), Coleção Mossoroense, Série C, vol. DXCIX, 1990.
- MORAIS, Marcus Cesar Cavalcanti de. *Terras Potiguares*. Natal (RN): Editora Foco, 2004.
- PINHEIRO, Aurélio. *Macau*. Natal: EDUFRN, 2000.
- _____. “Salinas do Nordeste”. *Eu sei de tudo*. Rio de Janeiro, maio de 1934.
- ROSADO, Vingt-um; VASQUE, Josetine. *Aurélio Pinheiro e Mossoró*. Fundação Vingt-Un Rosado; Coleção Mossoroense, Série C, Volume 1194, outubro de 2001.
- WANDERLEY, Rômulo C. *A geografia potiguar na sensibilidade dos poetas*. Ensaios, “Coleção Henrique Castriciano”, Natal, 1962, p. 61.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A LEITURA, A CULTURA E A PRÁTICA: UMA RELEITURA DA OBRA *EL GAUCHO MARTÍN FIERRO*, DE JOSÉ HERNÁNDEZ

Nathalia Maynard Cadó ¹
Regina Kohlrausch ²

RESUMO

O presente artigo relata a experiência da prática de leitura realizada pelos alunos do sétimo ano A do Colégio Sinodal da Paz de Novo Hamburgo com a obra *El gaucho Martín Fierro*, de José Hernández, em sua leitura e prática de reconstrução do texto na visão dos próprios estudantes. Considerando a leitura como um processo de interação entre o autor e o seu interlocutor, e sendo este o responsável em constituir o sentido do texto, bem como de que a mesma se deriva das experiências mundanas dos seres humanos, os alunos foram encorajados a criar uma poesia sobre o personagem literário Martín Fierro a partir de sua compreensão, visão e interpretação sobre este texto tão singular para a cultura argentina. O referencial teórico utilizado foi Ana Pizarro, contribuindo com a perspectiva cultural latino-americana, Ana Maria Machado na relação escola e leitura e também pesquisadores da área da educação, como Paulo Freire e Fernando Becker. O resultado da leitura e interpretação de trechos de Martín Fierro foi a construção da poesia encontrada ao final do artigo.

Palavras-chave: Leitura, Martín Fierro, Argentina, Cultura, Interação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado do processo que ocorreu em algumas aulas de espanhol em que se estudou o poema *El gaucho Martín Fierro*, na turma sétimo ano A do Colégio Sinodal da Paz, localizado na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul³. Por ser um poema de 1875 e de, aparentemente, difícil interpretação - por apresentar um tipo de dialeto espanhol mais oriundo da região dos pampas e também mais antigo que o idioma contemporâneo -, utilizou-se de recursos lúdicos, visuais e uma leitura guiada e explicativa com os alunos, bem como se sugeriu uma atividade de releitura do poema baseada naquilo que os alunos melhor entenderam sobre sua poesia. Por ser um texto narrativo em versos e cantado, originário da oralidade tradicional argentina da cultura dos pampas, foi sugerido aos alunos que cada um criasse uma

¹ Mestranda do curso de Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – nathalia.cado@edu.pucrs.br

² Professora titular de Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - regina.kohlrausch@pucrs.br

³ O artigo, portanto, irá abordar o resultado de uma pesquisa sobre a obra de Martín Fierro que aconteceu com uma turma de sétimo ano em colégio privado no ano de 2019, realizando uma análise da obra de José Hernández e também a criação de uma poesia coletiva.

estrofe, cuidando musicalidade e rimas sobre o poema. O resultado foi um texto de Martín Fierro interpretado na visão dos próprios alunos, onde criaram, por fim, a sua própria poesia sobre este personagem literário. No caso, foi realizada uma poesia coletiva, em que cada aluno contribuiu com uma estrofe.

Pensando na semelhança da cultura dos pampas entre Rio Grande do Sul e Argentina, quis mostrar-se por meio deste projeto que a primeira figura literária do gaúcho foi registrada na Argentina e criada por José Hernández. Por fim, buscou-se expressar, por meio deste trabalho, a importância em estudar também a cultura dos nossos países vizinhos nas aulas de língua espanhola, entendendo como se comportam e como são estes povos. Ainda, a importância da aprendizagem deste idioma no Brasil, dada não apenas a sua aproximação geográfica, mas também cultural.

Para abordagem deste trabalho, foram utilizados os conceitos de cultura propostos por Ana Pizarro, a visão de leitura e seu ensino vistos por Ana Maria Machado e também contribuições de importantes teóricos da educação, como Paulo Freire e, mais contemporâneo, Fernando Becker, em artigo presente no livro Educação 3.0 (consultar referências).

METODOLOGIA

A metodologia consiste em aulas presenciais de língua espanhola que ocorreram no colégio no ano de 2019. Primeiramente, solicitou-se que os alunos buscassem na internet dados biográficos do autor José Hernández, onde já tinham descoberto a existência do personagem Martín Fierro. Depois, análise de trechos de suas poesias, bem como discussão oral sobre eles. Criação de estrofes em espanhol inspirada na história de Martín Fierro e análise de suas poesias. Construção e organização da poesia coletiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Acredita-se que o ensino de línguas, e neste caso o de línguas estrangeiras, está para além de sua aprendizagem puramente gramatical e sistemática. Segundo Paulo Freire (2011), os alunos não devem memorizar objetos, bem como é posto, na maioria das vezes, no ultrapassado ensino tradicional, mas aprender uma significação profunda do mesmo, e os textos são uma forma de relacionar significado com a forma, em que esta crie seu verdadeiro sentido. Ensinar uma língua estrangeira é um compromisso com a cultura do próximo, para analisar suas semelhanças, diferenças e o que podemos aprender com os outros, ou seja, não em sua forma

superficial apenas por meio da língua, mas também entender a profundidade de seu sentido, e neste campo é que entra a cultura de distintos países que falam espanhol. No novo documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (anos finais), adaptando-se aqui suas competências na área de língua estrangeira, é pontuado que (p. 199), em um mundo cada vez mais globalizado e plural, aprender novas línguas é de extrema importância, principalmente para “ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico”. Em nossa localização geográfica da América Latina, ensinar espanhol é um direito social, político e humano, e educar além da língua é aprender com a cultura e sociedade de povos vizinhos ao Brasil; vemos como podemos ser parecidos culturalmente com povos hispânicos, muitas vezes, de forma mais semelhante que outras regiões brasileiras, no caso do Rio Grande do Sul. A importância em estudar o gaúcho e personagem *Martín Fierro*, idealizado pelo escritor argentino José Hernández é conhecer a primeira aparição desta figura na literatura universal, realizando semelhanças com o gaúcho de nossa região, logo, aproximando nossa cultura local e argentina.

Entre os cinco eixos organizadores propostos pela nova Base Nacional Comum Curricular, a leitura entra como um destes eixos centrais, dada a sua importância na “compreensão da natureza histórica e cultural de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade” (p. 200), podendo ser tanto históricos quanto atuais e, no caso do texto de *Martín Fierro*, um texto que ajuda não apenas a ampliar os conhecimentos linguísticos de língua espanhola, como também conhecer a cultura de países deste idioma, dando como exemplo aqui a própria Argentina.

Ana Pizarro (2008) estudou a classificação entre as regiões latino-americanas em uma perspectiva histórica e cultural e não politicamente delimitada como, por exemplo, a região de Buenos Aires e a capital São Paulo como uma única apenas; dada as suas influências pelas vanguardas entre os anos 1920-1930 há entre estes dois locais sua correlação, além de serem áreas de imigração. Desta forma e partindo deste viés que olha para os costumes e a cultura ao invés da geografia, pode-se ampliar o pensamento proposto por Ana Pizarro, aproximando as regiões culturais em nosso continente por dados desta esfera, como a cultura argentina do pampa com as regiões do Rio Grande do Sul, formados pelo mate, a cultura das grandes planícies e, sobretudo, com a figura do gaúcho, que aparece em ambas as regiões. Desta forma, eis mais um motivo de extrema importância a levar este tipo de leitura nas aulas de língua espanhola: mostrar aos alunos que a figura do gaúcho não está apenas na região onde vivem, mas também em um país que forma fronteira geográfica e cultural, marcada pela figuração de

um gaúcho. Não é de menos que os alunos ficaram surpresos ao descobrir por meio de *Martín Fierro* que a figura do gaúcho também está presente na Argentina.

E o lugar da leitura, onde ela se localiza dentro desta perspectiva cultural? Segundo o nosso educador universal Paulo Freire, há uma recriação no texto de experiências vividas, sendo estas fundamentais para o processo de constituição da leitura. Para ele, “[...] a leitura de mundo procede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19) e, relacionando com o projeto em questão, a cultura em que os alunos estão rodeados: a gauchesca, pela região que vivem, costumes latino-americanos pautados na diversidade étnica, econômica e social que constitui os jovens estudantes em seu cotidiano, vivências que influenciaram na forma de ler e interpretar o texto a ser analisado. Para Freire, ainda, a medida em que se vão produzindo experiências de vida, a leitura vai se constituindo. A verdadeira alfabetização vem, portanto, desta leitura do mundo, para depois ser sistematizada na leitura da palavra, bem como a interpretação, a crítica a partir da leitura que é realizada. Para o autor, isto será constituído através das práticas de leitura, das experiências feitas.

Na proposta em que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas procedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (p. 29-30)

Analisando esta citação, pode-se complementar que as vivências dos alunos e o fato de viverem em uma sociedade latino-americana possibilita o fato de realizar uma leitura possível do texto, relacionando os costumes próprios do Rio Grande do Sul para interpretar o texto de *Martín Fierro* com maior facilidade. Após esta contextualização da importância da leitura em sala de aula, pretende-se descrever o desenvolvimento do projeto em questão, ocorrido nas aulas de língua espanhola durante os meses de agosto e setembro de 2019.

Segundo o livro *Educação no século XXI* (2016, p. 130), a metodologia baseada em projetos estimula a participação dos docentes para o trabalho criativo. Inspirando-se nesta ideia, para que os alunos se envolvessem de verdade com a poesia de *Martín Fierro* e realizassem uma produção ao final das aulas, o projeto foi o meio encontrado para que desenvolvessem suas habilidades criativas e também o próprio pensamento crítico, oferecendo, desta maneira, uma melhor interpretação sobre a poesia, pois precisaram escrever a partir do que haviam entendido sobre ela.

O projeto foi realizado, portanto, ao decorrer das aulas de língua espanhola do Colégio Sinodal da Paz, com os alunos do sétimo ano do turno da manhã. Primeiramente, foi solicitado

aos alunos que investigassem em suas casas e trouxessem para a próxima aula informações sobre “Martín Fierro”. Não foi especificada a eles nenhuma informação a mais sobre o que precisavam pesquisar, tendo como objetivo também aguçar a curiosidade de jovens entre onze e doze anos. Tal pesquisa prévia, que faz com que o aluno venha para a próxima aula com algumas informações já antecipadas sobre o assunto a ser discutido é defendido por José Moran (2017) como *aula invertida*: conforme suas palavras, hoje, após um domínio básico de leitura e escrita, é possível inverter a forma de ensinar, em que os alunos podem pesquisar em suas casas e trazer as informações para a aula, onde o professor é mediador e orientador destas informações e produz sua aula a partir delas. Nesta metodologia, conforme pode ser analisado, percebe-se que há um protagonismo do aluno, em que ele toma um papel ativo no processo de aprendizagem, em que esta é constituída a partir de informações que ele traz em aula. Fernando Becker (2017), no mesmo conjunto de ensaios, diz que a escola precisa se transformar “[...] cada vez mais em laboratório e menos em auditório” (p. 43), em que os alunos venham à escola para criar, para experimentar. Na citação abaixo, o teórico complementa sua fala de que a escola é um lugar de criação e tentativas, e as aulas invertidas são as que propiciam que a escola seja este “laboratório” para os alunos. E o lugar do professor, neste contexto, é indagar, fazer perguntas, ser orientador do processo e das informações coletadas:

Para quem pensa que isso exige o professor de assumir responsabilidades, é importante que se diga que ele tem um papel fundamental, que é estar presente, dar dicas, fazer perguntas novas, perguntas que os alunos nunca se fizeram, sugerir procedimentos, chamar a atenção, indicar fontes de consulta e, com certa frequência, fazer exposições teóricas. No final de um projeto, mais que os resultados da pesquisa, o que consta são as perguntas novas que são formuladas. Isso acontece no laboratório, não no auditório. (p. 43)

Analisando o projeto em questão, percebe-se que foi realizado, então nas palavras de Fernando Becker, foi um laboratório ao invés de auditório, oferecendo aos jovens um papel ativo tanto em trazer as informações sobre Martín Fierro quanto a criação da própria poesia, o que também aguçou e desafiou a própria criatividade dos alunos. A exposição teórica, em todo o caso, foi realizada, mas apenas no momento em que analisamos os poemas originais de *Martín Fierro*, em que a intervenção da professora precisou ser um pouco mais evidente. No restante das atividades, o papel da professora foi perguntar, dar voz e orientações aos estudantes.

No dia em que os alunos precisaram trazer uma pesquisa prévia sobre Martín Fierro, foi feito na turma um grande círculo para que realizássemos uma roda de conversa sobre o personagem. Nesta conversa inicial, os alunos, sendo um por vez, contribuíram com informações sobre *Martín Fierro*, revelando a primeira surpresa na percepção deles: tratava-se de um personagem, e não de uma pessoa real, pois quem o criou fora José Hernández. Nesta

conversa, discutimos alguns aspectos bastante importantes da vida e obra do autor, conteúdo da história, ano de publicação do livro e o que contava o seu enredo. Seguidamente, foi apresentado aos alunos um vídeo lúdico do canal de internet *Youtube* que contava a história de Martín Fierro de forma adaptada a crianças intitulado *La asombrosa excursión de Zamba con Martín Fierro*, onde conta a história de uma criança que, ao perder-se de seus colegas em uma excursão, acaba por conhecer o famoso gaúcho literário e um pouco de sua história. Neste vídeo, há também o conhecimento de alguns versos originais do próprio enredo de Martín Fierro, bem como alguns trechos cantados, afinal, este poema é inspirado nas milongas argentinas, são versos cantados na viola pelo próprio personagem. Foi uma forma mais lúdica e interativa de apresentar a alunos do sétimo ano um pouco da história de *Martín Fierro*, bem como a entendessem melhor. Após olharem este vídeo, trabalhou-se, enfim, com alguns trechos da poesia original do livro *El gaucho Martín Fierro*. Foram selecionadas algumas estrofes para ler aos alunos, realizando uma espécie de leitura guiada, em que foram lidos os trechos e sendo explicado para eles a história do gaúcho, relacionando com o vídeo que assistiram e também a pesquisa prévia que fizeram em suas casas.

Dada a leitura e discussão dos versos originais, foi proposto aos alunos que, de acordo com a discussão realizada sobre Martín Fierro, criassem, cada um, uma estrofe, a partir daquilo que mais lhe chamasse a atenção sobre a poesia do personagem. Iniciamos em aula e eles tiveram a oportunidade em terminar o verso em suas casas. Na próxima sessão, será realizada uma análise da visão dos alunos sobre a poesia de Martín Fierro e a releitura que criaram de sua história.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue, abaixo, poesia coletiva criada pelos alunos e, em seguida, uma análise dos principais pontos que focaram e temas abordados em suas estrofes:

EL GAUCHO MARTÍN FIERRO – Por Sétimo Ano A

José Hernández
Fue un poeta, político,
Y periodista argentino
Mucho conocido con su libro.

El gaucho Martín Fierro es,
Un poema de José Hernández,
Obra literaria de gran popularidad en Argentina.
Fue publicada por primera vez en 1872,
Con el título El Gaucho Martín Fierro,

Y su continuación,
La vuelta de Martín Fierro,
Surgió en 1979.

José Hernández escribió,
Una historia creó,
Contando su vida,
En un poema cantó.

Martín Fierro fue un poema,
Que nunca vamos olvidar,
Porqué él nos enseñó,
Que una persona fuerte,
También puede amar.

Martín Fierro es un niño argentino,
Que hace todo para su destino,
Es un gaucho de la región pampa
Puede rimar y hacer poema
Y nunca va a dejar de amar este planeta.

Martín Fierro es un gaucho argentino,
Solo y en la soledad,
Dio voz al corazón,
Escribiendo un libro en forma de canción

Mi nombre es Martín Fierro,
Mi historia voy a contar,
Y en su memoria vas a guardar,
Y fui fuerte como un ferro.

Martín Fierro,
Un guerrero,
Un batallador,
Una persona determinada.

Él fue obligado a ir a la guerra,
luchar contra los indios,
El gobierno mandó
Y el obligado se fue para luchar.

Martín Fierro,
Un hombre trabajador,
Que fue a luchar,
Mas sentía falta de su amor.

Él no quería luchar,
Contra los indígenas, sus amigos,
Entonces Martín Fierro,
Desertó muy solito.

Tuvo que dejar su familia,
Para ir a la guerra,
Por el juez, y ahora,
Cuanta nostalgia sentirá.

Me sacaron de mi lar
Y en la guerra me obligaron a pelear.
Ahora siempre que pienso en desistir,
Pienso en mi familia,

Y que no puedo salir.
Cuando esta guerra por fin terminar,
Mi familia podré finalmente encontrar.

Dios fue injusto,
Sacó mi familia,
Pero todo que Dios tira,
Él devuelve en doble.

Mi amor dejé mis hijos,
También amo ustedes mucho,
Entonces partiré,
Yo amo mucho a ustedes.
Siempre voy a recordar,
De ustedes, de mis hijo,
De mi mujer y de mi casa.

Aquí escondido te hago un pedido,
Perdí mi mujer y mis hijos,
Con la guerra fría es mucha cobardía,
Sacar un padre de una pobre familia,
Entonces escuche mi consejo,
Mejor ser un padre,
Que un triste guerrero.

Con la luna a brillar,
Y mis lágrimas cristalinas,
Calen sobre mi rostro,
Extraño a mi familia
Sé que iré morir en la guerra,
Me gustaría solo de decir,
Que amo mi familia
Y siempre los amaré.

Martín Fierro,
Un guerrero fugitivo y competitivo,
Sus hijos aislados,
Y su mujer bellísima.

Y el gobierno por detrás,
De mi para siempre,
Aunque no tenga crímines,
A ser desculpados.

Hago este poema con amor, no tiene espacio,
Para el dolor, flores cayendo del cielo, sentí el aroma de miel,
Estamos en el séptimo año,
Nos sentimos feliz cada día y año.

Martín Fierro,
Un poema de José Hernández,
Con tradición en Argentina,
Fue una obra muy aplaudida,
Dónde en el día diez de noviembre su memoria es acogida.

Na semana seguinte após lançado o desafio em criar uma estrofe, juntei todas elas e, separando por temáticas que os alunos foram escolhendo, foi montada a poesia coletiva de acordo com os assuntos que estavam presentes nas estrofes, iniciando com a biografia de José Hernández, seguindo para versos que apresentavam Martín Fierro e finalizando com os que contavam alguns de seus acontecimentos. Neste momento, creio que entra o importante papel do professor como orientador do processo criador até o seu produto final. Todos os versos foram escritos em língua espanhola pelos alunos e posteriormente corrigidos pela professora.

Ana Maria Machado (2016), ao abordar sobre a importância da leitura em nossa cultura e evidenciar que a criança aprende a criar o gosto por leitura a partir do exemplo – quando vê e sente pais, professores, pessoas ao seu redor lendo e criando gosto pela leitura – comentou que “Um livro não é apenas aquilo que está escrito nele, mas também a leitura que se faz desse texto. Os dois processos são ideológicos. Os dois pressupõem uma determinada visão de mundo” (p. 23). Desta forma, relacionando com o projeto mencionado, nota-se que os alunos realizaram uma leitura de fato da poesia, ainda que não tivessem contato com a obra completa de Martín Fierro, mas conhecendo os seus textos principais e, assim, realizaram uma leitura dele baseada na visão de mundo dos próprios alunos e também aquilo que mais lhes chamou a atenção na poesia.

A poesia coletiva, portanto, inicia com alguns versos introdutórios oferecendo dados biográficos de José Hernández, antes de introduzir o personagem literário Martín Fierro. Este, em todo o caso, é apresentado pelos alunos como personagem literário da região pampa e que cantava a própria poesia que criava, conforme verso abaixo:

Martin Fierro es un gaucho argentino,
Solo y en la soledad,
Dio voz al corazón,
Escribiendo un libro en forma de canción

Neste verso, o aluno também evidenciou, e conforme aparece em outros momentos da poesia, a solidão de Martín Fierro, concluindo, desta forma, que o fato do personagem criar milongas por estar sozinho foi um aspecto que chamou a atenção dos alunos. Grande parte dos versos dos alunos esteve relacionada a duas grandes temáticas que também aparecem na versão original da história: a guerra e a família. Muitos escreveram que ele era considerado corajoso, guerreiro e batalhador, evidenciando a parte em que foi obrigado a ir para a guerra lutar contra os indígenas. Estas duas temáticas, portanto, tomou maior parte da poesia, logo, as que mais chamaram a atenção dos jovens. Abaixo, um exemplo da forma como

interpretaram o momento em que ele foi para a guerra, sendo que deixar a família para ir lutar foi visto como algo negativo:

Me sacaron de mi lar
Y en la guerra me obligaron a pelear.
Ahora siempre que pienso en desistir,
Pienso en mi familia,
Y que no puedo salir.
Cuando esta guerra por fin terminar,
Mi familia podré finalmente encontrar.

Nesta estrofe e em outras que aparecem ao longo do poema, a interpretação possível a ser realizada é que Martín Fierro foi à guerra de forma obrigada e triste por ter de abandonar a sua família. E que seu maior desejo, ao longo de toda a guerra, é que ela termine para finalmente poder ver sua família mais uma vez.

Ao longo do livro original, também é possível perceber que Martín Fierro dá muitos conselhos ao longo de sua história, sendo assim, considerado um grande e sábio conselheiro. No poema criado pelos alunos este fator também aparece em uma de suas estrofes:

Aquí escondido te hago un pedido,
Perdí mi mujer y mis hijos,
Con la guerra fría es mucha cobardía,
Sacar un padre de una pobre familia,
Entonces escuche mi consejo,
Mejor ser un padre,
Que un triste guerrero.

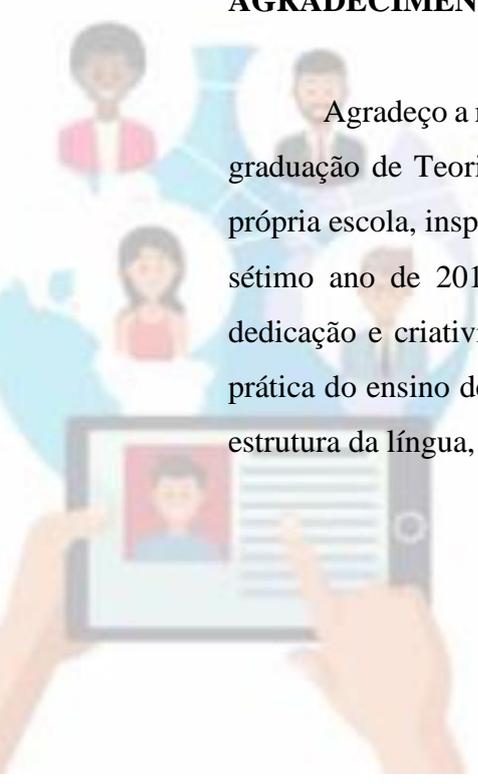
Nota-se, assim, que a criação de uma poesia coletiva baseada na interpretação dos próprios alunos possibilitou com que os mesmos tivessem uma compreensão maior da história de *Martín Fierro* e sua poesia. Ainda, escrever e criar sobre o que foi lido e estudado é uma forma de aumentar a sua compreensão e, mais do que isso, expor um ponto de vista crítico sobre o próprio texto literário, reconstruindo-o a partir desta opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar esta conclusão do artigo citando a Ana Maria Machado (2016), ao dizer que: “Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa a outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino” (p. 67). Neste projeto, mesmo sendo professora de língua estrangeira para os alunos, buscou-se repassar um pouco do amor à leitura para eles – vindo de mim, professora, mentora e orientadora dos estudantes, servindo de

exemplo aos mesmos – por meio de um texto singular para a língua espanhola e também, digamos, por sua importância e história, indispensáveis de ser trabalhado em uma aula de língua hispânica. Iniciamos este artigo, assim, evidenciando a importância da leitura para a sala de aula, em que ela carrega consigo não apenas a decifração de códigos e de letras, mas também a própria perspectiva cultural que aguça o ponto de vista crítico dos estudantes. Toda leitura, assim, acredita-se compor o seu sentido relacionando-o com as vivências de cada um, e não é de menos que os documentos mais contemporâneos sobre educação, como a Base Nacional Comum Curricular, propõe a prática de leitura e produção como um de seus cinco eixos fundamentais na aprendizagem de línguas, incluindo as estrangeiras. Na segunda parte deste artigo, foi descrito com detalhes o desenvolvimento deste projeto, e percebeu-se que ele encontra de acordo com tendências contemporâneas da educação, como o ensino por projetos e a aula invertida, evidenciando a escola como espaço de pesquisa e criação dos alunos, usando o método expositivo em algumas certas circunstâncias de necessidade, mas não tendo esta mais como a base do ensino. Ainda, tal projeto explorou a criatividade dos alunos, em que precisaram criar uma estrofe de poesia a partir do que aprenderam. Na última parte, portanto, uma análise da poesia dos alunos, evidenciando os momentos da poesia em que mais lhes chamou a atenção e também observou-se a variedade de temas em que abordaram: dados biográficos, apresentação do personagem, solidão, guerra e família. Acredita-se que a variedade de temas, ao mesmo tempo, reflete na visão de mundo de cada criança, em que possuem histórias de vida diferente e, assim, cada uma interpretará o poema de acordo com um ponto de vista, em que juntos, em forma de poesia, todos se completaram.

AGRADECIMENTOS



Agradeço a minha orientadora Regina Kohlrausch por ter ministrado a disciplina da pós-graduação de Teorias da Leitura, focada e inspirada tanto no ambiente acadêmico como na própria escola, inspirando-me e auxiliando a escrever este artigo. Também aos meus alunos do sétimo ano de 2019, grandes concretizadores do projeto que, com seu talentos, esforços, dedicação e criatividade, construíram a poesia e fizeram eu, professora, refletir sobre nossa prática do ensino de Língua Espanhola na sala de aula, que deve estar para além de ensinar a estrutura da língua, mas a sua historicidade e cultura.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 01 out 2019.

BECKER, F. Para uma pedagogia da ação e educação 3.0. In: CARVALHO, M. **Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas. In: CARVALHO, M. **Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

Educação no século XXI: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. Organização Young Digital Planet. Tradução de Danielle Mendes Salles. São Paulo: Santillana, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HERNÁNDEZ, J. **El gaucho Martín Fierro**. Buenos Aires: Sopena, 1948.

La asombrosa excursión de Zamba con Martín Fierro - Canal Pakapka. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=zuvc8AqxhGs>> Acesso em 01 out 2019.

MACHADO, A.M. **Ponto de fuga: conversas sobre livros**. São Paulo: Companhia das letras, 2016

PIZARRO, A. **O sul e os trópicos: ensaio de cultura latino-americana**. Tradução de Irene Kallina e Liege Rinaldi). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.



A negra lésbica no contexto social e literário: uma análise do conto

Isaltina Campo Belo, de Conceição Evaristo

Alice Maria de Lemos Gramosa¹
Orientadora: Fernanda de Oliveira Cerqueira²

RESUMO

É notório que, ainda no século XXI, as mulheres negras lésbicas possuem pouca representação no campo literário. Um grande fator para tal situação é que há construção de estereótipo em torno da mulher negra lésbica levando-a, no imaginário social, à condição de não-humana. Esse evento é motivado pela universalidade em torno de “ser mulher”, a qual exclui mulheres negras lésbicas. Nesse artigo, através da análise do conto *Isaltina Campo Belo*, da escritora Conceição Evaristo, no livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), apresento uma discussão sobre como a invisibilidade da negra lésbica na literatura e de como a heteronormatividade da cultura eurocêntrica afetam no processo de descoberta de identidade da mulher negra lésbica, envolvendo, também, o contexto racial, gênero e classe.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Lésbicas; Conceição Evaristo; Gênero.

INTRODUÇÃO

Mulher negra lésbica tem uma história? Por eu ser negra e lésbica, sou uma mulher? Esses são os questionamentos que evocaram a escrita desse artigo, uma vez que ainda no século XXI, mesmo com os avanços dos direitos sociais, ser negra lésbica ainda é um desafio bastante árduo e há uma escassez de discussões abordando tal tema. É perceptível, também, que falar sobre lésbicas na literatura, principalmente, quando o fator racial está envolvido, ainda é um tabu.

Sabe-se que sociedades ocidentais pós-colonizadas têm como elementos estruturantes o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado (GONZALEZ, 1983; DAVIS, 2006; AKOTIRENE SANTOS, 2019), de modo que perfis femininos que “fogem” ao padrão hegemônico, por sua vez, historicamente, associado a uma feminilidade branca e heterossexual, são subalternizados ao ponto de serem descaracterizados enquanto possibilidades de existências femininas. Isto é, na medida em que um único perfil feminino, muito bem delimitado por esses elementos

¹ Licenciada em Letras – Língua estrangeira moderna – Inglês e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua com educação básica. E-mail: alicedelemos@hotmail.com;

² Licenciada em Letras Vernáculas, Mestre e Doutora em Língua e Cultura, pela UFBA, com Doutorado Sanduíche, pela Universidade Nova de Lisboa. Atua com educação básica e superior. E-mail: f.cerqueira@ufba.br.

estruturantes dessas sociedades, é amplamente difundido como única possibilidade de “ser mulher”, há, em vista disso, a concepção de que “ser mulher” é uma experiência universal, embora seja orientada por um padrão hegemônico de feminilidade branca, cisgênero e heterossexual.

Por conseguinte, o debate feito aqui centra-se na agenda de trabalho do Feminismo Negro (GONZALEZ, 1983; BAIROS, 1995; COLLINS, 2000; CARNEIRO, 2005; DAVIS, 2006, entre outras), cuja ferramenta teórico-metodológica é a interseccionalidade, haja vista que se propõe a investigar o intercruzamento do racismo, do cisheteropatriarcado e do capitalismo, como elementos estruturantes de sociedades (CRENSHAW, 2019; AKOTIRENTE, 2019). Sendo assim, há aqui a intenção de acionar discussões relacionadas à raça (racialização) e à sexualidade (lesbianidade), através do preconceito intrínseco na sociedade, para com sujeitos que apresentam esses marcadores identitários³, com vistas a salientar os motivos desse grupo sofrer com a invisibilidade e silenciamento tanto em esferas sociais, quanto artísticas, caso da Literatura.

Gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, classe social [e identidade de gênero] são algumas das variáveis que se impõem contemporaneamente, conformando novos sujeitos políticos que demandam ao Estado e à sociedade por reconhecimento e por políticas inclusivas. [Destarte] [a] emergência desses novos atores decorre da insuficiência das perspectivas universalistas para contemplar as diferentes identidades sociais e realizar um dos fundamentos da democracia, que é o princípio da igualdade para todos (CARNEIRO, 2019, p. 137).

Portanto, pensar sobre essa invisibilidade de mulheres negras lésbicas, bem como de suas narrativas, no campo literário, é observar que a lógica dos sistemas de opressão é homogeneizar, sob a ótica do corpo hegemônico (padrão/branco), levando os grupos subalternos a lerem que a única existência legítima é a do opressor e, por sua vez, esse “universal”. Conseqüentemente, a representação dos sujeitos subalternizados atua como uma eficaz ferramenta de manutenção da vulnerabilidade desses corpos, tendo em vista que, ao longo do tempo, representações reforçam e reafirmam estereótipos (SILVA, 2004). Deste modo, percebo como nossas vivências, enquanto mulheres negras lésbicas, são absurdamente distintas, como produto da ação de

³ Assumimos com Hall (1992, p. 12) que “[...] o sujeito pós-moderno [é] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. 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 (HALL, 1987). É definida historicamente e, não biologicamente”.

elementos sociais estruturantes de ordem sistêmica, com o racismo e o sexismo, atuando conjuntamente.

Observando esse contexto apresentado sobre a homogeneização, percebo que ainda não há um debate amplamente difundido sobre essas questões na sociedade, causando, portanto, uma ausência da percepção dessa mulher, sob o viés universal humano. Um dos condicionantes para isso é a lógica desse pensamento, a qual é organizada por um sistema racista e patriarcal, que atravessa nossos corpos, moldando nossas vivências, à medida em que atua no campo da política, da cultural e da histórica.

Em decorrência disso, precisamos lembrar de que nos primórdios da colonização houve uma hierarquização do que se entendia ser “humano” (branco - colonizador) e “não humano” (negro/ indígena - colonizado). Logo, de acordo com Lugones (2014), veio de herança, desse denso processo de superexploração, a distinção entre os corpos sob a ótica binária, dada entre o homem e a mulher, no caso do colonizador, versus o macho e a fêmea, no caso do colonizado. Tal fato, por sua vez, atuam como ferramenta de animalização daqueles que eram dominados. Nesse sentido,

[t]ornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza (LUGONES, 2014, p. 938).

O fenótipo e a origem geográfica foram – e ainda são – os principais fatores para categorização de quem é humano ou não (FANON, 1956; SANTOS, 1987). Isso ocorreu desde quando os colonizadores entraram em contato com os indígenas e criaram subcategorias entre humanidade, a fim de inferiorizá-los por não saber – e não ter o interesse até hoje em saber - a relação lógica para a existência daquele povo e, por essa inferiorização imposta, acabavam assumindo que eles poderiam ser demônios (TODOROV, 1982).

Esse pensamento remonta à discussão apresentada por Sueli Carneiro, em seu artigo intitulado *Por um multiculturalismo democrático*, publicado, pela primeira vez, em 2002, no qual a autora assume que

[a] primeira questão que essa visão coloca é despolitização dos processos de exclusão e discriminação que os “diferentes” sofrem em nossa sociedade, [pois] além de escamotear a forma pela qual historicamente este “diferente” vem sendo construído em oposição a uma universalidade cultural branca e ocidental, supostamente legítima, para se instituir como paradigma segundo o qual os diversos povos do mundo sejam avaliados (CARNEIRO, 2019, p. 138).

Essa perspectiva foi empregada para os povos africanos, uma vez que os colonizadores já os conheciam e lidavam com eles antes da invasão no “Novo Mundo”, escravizando, mas não os reconheciam como outra forma de existência, apenas como animais. No curso da colonização, depois de aplicarem esse mecanismo de subalternização aos povos indígenas, os povos africanos, pouco após, foram incluídos na mesma categoria de “inferiores”. Desta forma, apresento esse pequeno adendo para explicar como o conceito de “animalidade” foi conferido, sobretudo, por meio da colonização, a corpos não brancos, acidentando, não obstante, a mulher negra.

Fanon (1956) assume que o termo “raça” foi criado com objetivo de identificar quem era digno de ser tratado como humano e quem era, naturalmente, merecedor de ser tratado como animal, mediante a reguladores de subalternização, a saber, o europeu, a figura do colonizador, e biótipo/fenótipo, traços utilizados como justificativa para subalternização dos povos dominados. Ou seja, a racialização de corpos negros e indígenas dá-se, na colonização, como uma tentativa de justificar a “inferioridade natural” de negros e de indígenas, com fito de legitimar sua escravização e genocídio, respectivamente.

Nesse sentido, a partir do século XVI, foi intensificada a discussão acerca da relação entre raça e animalidade⁴. Deste modo, Mendes afirma que “[o] fascínio pela diferença física levou ao estabelecimento de divisões da espécie humana e à multiplicação do número de tipos raciais, o que relembra a falsa e mítica ideia dos ‘povos eleitos’” (MENDES, 2012, p. 102). O debate feito por Mendes remonta à denúncia feita por Anthony Marx, em 1997, acerca do propósito político em torno dos processos históricos de racialização subjacentes à colonização, em que, para ele,

[r]aça é uma questão central política [...] porque o uso que as elites fizeram e fazem da diferença racial foi sempre com o objetivo de provar a superioridade branca e assim manter seus privilégios, à custa da escravidão e da exploração. Essa atitude foi sempre compartilhada com os setores populares brancos interessados em se associar às elites. Historicamente, esse comportamento foi comum às elites do Brasil, da África do Sul e dos Estados Unidos (MARX, 1997 apud CARNEIRO, 2019, p. 144).

O estranhamento, resultado do racismo, do branco, ao ver o negro, assim como o indígena, provocou um sentimento de repulsa, decorrente do imaginário de que apenas a identidade branca poderia ser o símbolo de luz, beleza e pureza ligados à concepção divina, eurocêntrico-cristã, propiciando uma subalternização da identidade negra,

⁴ É importante frisar que a eugenia e o discurso católico no século XIX são promotores dessa ideologia racista e deram grandes contribuições nesse sentido (CERQUEIRA; CERQUEIRA, 2019).

usando a cor e o fenótipo como pretexto para criação do mito de que “negro é ruim” (FANON, 1956). Assim, no campo da literatura, é perceptível que essa padronização do “belo”, tradicionalmente e historicamente representado pela branquitude e para a branquitude, ainda é bastante reproduzida.

Lembro-me, por exemplo, de quando era adolescente e escrevia contos, meus personagens eram a personificação do que eu queria ser: bela. Porém, por aprender, através das minhas experiências da infância, atravessadas pelo racismo estrutural⁵, bem como por seus desdobramentos, que ser negra não era bonito, eu acabava criando personagens brancos, isto é, o que se esperava como reflexo de perfeição, tentando, a todo momento, fugir do que eu era, tanto por vergonha, quando por achar que meu fenótipo não iria agradar aos leitores.

Ao refletir sobre as questões da sexualidade, me recordo da fala da escritora Audre Lorde, na qual ela afirma que

[d]entro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são negros. Não há hierarquias de opressão (LORDE, 2009, p. 156, tradução nossa⁶).

Logo, acredito que as discussões sobre gênero, raça e sexualidade não podem ser feitas separadamente, tendo em vista que a mulher negra lésbica, objeto central nesse estudo, é atravessada simultaneamente por sistemas de opressão elaborados em função de raça, de gênero e de sexualidade. Desta forma, observo que nas narrativas literárias há um apagamento das mulheres negras lésbicas. Essa invisibilidade me incomoda muito, enquanto sujeito e objeto desse trabalho. Por isso, me pergunto: Quantas mulheres negras lésbicas conhecemos? Quantos livros, poemas, reproduções artísticas já ouvimos falar? É algo para questionarmos.

Achille Mbembe (2018, p. 21) assume que o colonialismo serviu, de forma cruel, “para dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar” colonizadores de colonizados. São, portanto, os colonizadores que usufruem do poder. Pensar no poder

⁵ Assumimos, com Almeida (2018), que o racismo estrutural é fruto da atuação do racismo nos campos da ideologia, da economia, do direito e da política.

⁶ No original: “Inside the lesbian community I am Black, and inside the Black community I am a lesbian. Any attack on Black people is a lesbian and gay issue because I and hundreds of other Black women are part of the lesbian community. Any attack on lesbians and gays is a Black issue, because hundreds of lesbians and gay men are black. There are no hierarchies of oppression” (LORDE, 2019, p. 164).

colonial é entender o eurocentrismo como pilar dominante na construção de sua hegemonia. Em virtude disso, as identidades minoritárias causam um incômodo à branquitude, já que, para a manutenção da hegemonia, é necessária a hierarquia. Portanto, o campo da disputa discursiva torna-se extremamente violentos, vez que a linguagem é ferramenta fundamental para legitimação do(s) dispositivos de biopoder (FOUCAULT, 1979; CARNEIRO, 2005; NASCIMENTO, 2019).

Conseqüentemente, a arqueologia dos saberes (FOUCAULT, 2009) reproduz as hierarquias sociais na medida em que racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado são acionados como dispositivos de biopoder, regulando corpos cujas identidades rasuram a hegemonia, culminando tanto no apagamento epistêmico das contribuições intelectuais acadêmicas e artísticas (CARNEIRO, 2005), quanto na estereotipia de suas identidades, para fim de subalternização (SANTOS, 2004). Deste modo, por não sermos hegemonia, somos fadados a viver sob estigmas e, por isso, sendo sistemicamente impedidos de existir como sujeitos, sendo sempre objetos e/ou animais.

Por essa razão, a transformação da narrativa literária é bastante importante, pois quando se tece uma rede literária, na qual há uma repetição de narrativa branca e heteronormativa, esse “arquétipo”, automaticamente, se torna um padrão, visto que só haverá exclusivamente uma verdade e uma única visão social a respeito desse segmento social minoritário. Isso me faz lembrar de Chimamanda Adichie (2009), quando ela aborda o risco de histórias únicas, haja vista que uma única representação pode tende a reforçar o modelo estrutural, à proporção que são contadas pelo “lado vitorioso” e refletem, obviamente, ideologias dominantes. Logo, é preciso que mulheres negras, especialmente, as lésbicas, sejam melhor e mais representadas na literatura, pois urge que outros pontos de vista rasurem esse imaginário social orientado por sistemas de opressão.

METODOLOGIA

Em vista disso, apresento, nesse artigo, uma discussão da temática supracitada, através do conto *Isaltina Campo Belo*, escrito pela intelectual Conceição Evaristo, em seu livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, publicado em 2011. No conto, encontra-se a personagem Isaltina Campo Belo narrando a sua trajetória ao tentar entender-se como lésbica, por meio de vivências de autonegação, de estupro e de uma busca interna por sua identidade de gênero, de raça e de sexualidade. Assim, sua narrativa traz marcas da

solidão que a rodeia, em decorrência da lésbofobia, do racismo, do sexismo e, por sua vez, de uma pesquisa incansável sobre “o que é ser mulher”.

Conceição Evaristo, a autora do conto – nascida em Belo Horizonte, em 1946 – é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira, pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011). A escritora traz em suas narrativas literárias e perspectivas teóricas questões sobre a identidade do povo negro, transitando por aspectos de gênero, de sexualidade e de raça, o que justifica a escolha de seu conto para compor a discussão presente neste trabalho.

Percebemos que, por conta do sexismo, mulheres possuem, historicamente, poucos espaços na sociedade para a produção literária e acadêmica e, muitas vezes, são até impossibilitadas de estar presentes em muitos outros contextos sociais destinados, a priori, a homens. Ao avaliarmos a ação conjunta de racismo e do sexismo, mulheres negras encontram muito mais dificuldades do que mulheres brancas. Porém, quando a lesbianidade se manifesta como um dos marcadores identitários da mulher negra, a produção dirigida por e para esse público é quase nula. Por conta desse fato, diversas intelectuais negras, como Ângela Davis, Carla Akotirene, bell hooks, Cidinha da Silva, Luiza Bairros, Lélia Gonzalez, etc., juntamente com Conceição Evaristo, tentam, há muitas décadas, mudar essa história.

Desta forma, através de diversas discussões teóricas, ao analisar as ideologias dominantes, heteronormativas e eurocêntricas, presentes na academia, como nas demais instituições de poder, paro para pensar, através do livro de bell hooks (1981) *Ain't i a woman: black women and feminism* e outras teóricas, se nesse mundo sou considerada uma mulher, como problematiza Campo Belo, mediante à narrativa apresentada por Conceição Evaristo. Cansada de não ser, muitas vezes, nem considerada como um ser humano, tenho a necessidade de trazer provocações sobre essa constante invisibilidade identitária e representativa no contexto social e literário sobre a mulher negra lésbica.

1 ISALTINA CAMPO BELO É UMA MULHER?

Em função da articulação de sistemas de opressão orientados por raça, por gênero e por sexualidade, e, muitas vezes, por classe, a mulher negra lésbica vivencia um ambiente constantemente violento, intensamente marcado pelo racismo estrutural, desqualificando sua identidade e performance em prol de uma sociedade extremamente patriarcal. Logo, por conta das (re)produções feitas dentro de um imaginário supostamente universal, marcadamente racista, as mulheres negras e, principalmente, as negras lésbicas, sentem dificuldade de se identificar com o conceito “mulher”, tendo em vista que este é um conceito que, dada à sua construção histórica, é associado à imagem da mulher branca cisgênero e heterossexual, por sua vez, torna-se totalmente excludente e agressivo para esse segmento social minoritário.

Não obstante, a personagem Isaltina Campo Belo, através da narrativa de Conceição Evaristo, apresenta-nos suas dores promovidas por ser uma mulher negra lésbica. Sendo assim, essa narrativa traz à tona uma realidade não discutida, por ser invisibilizada nos textos literários, autorizados como cânone, por isso, durante a maior parte do conto, a personagem retrata um menino que habitava dentro de si, o qual estava preso e precisava ser liberto. Isaltina diz,

[e]u me sentia um menino e me angustiava com o fato de ninguém perceber. Tinham me dado um nome errado, me tratavam de modo errado, me vestiam de maneira errada... Estavam todos enganados. Eu era um menino. O que mais me intrigava era o fato de minha mãe ser enfermeira e nunca ter percebido o engano que todos cometiam (EVARISTO, 2011, p. 57-58).

No trecho supracitado, Campo Belo tece uma discussão direcionada a problematizar os papéis sociais do que é ser mulher *versus* ser homem, que são demarcados historicamente pelo patriarcado. Sob essa perceptiva, a norma é de que comportamentos masculinos e femininos são designados pela biologia dos sujeitos e não por seus papéis sociais.

Assim, muitas mulheres lésbicas, como eu, tendem a vivenciar esse conflito por estarmos sempre orientadas em função da feminilidade normativa, e, por conseguinte, nos interpelamos sobre a função do “ser feminina”. Conseqüentemente, esse evento causa uma confusão na construção e na percepção da nossa própria identidade, pois, para nós, a feminilidade não é um signo orientado em função da e para sexualidade, como impõe o sistema patriarcal. Isto é, para mulheres lésbicas, especialmente as negras, a feminilidade além de rasurar a norma hegemônica, ainda é um adendo, uma vez que nossa sexualidade não precisa ser orientada por este signo.

Ao analisar as questões de constituição identitária, Stuart Hall (2011) propõe que não mais é possível falar em identidade única, por isso ele propõe a existência de identidades múltiplas. Hall argumenta que essas identidades múltiplas não são definidas por fatores biológicos, mas são construídas socialmente por meio de diferentes condicionantes, os quais tendem a ser tanto de natureza individual, mas, fundamentalmente, de ordem coletiva. Em vista disso, ele assume que

[...] as velhas identidades, que eram tidas como estabilizadas, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, o qual, até aqui [século XXI], era visto como um sujeito unificado, mas que, agora, vem tendo suas identidades transformadas continuamente (HALL, 2011, p. 7).

Ou seja, a mulher negra lésbica é atravessada por tensões provocadas tanto por sua ruptura com a norma feminina branca, quanto com a heteronormatividade, à medida que sua lesbianidade não é reconhecida enquanto signo feminino, sobretudo, atrelado à negritude. Desta forma, Campo Belo, como muitas outras pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQI+, durante sua infância, tinha dificuldade de se compreender e de construir a sua identidade em uma sociedade heteronormativa, uma vez que se sente deslocada em um contexto social que oprime o gosto e o amor pelo mesmo gênero.

Ângela Davis (2017) aponta que enquanto o Movimento Feminista ganhava força, em 1971, as mulheres negras estavam se preocupando diariamente com situações mais básicas de sobrevivência, decorrentes da sua intensa vulnerabilidade econômica, resultando em que a pauta, proposta por esse viés feminista nos EUA, se limitasse à agenda de mulheres brancas, por conseguinte, não abordando pautas atinentes às mulheres negras. Outrossim, a atuação das mulheres negras em movimentos como Panteras Negras, *Black Power* e *Black is beauty*, também não lhes representada em sua complexidade, vez que tais ações políticas se propunham a confrontar o racismo estrutural, sem observar nuances de gênero. Logo, ainda que houvesse o objetivo tanto de combater as discriminações raciais, quanto de valorizar a estética negra, a presença majoritária de homens negros, orientados por uma norma machista, também impossibilitou que mulheres negras tivessem voz. Em vista disso,

Em função disso, é recorrente a assertiva de Ângela Davis de que “a mulher negra é a base da pirâmide social”, pois, enquanto a primeira e a segunda onda do Feminino emanciparam mulheres brancas; as várias nuances de Movimentos Negros possibilitaram que homens negros rasurassem a barreira do racismo, permitindo seu acesso, ainda que tímido e individual, a espaços de prestígio. À mulher negra, por sua

vez, restava, ainda, a subalternização resultado da ação conjunta de racismo e do sexismo.

Acredito, por identidade política, que devemos mencionar a interseccionalidade como [proposição] das feministas negras e não dizer feminismo interseccional, uma vez que este escamoteia o termo negro, bem como o fato de terem sido as feministas negras proponentes da interseccionalidade enquanto metodologia, visando combater, multideterminadas discriminações, pautadas inicialmente no binômio raça-gênero (AKOTIRENE, 2018, p. 47).

Ademais, a crítica consoante o pensamento de Davis e de Akotirene reside no fato de que as particularidades das mulheres negras não foram consideradas na agenda feminista, pois sua perspectiva “universal” restringia-se às pautas de mulheres brancas e, segundo a Butler (2010), heterossexual. Logo, nem as mulheres negras heterossexuais, tampouco as mulheres negras lésbicas, tiveram suas pautas representadas na agenda feminista, o que evidencia que a história do feminismo não apresenta pauta racial, bem como, a pauta de gênero exclui o elemento sexualidade. Por essa razão,

a violência motivada pelo sexismo [...] tenha atingido seu ápice no mesmo período em que a violência racista cresceu dramaticamente. [...] Os odiosos ataques contra a lésbicas e gays são parte do mesmo processo de ameaça. As raízes do sexismo e da homofobia se encontram na mesma instituição econômica e políticas que servem de base para o racismo nesse país [Estados Unidos]. Nosso ativismo político deve expressar evidentemente nossa compreensão dessas relações (DAVIS, 2017, p. 22).

Nessa mesma ótica, bell hooks (1981) argumenta que o feminismo, nos EUA, nasceu das mulheres brancas e para as mulheres brancas, silenciando as mulheres negras e as tornando vítimas do racismo, por não terem voz na luta. Assim, ela acrescenta que “a mulher branca pode ao menos alegar para si a sua própria emancipação” (HOOKS, 1981, p. 5), enquanto as mulheres negras lésbicas sofrem o racismo e o sexismo, sendo, muitas vezes, silenciadas em constantes espaços, tanto pelo feminismo branco, quanto no movimento negro, que foi protagonizado pelos homens negros, orientados pelo machismo. Por isso, reitero a importância do Feminismo Negro e do Mulherismo Africano como agendas políticas cujo propósito central é trazer à tona nossas pautas que são constantemente marginalizadas e silenciadas.

Quando penso na ideia do que é ser feminina/mulher, percebo que as mulheres negras lésbicas, definitivamente, não se inserem nessa construção de mulher “universal”. Nesse sentido, a escritora latina Gloria Anzaldúa (1981, p. 229) argumenta

que “[a] lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos”. A argumentação da autora atua como constatação de que à medida que rasura a hegemonia por não ser homem, não ser branca e não ser heterossexual, a mulher negra lésbica segue silenciada e invisibilizada, ao passo que sua existência é inclusive questionável, nós “não existimos”.

Quanto ao binarismo identitário, de acordo com Carla Akotirene (2019), este fato está relacionado ao humano e não humano, isto é, ser negro ou ser branco. Assim, a autora expande essa discussão para o significado de “mulher universal”, o qual invisibiliza mulheres negras, mulheres lésbicas e mulheres trans. Desta maneira, muitas mulheres negras não têm e não tinham direitos à propriedade dos filhos, que anteriormente eram mercadorias, e, na atualidade, são mortos pelo Estado genocida (NASCIMENTO, 1978), que, conforme uma agenda de necropolíticas⁷ (MBEMBE, 2018), com grande frequência, mata pretos inocentes, pois estão nas paletas de cores de “bandidos” estabelecidas pelo racismo institucional.

Uma das principais evidências para a invalidação do conceito universal de mulher, advém do discurso *E não sou uma mulher?*, promovido por Sojourner Truth, em 1851, na Convenção de Mulheres, em Ohaio, em que ela diz

[a]queles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Logo, a concepção de mulher universal se inscreve exclusivamente em um perfil de mulher cisgênero, branca e heterossexual, resultando na exclusão de perfis femininos que rasurem essa norma socialmente imposta pelo racismo e pelo cisheteropatriarcado. Por conseguinte, a forma como as mulheres negras são tratadas, na literatura, reflete a nossa realidade social.

⁷ Em linhas breves, o conceito de *necropolítica*, cunhado por Achille Mbembe (2008), com base nos dispositivos sociais de poder, apresentados por Foucault (1979), aplica-se a um Estado que adota a política da morte, com o uso ilegítimo da força, para o extermínio, por meio da política de inimizade, a qual traça a divisão entre amigo e inimigo, com base no racismo estrutural e institucional.

Assim sendo, sob a ótica do plano das ideias (DELEUZE, 1974), por se afastar tanto imaginário de feminilidade, no primeiro plano, a mulher negra se torna um simulacro, algo muito longe do semelhante, sendo uma péssima reprodução, ao ponto de não ser considerada uma mulher, por isso, sua representação “não precisa ocorrer”, já que não é fidedigna. Por conseguinte, em perspectiva normativa, quando a representação da mulher negra se faz necessária, é com fito de atenuar a estereotipia em torno desses sujeitos, de modo a garantir a manutenção dos sistemas de opressão subjacentes à questão aqui apresentada.

Há quase quatro décadas, Lélia Gonzalez (1983, p. 224) questionou a posição do discurso da mulher negra na sociedade e avaliou que “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. No entanto, ao pensarmos sobre a mulher negra lésbica, além dos assujeitamentos impostos por ideologias racista e sexista, ainda há o estigma motivado pela lésbofobia. Portanto, estamos sendo violentadas de todas as formas na sociedade, não tendo direitos sociais e civis e nem sendo ouvidas. Tal fato é condicionante para a ausência de representação e/ou representação estereotipada na qual nos marginalizam e não nos reconhecem como mulher, reforçando uma concepção de feminilidade que, embora se proponha universal, na prática, é totalmente excludente.

Desta forma, ao analisar a narrativa de Isaltina, uma mulher negra lésbica, rasurando a norma de afetividade e performance em mundo culturalmente conservador, percebo o quão violenta a realidade e sua construção identitária foram para com ela, o que reflete as questões no entorno da coletividade desse segmento social representado por essa personagem. Assim, Isaltina Campo Belo se pergunta “como meu irmão não percebia que eu era igual a ele e como minha irmã não percebia que eu era diferente dela?” (EVARISTO, 2011, p. 59). Esse questionamento reflete o constante questionamento da personagem quanto ao conceito gênero binário (homem *versus* mulher), limitando sua possibilidade de existência tanto como padrão masculino, quanto como padrão feminino, já que não se insere, na norma do que é “ser homem”, nem do que é “ser mulher”.

O conflito de Campo Belo está associado à discussão proposta por Judith Butler, em seu livro *Problemas de gênero*, no qual a autora questiona a ideia da representação do que é ser mulher, de modo que

[a] formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como "o sujeito" do feminino é em si mesma uma formação discursiva e

efeito de uma dada versão da política representacional. E assim, o sujeito feminista se revela discursivamente constituído –, e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação, o que se tornaria politicamente problemático, se fosse possível demonstrar que esse sistema produza sujeitos com traços de gênero determinados em conformidade com um eixo diferencial de dominação, ou os produza presumivelmente masculinos (BUTLER, 2010, P. 18-19).

Assim, Campo Belo, ao narrar-se, de um lugar totalmente diferente do que temos costume de ver na literatura brasileira, se posiciona em um lugar de não-mulher que é penetrado pela categoria de gênero colonizada e, juntamente com o racismo, o direito de ser mulher é negado para ela em toda sua trajetória.

A falta da representatividade dentro da literatura constrói um imaginário limitado, o qual influencia sua visão sobre o mundo e sobre si mesmo, promovendo uma representação de imagens e comportamentos que se tornam uma única verdade para essas minorias. Esse fato parece ser um dos elementos a partir do qual Campo Belo se vê angustiada com suas existências masculina e feminina em conflito, haja vista que ela, enquanto mulher negra lésbica, jamais se viu representada. Logo, como construir sua identidade sem referenciais e representações de gênero, de raça e de sexualidade?

O médico não descobriu. E a ignorância dele sobre quem eu era ficou comprovada quando, no outro dia, no final da tarde, ele me cumprimentou dizendo que eu era uma menina muito corajosa, mais corajosa do que muitos meninos. A dor que eu senti naquele momento foi maior do que a que eu senti com a supuração da minha apendicite. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 59)

Afinal, para Campo Belo, o que era ser "uma menina corajosa, mais corajosa do que muitos meninos"? Como estes signos teriam colaborado ou tensionado sua construção identitária se ela possuísse alguma referência com esse perfil de feminilidade? Não sabemos, pois Campo Belo, assim como outras mulheres negras lésbicas não possuem representatividade (HOOKS, 2019), pois não são representadas. A representação literária tem finalidade social libertadora, pois à proporção que, ao dar visibilidade a minorias, possibilitam que se reconheçam e, conseqüentemente, construam sua identidade de maneira mais fluida e menos conflitante.

Não obstante, bell hooks (1981, p. 51) defende que a desvalorização da "natureza feminina negra" faz com que as mulheres negras tenham dificuldades em perceber sua sexualidade, fugindo da mesma. Neste conto, a narrativa está relacionada à vivência de uma mulher preta LGBTQI+ que utiliza estratégia para lutar contra o racismo estrutural e mostra o processo de construção de um discurso identitário e de

resistência. Identidade essa que destoa do que é ser feminino, por sua vez, rasurando o conceito universal do que é ser mulher. Logo, a definição de homem e de mulher, masculino e feminino, além de ser racista e LGBTQfóbica, é excludente, uma vez que “parecem ser códigos e localizações identitárias insuficientes para descrever a produção contemporânea de corpos *queers*” (PRECIADO, 2018, p. 387).

2 UMA MULHER AMANDO OUTRA MULHER

Tendo em vista as discussões feitas nas seções anteriores, é importante destacar as construções discursivas em torno das narrativas de amor entre mulheres. Acerca disso, Beauvoir afirma que

[e]ntre mulheres, o amor é contemplação: as carícias são menos destinadas a se apropriar do outro do que a recriar-se lentamente através dele; a separação está abolida, não há nem luta, nem vitória, nem derrota; dentro de um a exata reciprocidade cada qual é ao mesmo tempo sujeito e objeto, a soberana e a escrava; a dualidade é cumplicidade (BEAUVOIR, 1949, p. 156).

É muito difícil se denominar lésbica em uma sociedade sexista e misógina. Principalmente, quando não é possível observar questões de gênero, de raça, de sexualidade e de classe separadamente, e, conseqüentemente, a mulher negra lésbica é atravessada por todas elas, ainda que em processos distintos.

O conto de Conceição Evaristo é uma ferramenta contra a manutenção do imaginário violento e de estereótipos que são reproduzidos pelos corpos hegemônicos. Por conseguinte, a escrita de Evaristo abre espaços na literatura para uma representatividade de nós mulheres negras e da nossa sexualidade, para que possamos ser ouvidas e sejamos humanizadas.

Durante todo o seu processo de autoconhecimento, Campo Belo teve dificuldade em compreender e aceitar a sua sexualidade, especialmente, por ser negra. Tais questões a levaram a tentar se encaixar em um padrão social aceitável, sofrendo, por isso, violência heteronormativa, que, a todo momento, “amarrava” os seus desejos por meninas e “fugia dos meninos” (EVARISTO, 2011, p. 62).

Acreditamos que a política sexual sob o patriarcado é tão onipresente nas vidas das mulheres negras, quanto às políticas de classe e raça. Também achamos, muitas vezes, difícil separar opressão de raça, classe e sexo, porque, nas nossas vidas, elas são quase sempre experimentadas simultaneamente. Nós sabemos que existe uma coisa que é uma opressão sexual-racial que nem é somente racial nem somente sexual, por exemplo, a história do estupro das mulheres negras por homens brancos como arma de

repressão política. Mesmo sendo feministas e lésbicas, nos solidarizamos com os homens negros progressistas, e não defendemos o fracionamento que as mulheres brancas separatistas reivindicam (COMBAHEE RIVER, 1977 apud AKOTIRENE, 2019, p. 28).

Assim, a menstruação, signo biológico, foi um dos fatores que ainda impedia Isaltina de se identificar totalmente como homem, pois se sentia confusa quanto ao seu corpo, já que estava vivenciando experiências associadas a “ser mulher”.

Antes dos meus onze anos, uma noite, sem qualquer sinal do que estava para acontecer, sem dor alguma, quem verteu sangue fui eu. Não senti prazer ou desprazer algum. [...] Lembro-me de que fui invadida por certo sentimento, que não sei explicar até hoje, uma sensação de estar fora de lugar (EVARISTO, 2011, p. 61).

A sua luta em construir sua identidade foi maior quando percebeu que seus desejos sexuais não condiziam com o esperado para o seu gênero, uma vez que em modelos de sociedades ocidentais a relação sexual feminina só é legítima para fins reprodutivos. Essa norma oriunda do patriarcado, tanto fortalece o machismo enquanto sistema de opressão, à medida que favorece o controle de corpos femininos; quanto consolida a heterossexualidade como pilar, haja vista que não há reprodução biológica na homoafetividade. Por esse motivo, a Isaltina acreditava que dentro dela ainda existia aquele menino da infância, por isso

[o] que me confundia era o caminho diferente que os meus desejos de beijos e afagos tendiam. E por isso, acabei de crescer, contida. Amarrava os meus desejos por outras meninas e fugia dos meninos. Recusava namorados, inventava explicações sobre o meu desinteresse sobre os meninos e imaginava doces meninas sempre ao meu lado (EVARISTO, 2011 p. 62).

Tudo mudou quando Campo Belo resolve namorar e revelar seus desejos sexuais com e por mulheres. Contudo, seu namorado e amigos a estupram e ela engravida. Nesse momento, ela entra em luto. E assim, através desse luto, ela começa a se questionar quem ela é e o que ela quer. Em decorrência da atuação conjunta dos sistemas de opressão de raça, gênero, classe e sexualidade, além de acometida pela violência simbólica, foi subjugada pela violência sexual, fato que redimensiona a identificação dela com masculinidade a um luto que durou durante a gravidez. Acerca de violências físicas e simbólicas sofridas por mulheres negras, bell hooks argumenta que

[a] desvalorização da natureza feminina negra ocorreu como resultado da exploração sexual das mulheres negras durante a escravidão que não foi alterado no decurso de centenas de anos. Já previamente mencionei que

enquanto muitos cidadãos interessados simpatizaram com a exploração das mulheres negras quer durante a escravatura quer após, como todas as vítimas de violação da sociedade patriarcal elas eram vistas como tendo perdido valor e dignidade como resultado da humilhação que elas suportaram. As crônicas da escravatura revelam que o mesmo público abolicionista que condenou a violação das mulheres negras olhou-as mais como cúmplices do que vítimas (HOOKS, 1981, p. 40).

No entanto, após o nascimento da sua filha, por meio de várias reflexões, Campo Belo percebe que esse menino interior, reflexo de sua subjetividade, nunca existiu, uma vez que, ao conhecer a professora da sua filha, Campo Belo se percebe como uma mulher lésbica. Esse autoconhecimento deu paz para Isaltina Campo Belo, já que ela finalmente conseguiu se encontrar em uma construção identitária que avança o binarismo colonizador. Sendo assim,

[n]aquele momento, sob o olhar daquela moça, me dei permissão pela primeira vez. Sim, eu podia me encantar por alguém e esse alguém podia ser uma mulher. Eu podia desejar a minha semelhante, tanto quanto outras semelhantes minhas desejam o homem. E foi então que eu me entendi mulher, igual a todas e diferente de todas as que ali estavam. Busquei novamente o olhar daquela que seria a primeira professora da minha filha e com quem eu aprenderia também a me conhecer, a me aceitar feliz e em paz comigo mesma (EVARISTO, 2011, p. 66).

De acordo com Akotirene (2019, p. 59), “é o padrão colonial moderno, o responsável pela promoção do racismo e do sexismo institucionais contra identidades”. Nesse sentido, é perceptível que durante todo o conto, Isaltina Campo Belo passa por confrontos pessoais das identidades diversas que a atravessam, tanto sob o prisma racial, quanto sexual e de gênero.

Ademais, Audre Lorde (2017) afirma que as mulheres negras foram moldadas para respeitar o medo, em vez de manifestarem as suas necessidades e esse peso do silêncio pode acabar nos machucando. Através dessa reflexão, percebo como Campo Belo por muito tempo se silencia, tentando seguir um modelo heteronormativo. Todavia, ao se aceitar, ela rompe esse silêncio e encontra a paz e a felicidade ao fazê-lo.

Assim sendo, apesar das dores, finalmente, Isaltina ganha seu espaço e coragem para afirmar que poderia amar uma outra mulher. Amar sua semelhante, ao passo que a personagem se dá ao direito de ter uma vida plena, no momento em que se permite viver sua sexualidade livremente, se autoconhecer. Conceição Evaristo, portanto, se contrapõe à literatura canônica, na medida em que abre espaço para outras mulheres e suas diversas identidades, as quais a todo momento sentem falta de representação digna /representatividade, em diversos espaços, especialmente, no campo literário.

Confrontando as causas desse apagamento, hooks (1994) aponta que após o período da escravidão, as mulheres negras desenvolveram grande dificuldade de amar, por aprender que necessitamos reprimir nosso desejo para sobreviver. O silenciamento do amor, em prol da autopreservação, em um modelo eurocêntrico, o qual promove o preterimento afetivo, é frequente nos corpos negros. Amar uma mulher preta faz você se deslocar de um lugar social privilegiado, já que, de acordo com o imaginário cultural, não somos dignas de afeto, somos a “cor do pecado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa reflexão me faz pensar em mim e em outras mulheres que tiveram a mesma experiência que Isaltina Campo Belo. Pensar-se como um menino, se sentir deslocada por não ter referências que possam ajudar essas pessoas a se encontrar. Achamos, também, que nunca poderemos ser amadas por alguém. Em função disso, defendemos que é importante a *escrivivência*⁸, - escrita que vem através das memórias e experiência vividas e da autora e do leitor - pois é através dela que possuímos uma referência dos nossos semelhantes, do nosso povo e não nos sentiremos sozinhas. Há, também, uma transformação no imaginário e se entender como mulher, sendo “igual a todas e diferente de todas” (EVARISTO, 2011, p. 67), preenchendo, portanto, o vazio que tanto nos cerca, pelas dúvidas incessantes dadas por nossas particularidades.

A literatura tem um papel importante na sociedade para construção do imaginário social, na medida em que ora reitera, ora desconstrói estereótipos, por isso é através dela que criamos estereótipos, opressão, segregação, em específico, o racismo e a lésbofobia. Portanto, a análise feita nesse artigo é necessária para pensar e refletir o porquê de nós, mulheres negras lésbicas, não termos espaço para nossas narrativas no campo literário. Sabemos o quão perigosa a invisibilidade pode ser para os corpos marginalizados, pois acabam legitimando as violências constantes no dia a dia.

Sendo assim, acredito que através dessa revisão teórica poderemos ver a importância da luta constante dessas mulheres são importantes para que sejamos ouvidas, conseqüentemente, livres.

REFERÊNCIAS

⁸ Termo cunhado por Conceição Evaristo (2007).

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas:** uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo (trad. Édna de Marco). Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BAIROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **Revista Estudos Feministas**, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v.3, n.3, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, [1949] 1980.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 2005.

_____. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen livros, 2019.

CERQUEIRA, Fernanda de Oliveira; CERQUEIRA, Lucas de Oliveira. **Cotas Raciais:** entre o racismo e o colorismo. In: XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Caderno de Anais. Vitória da Conquista: UESB, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. **Black Feminist Thought:** Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. Nova York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kiberlé. **Porque é que a interseccionalidade não pode esperar.**

Tradução de Santiago D'Almeida Ferreira. Disponível em <

<https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/>> Acesso em: 28/05/19.

DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Platão e o simulacro.** In: Lógica do sentido. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1974. (Estudos)

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências:** Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

FANON, Frantz. **Racisme et culture**. Présence Africaine, 2ème série, nos VIII-IX-X, juin-nov. 1956.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GELEDÉS. **E não sou uma mulher?** Sojourner Truth. Publicado em: 08/01/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 26 de agosto. 2019.

_____. **Vivendo de Amor**. Publicado em: 09/03/2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 27 de março. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1. ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto, 2014. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-umamulher_traduzido.pdf. Acesso em: 20/12/2019.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. Editora Elefante. 2019.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. 2017. Disponível em: <https://transformativa.wordpress.com/2017/01/31/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-acao-audre-lorde/>. Acesso em: 10/01/2020

_____. **There is no hierarchy of oppression**. In: Dangerous liaisons: blacks, gays and the struggle for equality, ed. Eric Brandt. I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde. Nova Iorque: Oxford University Press, p. 156-157, 2009.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, vol. 22, n. 3, 2014, p. 935-952.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____. **Necropolítica**, São Paulo. N-1 edições, 2018.

MENDES, M. M. **Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades / Race and racism: controversies and ambiguities**. Vivência: Revista de Antropologia, v. 1, n. 39, p. 101-124, 8 maio 2012.

MOIRA, Amara. **"Monstruoso corpo de delito": personagens transexuais na literatura brasileira**. Suplemento pernambuco, [S. l.], p. S/N, 10 dez. 2018. Disponível em:

<https://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/2198-monstruoso-corpo-de-delito-personagens-transexuais-na-literatura-brasileira.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

NASCIMENTO, Adbias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PRECIADO, Paul. **Testo junkie**, Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS. Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. Disponível em: mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

SANTOS, Milton. **Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do branqueamento. In: SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Edufba: Salvador, 2004, p. 31-41.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1982.





A TRISTE PARTIDA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO COM PATATIVA DO ASSARÉ

Thiago Barros dos Anjos¹

RESUMO

A escola representa um espaço privilegiado para o estudo dos múltiplos gêneros da esfera literária: poema, conto, crônica, romance. Para tanto, o trabalho aqui apresentado recorreu ao poema cordelista *A triste partida*, presente na obra *Cante lá que eu canto cá* (2011), de Patativa do Assaré, o qual vem aqui funcionar como força motriz para realização de atividades de retextualização por estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Bom Conselho – PE. Esse trabalho objetiva a produção em sala de aula de diferentes retextualizações de *A triste partida*, partindo do princípio defendido por Ferreira (2009) de que o poema já não se manifesta somente na oralidade ou nas páginas de um livro, mas pode estar nas redes digitais e se apresentar de modo transmutado e, agora, entrelaçado com outras artes (música, fotomontagem, fotografia, pintura). O presente trabalho traz uma abordagem teórica sobre o direito a literatura, a partir dos trabalhos de Todorov (2009) e Candido (2004), apresenta algumas considerações sobre a literatura de cordel na perspectiva de Abreu (2006) e Silva (2007) e, por último, descreve uma experiência de retextualização de *A triste partida* a partir de uma sequência de três atividades em que o poema é transmutado para outros gêneros, a saber: *storyboard*, conto e videopoema.

Palavras-chave: Experiência exitosa, Retextualização, *Storyboard*, Videopoema.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na sala de aula deve incluir a leitura dos gêneros das múltiplas esferas: jornalística (notícia, reportagem, artigo de opinião, por exemplo), religiosa (sermão, cântico, jaculatória), publicitária (propaganda, anúncio, outdoor) e, principalmente, literária (poema, conto, romance).

No contexto escolar, principalmente nos anos iniciais, a leitura dos textos do domínio literário ainda aparece numa escala bem menor quando comparada a outras esferas. Dessa forma, a escola não cumpre o direito à literatura. A proximidade do estudante com o texto literário é uma necessidade que não pode ser negada pela escola, uma vez que a literatura, como evidencia Candido (2004, p.176), “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver”. Por esta razão, esse artigo traz à tona uma alternativa didática de retextualização, a

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade de Pernambuco - UPE, thiagoanjos10@hotmail.com.

partir de um poema cordelista, visando esse processo humanizador e um novo olhar, agora atrelado a outras artes, do texto literário.

Por acreditar na ideia de que o trabalho com a literatura popular pode trazer grandes contribuições para formação do leitor proficiente, a proposta de retextualização recorre ao poema cordelista *A triste partida*, presente na obra *Cante lá que eu canto cá*, de Patativa do Assaré (2011), e vem garantir o espaço da chamada literatura popular e, também, trazer olhares de estudantes do 5º ano do ensino fundamental para o texto literário em foco, dessa vez entrelaçados com outras artes.

Considerando o trabalho didático com a retextualização do gênero poema, o artigo aqui apresentado parte, em primeiro plano, do seguinte questionamento: é possível retextualizar o poema *A triste partida* com estudantes do 5º ano do ensino fundamental aliado as novas tecnologias? E, ainda, quais os gêneros podem se adequar e essa releitura textual a partir de novos olhares para o gênero primeiro? Para tentar responder o segundo questionamento, os gêneros pré-selecionados pelo pesquisador para retextualização foram o *storyboard*, conto e videopoema.

Nessa linha, o objetivo geral da pesquisa é analisar a relevância da retextualização do gênero poema e a possibilidade de entrelaçamento com as novas tecnologias a partir de uma experiência realizada com estudantes do 5º ano do ensino fundamental por meio da transposição do gênero poema para outros gêneros.

O presente artigo traz uma abordagem teórica sobre o direito a literatura, a partir dos trabalhos de Todorov (2009) e Candido (2004), apresenta algumas considerações teóricas sobre a literatura de cordel e o trabalho de retextualização na perspectiva de Abreu (2006) e Matêncio (2003) respectivamente e, por último, descreve uma experiência de (re) leitura textual de *A triste partida* a partir de uma sequência de três atividades em que o poema é transmutado para outros gêneros. Essa experiência exitosa, realizada em uma escola pública no município de Bom Conselho – PE, contou com a participação de vinte e cinco estudantes de uma turma de 5º ano do ensino fundamental e mostrou a possibilidade de um poema está entrelaçado com outras artes.

METODOLOGIA

Todo processo investigativo precisa estar pautado numa teoria que dê sustentação aos objetivos pretendidos e, ainda, numa pesquisa que propicie uma análise acurada dos dados coletado. Dessa forma, esse estudo recorreu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Para Gil

(2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já a segunda é defendida por Tripp (2005) como uma forma de investigação-ação, por meio da qual se decide que ação será tomada para melhorar a prática.

A coleta do *corpus* da pesquisa ocorreu a partir de uma sequência de atividade de retextualização, realizada numa escola pública do município de Bom Conselho - PE, com vinte e cinco estudantes do 5º ano do ensino fundamental, entre nove e doze anos de idade. A experiência teve uma duração aproximada de cinco semanas a partir da (re) leitura do poema *A triste partida*. O primeiro contato da turma com o poema foi através de um folhetim de cordel, organizado pelo professor, para leitura dramatizada em sala de aula. Essa leitura inicial trouxe o despertar para os estudos introdutórios sobre a literatura de cordel e possibilitou uma discussão conjunta sobre os temas abordados no poema: o dilema da retirada nordestina, a falta de políticas públicas, os aspectos religiosos do poema, a humanização de seres inanimados e as dificuldades em se deparar numa terra desconhecida.

Partindo do postulado defendido por Ferreira (2009) de que a literatura pode ser trabalhada com outras artes, uma vez que a tecnologia mostrou que um poema já não se manifesta somente no livro, mas pode estar entrelaçado com a música, a fotografia, o cinema e outras manifestações artísticas, a proposta desencadeou uma série de três trabalhos de retextualização:

Tabela 1: Plano organizacional das atividades

ATIVIDADES	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES
I. A <i>triste partida</i> em storyboard	- Criar <i>storyboard</i> com cenas sequenciais marcantes de <i>A triste partida</i> .
II. A <i>triste partida</i> em conto	- Transformar o poema em conto, atendendo as características discursivas do gênero solicitando.
III. A <i>triste partida</i> em videopoema	- Representar, a partir da montagem de videoarte, a saga da família nordestina.

Fonte: Do autor da pesquisa.

É importante esclarecer que para execução das atividades I e II, os estudantes foram divididos em dois grandes grupos, obedecendo tais critérios: apresentar certa aptidão para criação de desenhos, ter equipamento tecnológico para execução da atividade (a escola não oferece recursos tecnológicos), apresentar certo conhecimento (ou interesse em ensinar) no uso

de aplicativos de celular. Os critérios de inclusão/exclusão permitiram que 12 (doze) estudantes realizassem a atividade I e 13 (treze) participassem da atividade II. A última atividade foi realizada por toda a turma.

A atividade I consistiu na criação de *storyboard* (desenhos sequenciais) das cenas mais marcantes do poema *A triste partida*. A atividade II diz respeito a transformação do poema em um conto com possibilidade de (re) criação do novas acontecimentos e personagens. A última atividade (vídeopoema), realizada fora do ambiente escolar, permitiu a tiragem de fotografias, baseadas no trabalho dos *storyboards*, para sobrepor ao poema cordelista. Para sobreposição, foi utilizado o poema cantado na voz de Luiz Gonzaga.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O convívio com a literatura pode ser pensado como direito de todo ser humano. Assim como é comumente defendido em larga escala o direito à educação, à saúde, é possível trazer para discussão a necessidade de contato com a literatura. Entre os múltiplos argumentos de defesa, vale destacar o pensamento de que a literatura, como proposto por Todorov (2009, p.24), “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem do mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”.

Por essa via, é possível afirmar que a literatura toca no âmago do ser humano. Esse tocar acontece de modo singular que qualquer tentativa de explicação não se compara a real sensação de ser tocado. Por esta razão, é que se torna possível falar sobre a essencialidade da literatura nos diferentes âmbitos da sociedade.

A partir do postulado de que a literatura deve se fazer presente nas múltiplas instâncias sociais, Oliveira (2019, p.66) “não se poderia pensar em ação política mais efetiva e participante do que tornar a poesia como um direito e um dever”. A significação que o autor emprega para o termo poesia carrega um sentido um tanto quanto metafórico e remete ao sensibilizar, ao despertar sentimentos, ao trazer o mal e bem de maneira tão contundente. Tudo isso é chamado por Cândido (2004) de humanização. Por afetar o ser humano de modo tão categórico, é que a literatura humaniza. Ao tecer comentário sobre esse processo Cândido (2004, p.177) entende que

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como a exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento 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.

Para tanto, a leitura emerge como parte integrante do processo humanizador. Entre a multiplicidade de textos da esfera literária, o poema apresenta-se como uma possível alternativa para o trabalho reflexivo. Trabalhar essa reflexão textual, principalmente com o gênero poema, não é tarefa simples, mas algo bastante complexo, uma vez que implica uma atividade colaborativa entre produtor, texto, leitor. Ao tecer comentário sobre essa apreensão de sentidos, Marcuschi (2008, p. 229-230) escreve:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

O autor enfatiza que a compreensão textual não é algo genético, nem tampouco se adquire repentinamente, mas vai exigir habilidade (capacidade de compreensão das figuras retóricas, dos elementos de composição poética), interação (capacidade de fazer intertextualidade, percepção de outras vozes discursivas, reflexão sobre a realidade) e trabalho (trabalho constante de leitura para alcance de maior erudição).

É importante que o primeiro contato do estudante com o poema seja a partir do veículo portador do gênero, que pode ser um livro, um folheto, um site ou uma revista. Mesmo que o texto seja digitalizado, cabe ao professor apresentar o suporte textual. Essa prática favorece na compreensão organizacional do texto e auxilia na percepção do caráter histórico e social do gênero. Para apreender a “essência” do poema, faz-se preciso lembrar a importância de uma releitura textual. Quanto a isso, Koch (2009, p. 161) comenta:

Importante é o aprendiz notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não detectadas nas leituras anteriores. Esse fato poderá inclusive, servir-lhe de motivação, despertando-lhe maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se, por assim dizer, o seu co-autor.

Daí a necessidade da releitura do texto, uma vez que a cada nova leitura tem-se uma nova descoberta. A leitura primeira do texto está, portanto, mais centrada na decodificação da escrita do que na compreensão textual. Antunes (2003, p.27) define que “[...] quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto”.

O trabalho com a leitura do poema também deve ir além da simplista identificação do assunto principal, uma vez que permite desvelar as nuances da construção poética. Para tanto, é imprescindível a leitura das entrelinhas e, por conseguinte, perceber na arquitetura interna aquilo que se pode chamar de não-dito. Sobre esse aspecto Koch (2009, p.159) destacar que “além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor.

A atividade de interpretação dos implícitos deve ser bem trabalhada na leitura do poema, pois o querer dizer do autor pode tomar uma forma bastante indireta e somente uma leitura mais acurada é capaz de captar essas pressuposições. O trabalho com o poema em sala de aula precisa também considerar a adequação dos textos as diferentes etapas do desenvolvimento da leitura criança. Por esta razão, Coelho (2000) menciona 5 (cinco) categorias de leitor.

Quadro 1 – Categorias de leitor

CATEGORIAS DE LEITOR	CARACTERÍSTICAS
O PRÉ- LEITOR (até 5/6 anos)	Fase do reconhecimento da realidade, percepção do próprio ser, início da fase egocêntrica e interesse pela comunicação verbal.
O LEITOR INICIANTE (a partir dos 6/7 anos)	Fase da aprendizagem da leitura, necessidade de estímulos em suas pequenas vitórias, início do processo de socialização e racionalização da realidade.
O LEITOR EM PROCESSO (a partir dos 8/9 anos)	Fase em que a presença o adulto é importante como estímulo à leitura, pensamento organiza-se em formas concretas e atração pelos desafios.
O LEITOR FLUENTE (a partir dos 10/11 anos)	Fase de consolidação do mecanismo de leitura, aumento na capacidade de concentração, engajamento do leitor na experiência narrada e aprofundamento da percepção de mundo.
O LEITOR CRÍTICO (a partir dos 12/13 anos)	Fase de total domínio da leitura e escrita, desenvolvimento do pensamento reflexivo, sentimento de poder para autorrealização e despertar da consciência crítica.

Fonte: Adaptação de Coelho (2000).

Esses estágios da criança servem na perspectiva de Coelho (2000, p.32) como “princípios orientadores que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada categoria

de leitor”. A autora salienta que a inclusão do leitor em uma determinada categoria não depende apenas de sua faixa etária, mas principalmente do nível de amadurecimento e domínio da leitura. Para seleção de *A triste partida* observou-se com cuidado as características dos estudantes do 5º ano e seu pertencimento a categoria de leitor fluente.

É certo que a literatura de cordel traz o caráter humanizador desde sua origem nas tradições orais. É nesse contexto de oralidade que surge a literatura popular. Silva (2007, p.12) destaca que “o cordel é, antes de tudo, fruto dessa oralidade, pois foi através das narrativas orais, contos e cantorias que surgiram nossos primeiros folhetos”.

Os estudos de Abreu (2006) apontam que literatura de cordel foi trazida para o Brasil pelos colonizadores portugueses e encontrou sua porta de entrada na região Nordeste, mais especificamente na cidade de Salvador – BA. Por muito tempo, a literatura cordelista funcionou como meio de comunicação e entretenimento, principalmente porque muitas pessoas ainda não tinham acesso aos meios tecnológicos. Os folhetos funcionavam como o jornal e a novela da região sertaneja e aquele que dominava o exercício da leitura tornava-se o leitor dos folhetos cordelistas em sua família.

À grosso modo, pode-se dizer que as origens do cordel são associadas ao costume milenar de contar histórias, que aos poucos foram escritas e, posteriormente difundidas na forma impressa. Obviamente que a chegada da literatura de cordel no Nordeste brasileiro e, por conseguinte, a mistura cultural dos povos, trouxe uma diversidade de temas e uma necessidade de adaptação às tradições locais.

Entre essa multiplicidade de temas, podemos citar alguns mais recorrentes: a seca nordestina, histórias das redondezas com mistura de realidade e ficção, perfis de pessoas ilustres e figuras folclóricas da cultura local. A presença dessa literatura no Brasil atendeu, primordialmente, pelo nome de folheto, porém no decurso do tempo recebeu outras denominações: livrinho de feira, história do meu padim, ABC do sertão.

A denominação cordel foi consolidada pelos estudiosos a partir da década de 70, e representa uma apropriação do termo português. O nome cordel pode soar estranho aos brasileiros, enquanto que em Portugal nomeia corda fina, cordinha, barbante. A designação literatura de cordel é, portanto, uma alusão à forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas ou barbantes.

Essa literatura ainda não desfruta do prestígio social necessário, uma vez que as instâncias de legitimação ainda a tratam como literatura popular com características folclóricas e apenas direcionada para um público específico, com pouca instrução escolar. A denominação literatura popular já carrega um ato de exclusão cuja finalidade é separar o “popular” de uma

gama de escritos da “Literatura Erudita”. Abreu (2006, p. 40) faz a seguinte postulação sobre essa distinção:

[...] recorre-se à adjetivação do substantivo literatura, criando-se o conceito de Grande Literatura ou de Alta Literatura ou de Literatura Erudita - sempre com letras maiúsculas - para abrigar textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses reservam-se outras expressões, também adjetivadas: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal...

Nessa perspectiva, uma obra só pode ser considerada “Alta Literatura” quando aclamada pelas instâncias de legitimação, tais como a universidade, as revistas especializadas, os livros didáticos e tantos outros que muitas vezes se utilizam de critérios poucos explícitos para a classificação. No livro *Cante lá que eu canto cá*, Patativa do Assaré escreveu uma série de poemas que ratificam essa exclusão da poesia popular. Em um trecho do poema O poeta da roça, Assaré (2011, p.20) postula:

Meu verso rastêro, singelo e sem graça/ Não entra na praça, no rico salão/ Meu verso só entra no campo e na roça/ Nas pobre paióça, da serra ao sertão[...]. Eu canto o vaquêro vestido de côro/ Brigando como tóro no mato fechado/ Que pega na ponta do brabo novio/ Ganhando lugio do dono do gado.

É válido destacar a necessidade de entrada da literatura de cordel na sala de aula, por isso a pesquisa recorreu ao poema *A triste partida* para realização de uma série de atividades de retextualização. O poema é composto por 19 (dezenove) estrofes, todas no formato de sextilhas, e narra melancolicamente a via crucis de uma família serteneja em busca de melhores condições de vida. O poema foi lançado em folheto de cordel no ano de 1950, com o título de *Pau de arara do Norte*, transformando-se, mais tarde, em *A triste partida*. Anos depois, mais precisamente em 1964, o poema foi imortalizado na voz de Luiz Gonzaga.

A retextualização de *A triste partida* parte do princípio de que um poema pode se manifestar aliado a outras artes. Tal processo está baseado no trabalho de Matêncio (2003) que define retextualização como produção de um novo texto a partir de um ou mais texto-base, proporcionando um novo enquadre. Portanto, a proposta desenvolvida visa fazer a transposição do poema *A triste partida* a partir de um novo olhar e de novas artes.

A proposta de transposição de gêneros adquire uma importância singular como atividade de releitura e produção textual. Nessa linha, Bakhtin (2000, p. 286), defende que “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos próprio

gênero”. Dessa forma, o ato de renovação pode ser encarado como um modo de (re) leitura do gênero primeiro, uma vez que é possível agregar outras artes e novas de recriações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da proposta de retextualização será apresentado em três seções, a saber: *A triste partida* em *storyboard*, *A triste partida* em conto e *A triste partida* em videopoema. Para efeito didático, é importante esclarecer que no decurso da amostragem das atividades, é feita a definição de cada gênero transmutado e, ainda, relata-se uma breve descrição da atividade.

A triste partida em *storyboard*

De acordo com Oliveira, Amaral e Bartolho (2010) *storyboard* é definido como um roteiro visual em ordem cronológica, numa sequência de quadro por quadro, que narra as principais cenas de uma obra. As cenas em forma de desenhos sequenciais são similares a uma história em quadrinhos e sua produção funciona como guia visual que traz as principais cenas de um produto audiovisual.

A criação de *storyboard* teve o intuito de compreender a estrutura composicional narrativa de *A triste partida* e, principalmente, criar as cenas mais marcantes como um roteiro prévio para produção da atividade final. Esse roteiro funcionou com espécie de guia para produção de videopoema. Para elaboração do *storyboard*, foi formado um grupo com 12 (doze) estudantes com maior aptidão para esse tipo de arte. Ao todo, foram criadas 19 (dezenove) imagens, uma para cada estrofe da poema cordelista. Após a análise das cenas, e insistência dos estudantes, os desenhos foram submetidos ao aplicativo Photo Lab² para que de acordo com os estudantes “ganhar cor e fundo característicos do que é narrado em *A triste partida*”.

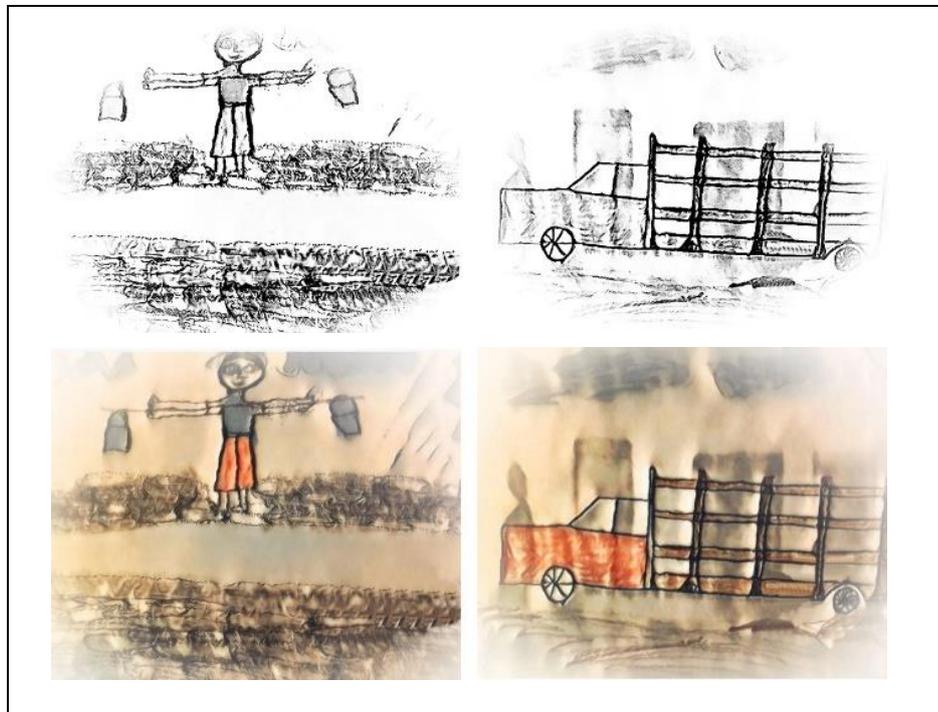
O quadro 1 traz uma representação visual de 2 (dois) *storyboards*, submetido ao aplicativo Photo Lab, os quais fazem alusão a quarta e nona estrofe do poema *A triste partida* de autoria de Assaré (2011):

² O Photo Lab é um aplicativo gratuito de edição de imagens, o qual contém diferentes filtros e animações para inserir nas fotos.



Sem chuva na terra descamba jânero,
Depois, feverêro,
E o mermo verão.
Entonce o rôcero, pensando consigo,
Diz: isso é castigo!
Não chove mais não!
[...]
Em riba do carro se junta a famía;
Chegou o triste dia,
Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

Quadro 1 – *Storyboard* submetido ao Photo Lab



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa.

Após a finalização dessa atividade, o grupo sugeriu uma exposição dos storyboards aos pais e outras turmas da escola e, também, uma amostragem das outras duas atividades subsequentes. Essa proposta foi recebida de forma plausível pelos demais componentes da turma que se disponibilizaram para organização do espaço e da ambiência para acolhimento de outras pessoas.

A triste partida em conto

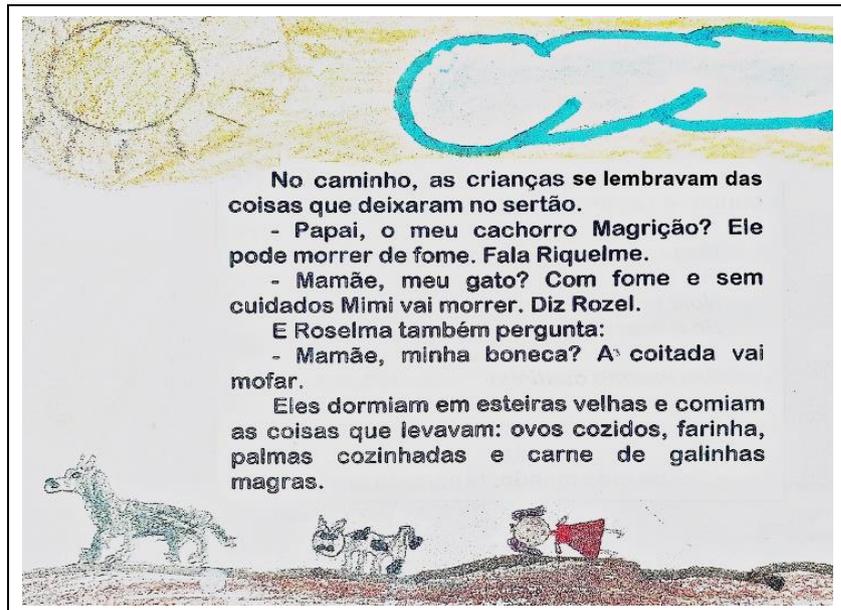
A escolha pela transformação do poema em conto ocasionou-se por duas razões: a facilidade de adequação entre os gêneros da mesma ordem literária e pelo fato do poema girar em torno de um conflito único (característica comum do conto). A definição de conto está pautada na proposta da Academia Brasileira de Letras que em seu Dicionário escolar da Língua Portuguesa (2008, p.354) define como “narrativa ficcional menor que o romance, com poucos personagens e em torno de um conflito único”.

Para conversão de *A triste partida* em conto, os estudantes foram divididos em 4 subgrupos de produção. A proposta definida foi de que o primeiro grupo iniciava a narrativa e após as alterações/correções coletivas o grupo seguinte dava continuidade ao enredo. A proposta de produção coletiva seguiu as seguintes etapas:

- I. **Escrita coletiva da narrativa:** após o estudo do gênero conto, o primeiro grupo iniciava a narrativa baseada nas estrofes primeiras de *A triste partida*, mas com possibilidade para recriação e inserção de novos acontecimentos e outros fatos surgidos do imaginário infantil. O texto era lido para toda a turma para acréscimos, alterações, correções e para preparação de continuidade para o outro grupo.
- II. **Encontros para aprimoramento do conto:** os encontros eram realizados no horário da aula para refacção e aperfeiçoamento textual, obedecendo os seguintes aspectos: encadeamento de ideias, criação de falas, paragrafação e eliminação das repetições. Essa é a fase, como afirma Antunes (2003, p. 56), “[...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que formula. Após esse aprimoramento textual, o grupo seguinte dava continuidade e assim se sucedeu até a finalização do texto.
- III. **Elaboração das ilustrações:** para os momentos mais marcantes do conto, os estudantes criaram algumas ilustrações. Houve uma preocupação no detalhamento de cada imagem, buscando retratar fielmente o discurso escrito. A obra foi transformada em um livro com 35 páginas (aqui já inclui ficha cartográfica, apresentação, sumário) e 21 ilustrações. O livro foi impresso para compor o cantinho de leitura da sala de aula e muitos pais e estudantes fizeram a aquisição da obra.



Quadro 2 – Produção de conto



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa.

Após a finalização da escrita do conto, os estudantes escolheram o título “Tristes histórias do sertão” para a obra. Como proposto na apresentação do livro, “são narrações repletas de melancolia, como o próprio nome anuncia, as quais nos fazem sofrer com a dor de uma família sertaneja que vive sob o sol causticante do Nordeste”. Outro aspecto que merece ser destacado é o final de “Tristes histórias do sertão”. A obra tem um fim proposital e convida outras crianças para participar do ato de escrever: “[...] agora escreveremos uma nova história que fará cair lágrimas dos olhos, mas dessa vez serão lágrimas de gratidão a alegria. Mas para isso teremos que mudar o título de nosso do nosso livro, inserir novos personagens e escrever, escrever ... e reescrever. Com lápis na mão começamos uma nova história”.

A triste partida em videopoema

Pode-se dizer que a videopoema, editado ao longo da experiência de releitura textual, é uma representação audiovisual de *A triste partida*. Para Ferreira (2009, p.43) “o videopoema é um exemplo de que tecnologia e arte podem caminhar juntas numa troca de recursos cada vez mais visível e dinâmica”. Na verdade, o que ocorreu foi virtualização do poema, uma vez que as fotografias de estudantes caracterizados de retirantes foram justas postas a canção de Luiz Gonzaga.

É interessante destacar que a produção do videopoema optou pelo uso da música, numa tentativa de entrelaçar as artes. Outras denominações estão associadas a esse experimento:

vídeo clipe, tecnopoesia, clipe poema, porém a finalidade é sempre participar de uma leitura performática. A montagem dessa videoarte teve foco principal “tornar real” a triste partida cantada por Luiz Gonzaga. Essa foi a oportunidade de levar o estudante a vivenciar os momentos marcantes das personagens: o andar de pau de arara, o ser explorado e a vida difícil numa terra estranha. O videopoema foi produzido a partir das seguintes etapas:

- I. **Observação de imagens de retirantes:** realizou-se uma pesquisa sobre os trajes característicos dos retirantes nordestinos com análise de imagens que enfatizavam o vestuário desses fugitivos. Para tanto, fez-se um percurso histórico sobre a migração nordestina, principalmente na década de 50 e 60, destacando que a seca e a falta de trabalho levaram muita gente tomar outros rumos.
- II. **Montagem do figurino:** os estudantes trouxeram peças de roupas que se assemelhavam com as dos retirantes e a partir da escolha das peças mais combinativas foi montado o figurino dos personagens. Os estudantes não deixaram passar nada despercebido: a trouxa de roupas da mãe, a boneca da filha pequena, o santo, as ferramentas de trabalho e tantos outros detalhes.
- III. **Tiragem de fotos:** a saga ambienta-se em dois lugares: o sertão nordestino e a cidade de São Paulo. O Sítio Pacas (2km da escola) e o distrito de Rainha Isabel (local da escola) foram selecionados como cenário dos respectivos ambientes. As fotos tiradas seguiram o esquema dos *storyboards* para composição do videopoema.

Quadro 3 – Produção de videopoema



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa.

A edição final ficou sob a responsabilidade do professor que utilizou o programa Movie Maker para justaposição entre música e fotografia. Essa representação da saga nordestina permitiu que os estudantes compreendessem que um poema pode ter uma estrutura narrativa, seguindo a lógica de começo, meio e fim. A produção do videopoema foi vista pelos estudantes como “uma forma diferenciada de ler *A triste partida*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura de cordel vem a validar a presença da literatura popular na sala de aula. Nessa linha, Abreu (2006, p.54) defende que “o popular propicia, ainda hoje, algum encanto, mas a ele é reservado um lugar bem delimitado: o lugar do folclórico, do exótico, do primitivo”. Por essa via, essa proposta procurou não demarcar o teor ideológico da literatura, o qual separa a em categorias dicotômicas como popular\erudito, alto\baixo.

Essa proposta de retextualização pode ser vista como uma alternativa eficiente para o trabalho didático, uma vez que despertou o desejo de participação, a curiosidade, o uso da tecnologia e, por conseguinte, promoveu o letramento literário. Por isso, é possível defender que a literatura é um direito de todos e, necessariamente, a escola deve propiciar oportunidades de contato com texto literário.

A experiência exitosa aqui apresentada verificou a necessidade de vivenciar práticas de retextualização com o gênero da literatura popular e mostrou que é possível integrar a literatura com outras artes desde os anos iniciais da escolarização. Por fim, as orientações aqui propostas não devem ser consideradas como receitas prontas, nem tampouco como soluções para os dilemas da prática. Elas são passíveis de adaptações e devem ser vistas como sugestões para a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

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

ASSARÉ, Patativa do. **Canta lá que eu canto cá**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Ana Paula. **Videopoesia**: uma poética da intersemiose. Revista Em Tese. Belo Horizonte, v.8. p. 33 - 45, dez. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3582>>. Acesso em 25 de fevereiro 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MATÊNIO, Maria de Lourdes. **Referenciação e retextualização em textos acadêmicos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Kethure; AMARAL, Marília; BARTHOLO, Fátima. **Uma experiência para definição de storyboard em metodologia de desenvolvimento colaborativo de objetos de aprendizagem**. Revista Ciência e Cognição. Rio de Janeiro, v.15, n. 1, 2010. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/279>>. Acesso em junho de 2018.

OLIVEIRA, Waltencir Alves. **Antonio Candido ou direito à poesia**. Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 23, n. 49, p. 42 - 68, 2019. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/22146>>. Acesso em fevereiro de 2020.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Literatura de cordel**: um fazer popular a caminho da sala de aula. João Pessoa: UFPB, 2007.

TRIPP, Davi. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso 12 de abril de 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. O ensino de Língua Portuguesa na sala de aula deve incluir a leitura dos gêneros das múltiplas