

REVISTA  
TABULEIRO DE  
LETRAS

V. 15  
N. 02



PPGEL

ISSN 2176-5782



JUL.  
DEZ.  
2021

R E V I S T A  
TABULEIRO DE  
LETRAS

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 15, n. 02, p. 1-356, jul./dez. 2021

ISSN 2176-5782



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

**REITOR:** José Bites de Carvalho

**VICE-REITOR:** Marcelo Duarte Dantas de Ávila

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA**

Marcea Andrade Sales

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA**

Nerivaldo Alves Araújo

Elisângela Santana dos Santos

**EDITOR**

Ricardo Oliveira de Freitas

**EDITORES CIENTÍFICOS**

Elizabeth Lima

Thiago Prado

**COMISSÃO EDITORIAL**

Celina Márcia Abbade

Gilberto Sobral

Márcia Rios

Sayonara Amaral de Oliveira

**PARECERISTAS Ad Hoc**

Adeíto Manoel Pinho – UEFS

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Rita de Cássia R. de Queiroz – UEFS

**CONSELHO CONSULTIVO**

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Célia Regina da Silva – UFSB

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Isabel Lousada (UNL)

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lígia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

**Diagramação:** Lino Greenhalgh

**Foto da Capa:** Ricardo Freitas

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

E-mail: [tabuleirodeletras@gmail.com](mailto:tabuleirodeletras@gmail.com)

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

---

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
– PPGEL-UNEB. v. 15 n. 2 (dez. 2021) – Salvador: UNEB; 2021.

Semestral  
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –  
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

---

Os textos publicados na Revista Tabuleiro de Letras são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.



# Sumário

## 6 Editorial

### DOSSIÊ TEMÁTICO

- 7 Frames em narrativa de boletim de ocorrência: uma análise a partir da Linguística Cognitiva**  
*Tiago de Aguiar Rodrigues*
- 20 O anúncio publicitário na mídia digital: O amigo fake**  
*Fernanda de Oliveira Pereira; Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*
- 34 Nos trilhos do trem: o diálogo entre Mário de Andrade e Blaise Cendrars**  
*Natalia Aparecida Bisio de Araujo*
- 52 Pausas preenchidas na fala espontânea de pacientes com esquizofrenia: comparação entre pacientes e não pacientes**  
*José Carlos Costa*
- 63 Oralidade, leitura e escrita: estratégias e aspectos cognitivos na práxis pedagógica**  
*Valquiria Claudete Machado Borba*
- 87 A representação do acusativo anafórico de terceira pessoa em contexto escolar: diagnose e proposta**  
*Monique Débora Alves de Oliveira Lima*
- 108 Por um Ensino de Língua Portuguesa para além do Capital: Uma Análise Crítica da Base Nacional Comum Curricular sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Linguística**  
*Pierre Silva Machado; Nycole Souza Prietsch; Jane Helen Gomes de Lima; Sabatha Catoia Dias*
- 120 Os gêneros textuais como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental**  
*Adriana Ferreira de Souza; Maria Neuma Mascarenhas Paes*
- 136 A charge em sala de aula: práticas de letramento com vistas à criticidade dos estudantes**  
*Adriana dos Santos Pereira; José Roberto Alves Barbosa*
- 152 O Princípio da Coesão Estrutural na variação da concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas do português rural fluminense**  
*Jaqueline de Moraes Thurler Dália*
- 170 O leitor ideal: uma reflexão sobre a correção textual do professor de Língua Portuguesa**  
*Raphaela Chittolina*
- 181 A construção dos processos referenciais por alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino-aprendizagem de leitura**  
*José Alves Ferreira Neto*



- 198 A perda da espacialidade no romance *A morte e o meteoro* de Joca Reiners Terron**  
*Andre Rezende Benatti; Rute Pereira da Silva*
- 206 A construção dos *ethé* de credibilidade e de identificação: análise do discurso político do presidente da Guiné-Bissau José Mário Vaz**  
*Jeremias Demba; Alisson Fernando Abreu de Sousa; Kennedy Cabral Nobre*
- 221 Designação e reescritura em textos de divulgação científica**  
*Maria Elizete Melo de Oliveira; Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão; Paulo da Silva Lima*
- 232 Vozes de paixão em *Cantares de perda e predileção*, de Hilda Hilst\***  
*Luís Alberto dos Santos Paz Filho*
- 244 Crenças e atitudes do falar do outro: Percepções linguísticas de informantes universitários sobre o falar da Baixada Cuiabana**  
*Rhafaela Rico Bertolino Beriula*
- 261 A alternância entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito no português brasileiro: Variação estável ou mudança em progresso?**  
*Aline da Silva Santos; Norma Lucia Fernandes de Almeida*
- 274 O gênero textual-discursivo ‘História em Quadrinhos’ no ensino da língua inglesa**  
*Jhonatan Carvalho Santos; Tatiany Pertel Sabaini Dalben*
- 290 Cultura, morte e vida na metáfora da formação do nacionalismo guineense em *Ndani* de Abdulai Sila e *Vita* de Flora Gomes**  
*Jonh Jefferson do Nascimento Alves*
- 305 Emoção e argumentação: um estudo das cartas de romeiros endereçadas ao Padre Cícero**  
*Edmar Peixoto de Lima; Márcia Pereira da Silva Franca; Maria José Fernandes da Silva Araújo; Talita Araújo Costa*
- 323 Gênero cordel: uma sequência didática como “troféu”**  
*Ladmires Luiz Gomes de Carvalho; Andréa Jane da Silva; Maria Fabiana Medeiros de Holanda*
- 335 A construção do discurso midiático quando o estupro entra em campo**  
*Conceição Almeida da Silva; Anabel Medeiros Azerêdo de Paula*

## RESENHA

- 353 Por mais fortes que possam ser os teus anseios, você não pode segurar a água**  
*Fernanda Oliveira Matos*

# Editorial

Prezados/as Leitores/as.

É sempre um prazer publicar mais um número da Revista Tabuleiro de Letras. Primeiro, por saber que os textos aqui publicados poderão contribuir com diversas pesquisas em andamento. Segundo, por saber que podem proporcionar prazer para um sem-número de leitores. Terceiro, pelo fato de ver concretizado um processo muito complexo e trabalhoso, que é esse da edição de revista. A publicação é, desse modo, o coroamento desse processo, a culminância de um trabalho laborioso e delicado.

Entretanto, mais uma vez, repito, é alegria em meio à dor, já que estamos, ainda e mais um semestre, vivendo as incertezas da vida e do mundo marcados pela pandemia. Torço para que possamos superar esse difícil momento o mais breve possível.

Esse volume apresenta um número significativo de artigos. Isso é resultado de uma procura expressiva pela Revista por parte de autores e autoras das mais diversas regiões do país, o que elevou substancialmente o número de submissões. Como sempre, são textos que transitam entre os mais diversos

temas de interesse da área das letras – da linguística e da literatura –, mas, também, da cultura, da comunicação, da sociologia e de outras áreas e temas afins. Entre os diversos artigos, há, ainda, uma resenha. Torço para que façam a melhor leitura.

Mais uma vez, e sempre, para sempre, agradeço a todos/as avaliadores/as pareceristas pela disponibilidade de tempo e pelo comprometimento e seriedade do precioso trabalho. Como disse em um outro editorial, as vossas participações são muitíssimo valiosas, já que são parte imprescindível para a efetivação do trabalho de publicação e para a concretude da Revista.

Também agradeço aos autores, autoras, leitores e leitoras. Torço para que façam bom uso desse número, tenham excelente leitura e, sobretudo, estejam fortes e saudáveis para receber 2022 que já se anuncia.

Boa leitura!

Ricardo O. de Freitas  
Editor

# Frames em narrativa de boletim de ocorrência: uma análise a partir da Linguística Cognitiva

Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB)\*

<https://orcid.org/0000-0001-5120-0908>

## Resumo:

Este artigo analisa a narrativa construída em um boletim de ocorrência (BO) que trata de um suposto delito cometido por três pessoas em situação de rua (PSR), buscando compreender como se dá a construção de *frames* (LAKOFF, 2000; FILMORE, 1982; DANCYGIER, 2012) em torno dos personagens *Guarda Civil Metropolitana* (GCM) e *pessoas em situação de rua* (PSR). Para tanto, trazemos à baila conceitos do funcionalismo norte-americano, como estrutura argumental e valência, os quais auxiliam no entendimento das estratégias de posicionar um determinado participante de modo mais central ou periférico na cena construída em torno do verbo. Por meio de análise qualitativa, identificamos a ativação de frames que enaltecem a conduta da GCM e criminalizam a condição de rua dos acusados. Os resultados ratificam o poder argumentativo da narrativa, pois esta serviu de base para o Ministério Público solicitar a prisão preventiva dos acusados, a qual foi atendida pelo juiz de primeira instância.

**Palavras-chave:** *Frames*. Narrativa. Pessoas em situação de rua.

## Abstract:

### Frames in a police report narrative: an analysis based on Cognitive Linguistics

This article analyzes the narrative built in a police report (BO) that deals with an alleged crime committed by three homeless people, seeking to understand how frame construction takes place (LAKOFF, 2000; FILMORE, 1982; DANCYGIER, 2012) around *Metropolitan Civil Guard* (MCG) and homeless people (HP) characters. For that, we bring up concepts of North American functionalism, such as argument structure and valence, which help in the understanding of the strategies to position a certain participant in a more central or peripheral way in the scene built around the verb. Through qualitative analysis, we identified the activation of frames that praise the conduct

---

\* Mestre (2011) e doutor (2017) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE/UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6418588531824212>



of the GCM and criminalize the street condition of the three accused. The results confirm the argumentative power of the narrative, as it served as a basis for the Public Ministry to request the preventive detention of the accused, which was attended by the first instance judge.

**Keywords:** Frames. Narrative. Homeless people.

## Introdução

A Linguística Cognitiva considera que a linguagem constrói a percepção que os seres humanos têm do mundo pelas narrativas. Nesse sentido, narrar não se restringe apenas a um relato afastado dos fatos, como muitas vezes nos é ensinado na escola. Narrar pressupõe, pois, persuadir e influenciar o modo como os seres humanos tomam suas decisões (ABREU, 2020), uma vez que, conforme nos ensina Turner (1996), é por meio das narrativas que ideologias, valores, conceitos etc. circulam socialmente e são moldados cognitivamente.

Com base nesses pressupostos, este artigo analisa uma narrativa construída em um boletim de ocorrência (BO) que trata de suposto delito cometido por três PSR. Na história narrada pelo delegado de polícia, investigamos a construção de *frames* (LAKOFF, 2000; FILMORE, 1982; DANCYGIER, 2012) em torno dos personagens *GCM* e *PSR*. Para tanto, utilizamos conceitos do funcionalismo norte-americano, como estrutura argumental e valência, que auxiliam no entendimento das estratégias de posicionar um determinado participante de modo mais central ou periférico na cena construída em torno do verbo.

Por meio de análise qualitativa, os dados mostram a ativação de *frames* que enaltecem a conduta da *GCM* e criminalizam a condição de rua dos acusados. Os resultados ratificam o poder argumentativo da narrativa do BO, pois esta serviu de base para o Ministério Público solicitar a prisão preventiva

dos acusados, a qual foi atendida pelo juiz de primeira instância.

Este artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. Na primeira seção, discutimos o conceito de *frames*. Na segunda, tratamos dos conceitos de estrutura argumental e valência. Na terceira, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa. Na quarta, a análise qualitativa da pesquisa. Na quinta, as considerações finais. Por fim, as referências.

## Frames

Segundo Lakoff (2000), a relação língua-conhecimento de mundo se dá, pelo menos, por duas formas: de um lado, a estrutura linguística afeta o modo como percebemos a realidade; de outro, o conhecimento prévio do mundo nos permite utilizar determinadas formas linguísticas. Por essa correspondência língua-conhecimento de mundo, se forma o conceito de *frame*, um conjunto de conhecimentos predeterminados que contribuem para a compreensão de um enunciado (LAKOFF, 2000).

Nessa perspectiva, Fillmore (1982) defende o *frame* enquanto estrutura cognitiva, responsável pela compreensão dos sentidos das palavras a partir do funcionamento das instituições sociais e das estruturas de experiência pressupostas por elas. Assim, o *frame* abarca um sistema de conhecimentos complexos, estocados na memória de longo prazo, o que implica considerar, para a compreensão do *frame*, a análise do todo

da estrutura que o armazena. Para Ferrari (2011), esse todo está atrelado a elementos e entidades presentes nas cenas da experiência humana, o que pressupõe as bases físicas e culturais dessa experiência.

Ao tratarmos de “cenas da experiência humana”, compreendemos a importância das narrativas para a construção/ativação de *frames*, pois pareamos em nossa memória – eminentemente narrativa – situações pregressas com o momento presente e, assim, tomamos decisões. Segundo Abreu (2020), as narrativas têm o poder de habilitar ou desabilitar elementos do *frame*, com base na intenção comunicativa do enunciador (emocionar, justificar, criar suspense etc.).

Dacyngier (2012) considera os *frames* como relativamente estáveis e portadores, na sua estrutura, de nossa compreensão da realidade por meio do contexto conversacional, associando-se a itens lexicais específicos. É o que acontece, por exemplo, com o *frame* do consumo de drogas, o qual envolve elementos como prazer, dependência química, problemas familiares, falta de políticas públicas e morte por overdose. Cada um desses elementos inclui cenários complexos que colocam em evidência circunstâncias, causas, intenção de praticar a ação, realidades sociais e culturais. Cabe, portanto, ao autor da narrativa, com base em suas pretensões comunicativas, selecionar qual/quais deles será/serão ativados no decorrer da história.

Dacyngier (2012) destaca ainda que basta apenas um aspecto do *frame* para podermos acessá-lo na íntegra. Como exemplo, pensemos na cena da compra de um carro novo. Nessa cena, não precisamos citar todos os aspectos do *frame*, como condições de venda, transferência, objeto transferido, valor da transferência. Essas informações estão presentes no momento da compra do

carro, mas colocamos no enunciado somente as que consideramos realmente válidas para os objetivos comunicativos.

Os *frames* nem sempre evocam entidades concretas. Pelo fato de fazermos associações sobre os comportamentos humanos no mundo e sobre a maneira com que nos relacionamos com outras pessoas e as entidades desse mundo, o sistema conceitual humano é eminentemente metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980]). Logo, o nosso modo de pensar e agir no mundo está diretamente atrelado às associações metafóricas que fazemos na vida cotidiana. Por isso, conseguimos compreender os sentidos linguísticos do enunciado (1) a seguir, retirados do BO em análise:

(1) O Estado remedia sua absoluta omissão. (grifos nossos)

Em (1) temos a metáfora MEDICAR É SOLUCIONAR, em que o domínio médico, mais concreto, é utilizado no domínio de resolução de problemas, mais abstrato. Essa expressão metafórica se baseia no fato de que temos armazenadas na memória narrativas que enaltecem o poder da medicina de curar doenças e, por extensão, solucionar outras questões complexas. É por isso que expressões dessa área são utilizadas no cotidiano (*Estou vacinado contra esse problema; eu me curei do vício* etc.). No caso do exemplo (1), o Estado, entidade abstrata, assume a posição do médico, capaz de receitar um remédio, que, metaforicamente, seria a cura para sua “absoluta omissão”.

Lakoff (2000) considera que a ativação/desativação de determinados elementos dos *frames* é uma forma de controle social. Já que boa parte de nossa capacidade cognitiva é ativada por meio da linguagem – em especial de narrativas –, controlá-la, ou seja, determinar o que as palavras, e seus respectivos *frames*, evocam, quem pode usá-las

para produzir certos sentidos – tudo isso é sinônimo de poder. Portanto, as batalhas narrativas para definir os elementos dos *frames* que serão evocados, acontecem para moldar e, simultaneamente, criar uma parte significativa de nossa realidade (LAKOFF, 2000).

Desse modo, os *frames* são altamente complexos, pois lidam, ao mesmo tempo, com uma perspectiva linguística e com uma perspectiva social. Numa perspectiva linguística, eles contribuem para chegarmos ao conceito de estrutura argumental e valência, que estão atrelados ao número de participantes que costumam figurar em torno do verbo. Numa perspectiva social, lidam com previsões e generalizações do comportamento humano, bem como com as relações de poder.

Os enunciados (2) e (3) a seguir, retirados de um processo judicial (Processo de HC 344363/SP (2015/0310140-8), mostram, respectivamente, perspectivas linguísticas e sociais contempladas pelo *frame*:

(2) [...] compareceu o CONDUTOR GCG20 [...] conduzindo os presos TCSM, ASL e MRPL, aos quais dera voz de prisão, [...] haja vista terem sido surpreendidos após terem tentado, mediante concurso de pessoas e escalada, subtrair botijões de gás de um estabelecimento comercial. (grifos nossos)

(3) [...] obteve-se a informação de que TCSM, ASL e MRPL são moradores de rua, perambulando pelas vias deste município, os quais para se beneficiarem do vício que possuem, qual [seja] uso de substâncias entorpecentes, praticam furtos na região desta cidade. (grifos nossos)

Em (2), o verbo *surpreender* costuma evocar no português do Brasil dois *frames*: *causar surpresa* e *apanhar alguém em flagrante* (HOUAISS; VILLAR, 2009), o que pressupõe que, na cena verbal criada por ele, há a presença de dois participantes: um agente que

apanhou em flagrante e um paciente que foi surpreendido; ou um causador da surpresa e um experienciador a quem a surpresa foi causada. Tendo em vista o contexto em que esse verbo ocorre, nos parece clara a evocação do segundo *frame* APANHAR ALGUÉM EM FLAGRANTE. Neste caso, são participantes da cena agentes (os policiais militares) e pacientes (TCSM, ASL e MRPL).

Em (3), a expressão *moradores de rua* encabeça uma enumeração de práticas socialmente reprovadas: perambular/vadiar pelas vias do município; fazer uso de substâncias entorpecentes; e praticar furtos na cidade. Nesse sentido, o *frame* evocado por *morador de rua*, remonta a atitudes socialmente condenáveis, o que pode contribuir para que *morador de rua* tenha em seu *frame* o elemento *criminoso*.

Nesse sentido, para um *frame* entrar no senso comum, de acordo com Lakoff (2000), basta uma reprodução sistemática dele nos meios mais socialmente empoderados (como a mídia e o poder judiciário). Uma vez no senso comum, ou seja, circulando como uma ideia permanente, torna-se bastante difícil mudá-lo. No caso da criminalização das pessoas em situação de rua, o senso comum pode contribuir para “[...] um apagamento do grave problema social que é a situação de rua e uma dissimulação desse problema pela ênfase no conforto individual/comunitário.” (RESENDE, 2008, p. 439).

É o que encontramos no enunciado (4) a seguir:

(4) Veio aos autos a notícia de que os indicados são moradores de rua, dedicam-se a atividades ilícitas para sustento do vício e há notícia de envolvimento em diversos crimes praticados com o mesmo *modus operandi*.

Nesse exemplo, novamente *moradores de rua* está colocado ao lado de expressões



como *atividades ilícitas, vício e crimes*. Esse vínculo se mostra tão forte que nem se cogita questionar a fragilidade da fonte dessas acusações – uma *notícia*, aparentemente anônima e sem provas. Aqui novamente temos uma ponte entre os *frames* e a narrativa. De acordo com Amsterdam e Bruner (2000), a narrativa geralmente opera sobre a quebra e/ou a manutenção das expectativas do modo como os participantes vão atuar, o que está diretamente atrelado às cenas evocadas pelos *frames*. Em (4), a narrativa opera no sentido de reforçar expectativas sobre o modo como as pessoas em situação de rua, em tese, agiriam.

Apresentado em linhas gerais o conceito de *frames* e metáforas, passamos agora ao de estrutura argumental e valência.

### **Estrutura argumental e valência**

Numa perspectiva cognitivista, a estrutura argumental consiste em expectativas criadas pelo verbo em relação aos seus argumentos, ou seja, a quantidade de nomes que estará ao redor do verbo e os papéis a ser desempenhados por eles na oração. Logo, a estrutura argumental de um verbo implica considerar o número de argumentos que ele pode (argumento opcional) ou deve tomar (argumento obrigatório). *Argumento* aqui é entendido como qualquer elemento sintático relacionado ao verbo.

Segundo Furtado da Cunha (2006), a estrutura argumental costuma se referir tanto ao aspecto sintático da relação entre o predicado e seus argumentos, quanto à relação semântica entre eles, o que evidencia o destaque do verbo na estruturação gramatical do enunciado. Nessa perspectiva, é pela estrutura argumental que podemos focalizar as relações gramaticais dos argumentos (sujeito, objetos e adjuntos), assim como os papéis semânticos que lhes são atribuídos

(agente, paciente etc.). Nesse sentido, “[...] os verbos e suas estruturas argumentais, como tantos elementos na gramática, são multifuncionais: são capazes de servir simultaneamente a funções sintáticas, semânticas e pragmáticas.” (FURTADO DA CUNHA, 2006, p. 117 – grifos nossos).

O conceito de valência diz respeito ao número de argumentos presentes na cena. Para Payne (1997), a valência orienta como as línguas ajustam a relação entre papéis semânticos e relações gramaticais. Assim ela pode ser avaliada por um prisma semântico, sintático ou da combinação de ambos – acrescentamos ainda o prisma discursivo, em concordância com Dixon e Aikhenvald (2010). Payne (1997) considera que a valência semântica evidencia os participantes potencialmente aptos a estar na cena expressa pelo verbo; a valência sintática, por sua vez, trata dos participantes que efetivamente estão na cena.

Assim, o verbo *comer* em língua portuguesa tem, em princípio, valência semântica para dois participantes: um agente e um paciente (1. João comeu o bolo). Contudo, esse verbo pode ser usado com apenas um participante (2. João já comeu?/ O bolo foi comido ontem). No primeiro caso, temos valência semântica e sintática de dois; no segundo, valência sintática um. Em cada caso, há mudança de sentido no verbo e no uso discursivo específico atrelado.

Para esta pesquisa, é importante refletir sobre o modo como o narrador do BO, no caso o delegado de polícia, distribuiu os personagens GCM e PSR, enquanto argumentos nas cenas verbais, em especial na posição mais proeminente do enunciado, que é a de sujeito-tópico. Nessa posição, temos uma pista importante sobre qual informação mais cognitivamente relevante o narrador quer apresentar ao leitor, contribuindo as-

sim para a ativação/desativação de *frames* atrelados à GCM e às PSR.

## Metodologia

Segundo Ribeiro (2014, p. 121), a principal função do BO é “[...] informar ao Estado (Polícia) a ocorrência de um crime (violação da lei penal) e, caso identificado, o seu autor ou suspeito. Feita a comunicação do crime, a investigação policial é iniciada”. Assim, o BO é uma importante forma de comunicação escrita para a instrução do processo penal porque é nele em que são informados os fatos que permitem reconstruir o momento do delito. Assim, por meio desse gênero, são apresentados os comportamentos dos participantes nos fatos, em especial o das vítimas, das testemunhas e dos suspeitos, numa relação de causa-consequência (RIBEIRO, 2014).

O BO, cuja narrativa é aqui analisada a partir das categorias teóricas apresentadas, foi extraído do processo HC 344363/SP (2015/0310140-8), disponível na página <https://ww3.stj.jus.br/estj/visualizador.pag>, obedecendo às orientações da Resolução STJ/GP n. 10 de 6 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015), que autoriza a consulta pública dos processos por pesquisadores. O critério de pesquisa foi o termo “pessoa em situação de rua”. Priorizamos nessa análise os enunciados em que os personagens são colocados na posição de sujeito-tópico, que é a posição em que, segundo Givón (1997), se encontra o elemento mais cognitivamente saliente.

Investigar a construção dos *frames* referentes às PSR e aos GCM, principais personagens do BO em análise, por uma metodologia qualitativa pressupõe um olhar crítico para o processo social e para o contexto em que as ações ocorreram, buscando, no caso de uma pesquisa em Linguística Cognitiva,

encontrar no âmbito da cognição e da interação social as motivações para os usos discursivos.

Numa abordagem qualitativa investiga-se a pluralidade das esferas da vida por meio da observação das ligações entre os objetos para, então, se construir uma figura mais concreta, o que implica estudar um mundo em constante ressignificação, permeado pelo modo como os seres humanos narram fatos.

Nessa pesquisa, selecionamos a metodologia de análise documental, considerando o BO uma forma de compreender como “[...] alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados)” (FLICK, 2009, p. 232). Logo, o BO, enquanto documento, passa a ser visto a partir de um contexto específico em que foi produzido.

Os passos para a análise qualitativa da narrativa foram os seguintes: 1) identificação dos enunciados narrativos<sup>1</sup> do BO; 2) identificação dos enunciados em que a GCM e as PSR estivessem como sujeito-tópico; e 3) análise qualitativa dos *frames* evocados nesses enunciados.

## Análise qualitativa dos dados

O BO narra uma tentativa de furto de botijão de gás. Na narrativa dos fatos, o delegado apresenta dois personagens principais: a GCM e os acusados, três PSR.

Os primeiros personagens desse BO são

1 Para um enunciado ser considerado narrativo, ele deve combinar elementos da narrativa enquanto forma (principalmente a progressão temporal de ações e as descrições e comentários sobre essas ações (LABOV; WALETZKY, 1967, *apud* GIBBONS, 2003), e enquanto função (ativação de *frames*, criação/reforço de ideologias e estereótipos conforme as ações apresentadas).

a **GCM**, e, dada a forma como se inicia o BO (enunciado (5)), ela será a testemunha principal dos acontecimentos, o que implica prestígio social dela com o narrador:

(5) Ouvidos os guardas civis municipais G. e S., depreende-se que,

Em *ouvidos os guardas civis municipais*, a forma verbal *ouvir* tem sua valência reduzida para 1 pelo uso da voz passiva, a qual retira de cena o que foi ouvido e põe em destaque o participante que narrou os fatos – a GCM. Com a voz passiva, cria-se uma cena encerrada, em que a versão da GCM se mostra suficiente para a formação das convicções da autoridade policial. Essa constatação é reforçada pelo uso metafórico de *ouvir*, no sentido de *atender*, de *dar atenção a*.

Os enunciados (6) e (7) a seguir situam o leitor no primeiro estágio da narrativa, as *precondições* (LAKOFF, 2008). Mais uma vez, o narrador reduz a valência dos verbos, o que contribui para contextualizar as condições em que o suposto delito aconteceu.

(6) na madrugada da data dos fatos, 19/10/2015, por volta das 1h, [os guardas civis municipais] integravam a viatura 02 da GCM de Ribeirão Pires

(7) e [os guardas civis municipais] se encontravam no exercício das suas funções,

No enunciado (6), chama atenção o emprego da forma verbal *integravam*. Essa forma verbal encontra-se na voz ativa e apresenta valência 2, com um sujeito experienciador (guardas civis municipais) e um objeto locativo (viatura 02). Assim, cria-se entre os guardas e a viatura uma relação visceral, em que os guardas só têm essa condição profissional pelo fato de estarem dentro de uma viatura, que, por sua vez, precisa dos guardas para *integralizar* a sua condição material. Em outras palavras, guardas e viatura estão em relação simbiótica, o que evi-

dencia a naturalização dessa entidade. No enunciado (7), essa relação natural e simbiótica se mantém, uma vez que os guardas civis, numa metáfora ontológica (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980]), se encontram *no exercício de suas funções*, ou seja, eles *funcionam* socialmente, têm uma *função social*, o que contribui para construir um *frame* de eficiência, de bons serviços prestados à sociedade por parte da GCM.

No enunciado (8), esse *frame* é reforçado, em mais redução de valência:

(8) [os guardas civis] foram solicitados pela vítima,

Aqui a forma verbal *foram solicitados* encontra-se na voz passiva, com sua valência sintática reduzida para 1, a qual é ocupada pelo sujeito paciente *os guardas civis*. A opção pela voz passiva nos permite inferir três estratégias: 1) realçar o protagonismo da GCM na apuração dos fatos; 2) diminuir a capacidade de ação da vítima, o que a torna ainda mais vulnerável; e 3) criar uma cena encerrada em que os guardas, novamente, reforçam, em seu *frame*, os elementos de eficiência, respeito e cuidado com o cidadão. Ou seja, ser solicitados é, portanto, um estado permanente deles, assim como integrar uma viatura ou ser *ouvidos*.

Na medida em que ativa elementos favoráveis do *frame* da GCM, as ações deles passam a ser legitimadas, sem grandes questionamentos, desabilitando elementos como *violência policial*, *tortura*, *força desproporcional*. É o que nos mostram os enunciados (9), (10) e (11) a seguir:

(9) e [a GCM conseguiu] detê-lo [o acusado] na área de uma padaria próxima,

(10) tanto que, ao terem os GCM indagado o acusado acerca dos fatos,

(11) Em razão dos fatos, cuidaram os guardas municipais de proferir voz de prisão aos acusados pela prática dos delitos de



Furto Qualificado Tentado e Associação Criminosa.

Na medida em que os elementos de eficiência, cidadania, combate ao crime etc. estão ativados no *frame* da GCM, isso pode induzir o leitor a não questionar os elementos que estão por trás da forma verbal *detê-lo* (9), inclusive ato arbitrário, de abuso de poder. Em (10), temos uma interpretação parecida. O *frame* construído contextualmente legitima aos GCM o direito de indagar o acusado, sem considerar o modo como essa indagação foi feita. No enunciado (11), inclusive, é sintomático o uso da forma verbal *cuidaram* como auxiliar de *proferir*. Essa forma verbal pode ter sido usada antes de *proferir* porque o narrador pretendia continuar reforçando a avaliação favorável dos GCM, a qual já estava acessível ao seu interlocutor. Em outras palavras, *cuidaram*, no início do enunciado – e imediatamente após o adverbial *em razão dos fatos* –, pressupõe que o leitor já terá em mente o bom trabalho dos guardas, o que é ratificado com o cuidado deles, inclusive com quem, em tese, não o mereceria por estar praticando delitos de furto qualificado tentado e associação criminosa.

Em suma, na narrativa do BO, os personagens GCM têm ativados em seu *frame* elementos como credibilidade, eficiência, bons serviços prestados à sociedade, respeito e cuidado não só com o cidadão, mas também com os criminosos. Por outro lado, são desabilitados elementos que poderiam denotar atitudes arbitrárias, abuso de autoridade e violência policial.

Em relação aos personagens **acusados**, identificamos nesta narrativa que eles são os que mais se encontram na posição de sujeito-tópico. Essa constatação se justifica porque um dos objetivos do BO é fornecer subsídios ao inquérito policial, cuja investi-

gação “[...] está centrada em esclarecer, em grau de verossimilitude, o fato e a autoria, sendo que esta última (autoria) é um elemento subjetivo acidental da notícia-crime.” (LOPES JR., 2014, p. 285). Logo, é de se esperar que os acusados sejam protagonistas da narrativa.

Os enunciados (12), (13) e (14) a seguir exemplificam o posicionamento de sujeito-tópico dos personagens *acusados*:

(12) [os acusados] permaneceram pela via

(13) Marcelo, Sílvia e Diana<sup>2</sup> são moradores de rua, perambulando pelas vias deste município

(14) o trio permanece diariamente numa empresa de ônibus desativada, situada na Rua K., no centro da cidade.

O enunciado (12) e o enunciado (14) têm como núcleo a mesma forma verbal: *permanecer*. Em ambos os enunciados, *permanecer* tem valência 2, com sujeito experienciador e um complemento locativo, o que coloca no *frame* do trio um elemento de controle sobre a decisão de frequentar lugares pouco recomendáveis, como uma empresa de ônibus desativada (enunciado (13)). Embora não seja dito expressamente ainda, os elementos dos *frames* evocados pela expressão *morador de rua*, associada à forma verbal *perambulando* e à expressão *empresa de ônibus desativada*, habilitam também no *frame* do trio a ideia de prática de atividades ilícitas, como furto e uso de drogas.

*Perambulando*, no enunciado (13), que também tem valência 2, mas com um sujeito agente, abre o *frame* de *vaguear* (BORBA *et al.*, 1990), ou seja, sem rumo, sem algum objetivo na vida, algo completamente diferente da personagem GCM, que tem profissão socialmente reconhecida.

2 Nomes fictícios para preservar a identidade dos personagens.

Segundo Barros (2016), a criminalização das pessoas sem trabalho remonta ao modo capitalista implementado no fim do século XVI, em que foi necessário explorar a mão de obra dos *vadios* para que eles pudessem gerar ainda mais lucro para os donos das riquezas. Nos enunciados (13) e (14), há, portanto, uma tentativa de criminalizar o *lumpemproletariado*, “[...] aquela massa de pobres sem trabalho, o exército industrial de reserva, sem perspectiva de recrutamento pela indústria ou pelos sindicatos e, principalmente, sem capacidade de construir sua consciência de classe.” (MALAGUTI BATISTA, 2011, p. 82, *apud* ALVES; GARCIA, 2013, s/n).

Ainda no enunciado (13), os termos *moradores de rua* e *perambulando* criam uma relação icônica de integração, aproximando cognitivamente esses dois termos para habilitar elementos socialmente condenáveis do *frame morador de rua*. O uso do gerúndio nessa forma verbal implica uma ação rotineira dos personagens, o que leva o leitor a inferir que eles têm estado nessa situação por vontade própria.

Se aparentemente os movimentos corporais feitos pelos acusados são no sentido de *permanecer* na criminalidade ou de *perambular* sem rumo, parece ser *natural* que os próximos enunciados, todos na voz passiva, ocorram, uma vez que é preciso alguém (a GCM, por exemplo) agir sobre eles e lhes oferecer o caminho da lei.

O emprego da voz passiva reduz a valência sintática – de dois para um participante. Em termos formais, a voz passiva tem mais material linguístico, o que implica mais complexidade na construção da cena, pois esta é vista no seu encerramento. Nesse sentido, fica a cargo do leitor inferir quais ações aconteceram antes do encerramento. Além disso, a voz passiva diminui a importância

do agente da ação e, ao mesmo tempo, realça o paciente dela. Em termos discursivo-pragmáticos, tem-se mais atenção ao resultado da ação sobre o paciente, atribuindo a este participante um novo *status* pragmático-discursivo.

(15) Sendo as indiciadas também encontradas e detidas pelas proximidades.

(16) Ao serem as acusadas indagadas pelos guardas municipais acerca do furto,

(17) sendo eles conduzidos à Delegacia de Polícia de Ribeirão Pires,

(18) onde foram autuados em flagrante pela autoridade policial.

Nos enunciados (15) a (18), o emprego da voz passiva aumenta a complexidade da cena, pois o leitor precisa inferir – se for de seu interesse, claro – o que aconteceu no momento do encontro/detenção; o modo como as indagações foram feitas aos acusados e como se deu a condução até a delegacia; e os caminhos percorridos até a autuação pela autoridade policial.

Logo, a voz passiva nesses enunciados, ao retirar de cena/diminuir a importância dos agentes (os GCM e a autoridade policial) e colocar em destaque os *acusados/indiciados*, enfatiza o resultado final das ações e, conseqüentemente, acrescenta outros elementos ao *frame* dos *acusados*: encontrados -e-detidos; indagados; conduzidos à delegacia; autuados em flagrante, reforçando mais uma vez a imagem socialmente reprovável das PSR. O elemento *indagados*, aliás, habilita outro aspecto do *frame*: o de *mentirosos*, como se infere dos enunciados (19) e (20).

(19) alegaram elas [Diana e Sílvia] que não tinham nenhuma participação na tentativa de furto de botijões do estabelecimento,

(20) versão esta que não convenceu os guardas municipais,

Cabe realçar, uma vez mais, a diferença de tratamento dada pelo narrador dos fa-

tos à GCM e às pessoas em situação de rua: enquanto a GCM é ouvida, sem ser questionada aparentemente, Sílvia e Diana *alegam* (19), o que implica *invocar como desculpa* (BORBA *et al.*, 1990), ou seja, a existência de uma culpa prévia, o que dificulta que elas sejam *ouvidas*. Ainda no enunciado (19), chama a atenção a forma marcada de dupla negação (*não tinham nenhuma participação*). Conforme Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015), a negação é mais complexa em termos cognitivos e menos esperada em relação à afirmativa, o que nos leva a inferir que há um esforço maior por parte de Sílvia e Diana de tentar se livrar da acusação. Esse esforço de nada adianta, pois no enunciado (20) foi necessária apenas uma negativa simples (*não convenceu os guardas municipais*), para, com uma complexidade menor em relação ao enunciado (19), se acionar o elemento *mentirosas* no *frame* das personagens.

A forma verbal *convenceu* também merece atenção nesse contexto, uma vez que ela pressupõe metaforicamente uma disputa: sua etimologia é composta por *com + vencer*, ou seja, vencer junto com o outro e não contra o outro, o que implica “[...] construir algo no campo das ideias” (ABREU, 2009, p. 25), para que as pessoas passem a pensar de modo semelhante. Contudo, mais uma vez, seria pouco provável esse *vencer junto* entre os guardas e Sílvia e Diana, pois eles são situados na narrativa em *frames* e representações diametralmente opostos.

Selecionados os *frames* referentes à PSR, alguns aspectos um tanto absurdos da narrativa podem passar despercebidos. É o que podemos observar nos enunciados (20) a (25):

(20) [indivíduo do sexo masculino/Marcelo] pulando uma grade existente na lateral do estabelecimento, esta com cerca de 2,5m

de altura, para o fim de furtar botijões de gás do estabelecimento,

(21) dando-lhe [a Marcelo] cobertura,

(22) passou o citado acusado a empreender fuga a pé pela via pública,

(23) confessou ele a prática do delito,

(24) [Marcelo, Sílvia e Diana] praticam furtos nas regiões desta cidade.

(25) e ali [Marcelo, Sílvia e Diana] fazendo uso de substâncias entorpecentes na companhia de demais usuários.

Em (20), dados os elementos do *frame* de *morador de rua* recorrentemente ativados, em tese, não causa surpresa ao leitor o fato de Marcelo pular uma grade de 2,5m de altura para furtar os botijões de gás, o que pressupõe que ele tem um condicionamento físico invejável; afinal, no retorno, terá de pular novamente essa grade, mas agora na pesada companhia de botijões que têm mais de 13kg, se estiverem cheios.

É interessante perceber que a dificuldade de Marcelo para furtar os botijões (no plural), mesmo com a *cobertura* de Diana e Sílvia (21), não é questionada. Aliás, em relação ao enunciado (21), não fica claro como se deu essa cobertura por parte das duas, o que parece também não importar muito, tendo em vista que os *frames* do trio são o suficiente para que o leitor infira o tipo de apoio dado nesse contexto: avisar a Marcelo caso a polícia chegasse.

No enunciado (22), o narrador nos informa que Marcelo, ao ser surpreendido, *empreende fuga* a pé pela via pública, o que reforça o elemento criminoso da pessoa em situação de rua com um agravante: o crime é premeditado, dado o *frame* de *empreender: por em execução* (BORBA *et al.*, 1990) um plano ou algo previamente acordado. Ou seja, o enunciado reforça a tese de que Marcelo, Diana e Sílvia formam uma organização criminosa, que planeja previamente suas ações,

inclusive com rota de fuga se algo der errado. Essa hipótese é confirmada pelo emprego da forma verbal *passou* na posição de tópico: é facilmente inferível que, se o plano não desse certo, eles *passariam* à outra fase: a fuga.

No enunciado (23), a ordenação verbo-sujeito coloca *ele* [Marcelo] cognitivamente mais próximo de *prática de delito*, o que reforça o *frame* de criminoso. Além disso, Marcelo é colocado na posição típica do complemento objeto, lugar reservado para o participante que não tem controle sobre a ação. Nesse sentido, é possível lançar dúvidas sobre as condições em que Marcelo, em tese, *confessou a prática do delito* – foi uma confissão espontânea? Ele foi induzido a confessar?

Os enunciados (24) e (25) reforçam os *frames* moralmente condenáveis das PSR a partir da frequência com que suas ações ocorrem. Em (24), que está no presente do indicativo, tem-se que os *furtos* são atividade rotineira dos três e se expandem para várias regiões da cidade. No enunciado (25) se evidencia não só a transgressão, mas a frequência com que ela acontece e com quem ela acontece. Aqui o narrador faz questão de destacar para o leitor a gravidade do ato, pois o uso que eles fazem é de *substâncias entorpecentes*, o que implica uma variedade considerável, e esse uso é na *companhia de demais usuários*.

Em suma, os enunciados narrativos que colocam as personagens PSR na posição de sujeito-tópico, ativam *frame* com elementos como prática de atividades ilícitas, furto e uso de drogas, mentiras, premeditação, descumprimento de regras sociais, prática organizada de crimes e vadiagem. Desabilitam-se, por conseguinte, do *frame* elementos como vítimas de violência policial, falta de políticas públicas para enfrentamento da situação de rua, miséria etc.

## Considerações finais

Os dados gerados nesse BO mostram que o delegado – profissional do direito responsável pela condução do inquérito policial, talvez no afã de produzir provas para elucidar a autoria e a materialidade de um delito – sobrepõe, com certa frequência, o julgamento que faz dos personagens e as ações destes. Assim, os leitores habituais do inquérito – em regra, o promotor e o juiz competente para apreciá-lo – são convidados a construir/reforçar determinados *frames* acerca desses personagens. Essa estratégia aparentemente foi eficaz na medida em que o promotor, após a leitura da narrativa do BO, solicitou a prisão preventiva dos três, o que foi acatado pelo juiz de primeira instância.

Em relação aos personagens, os GCM, na posição de sujeitos/tópicos nos enunciados narrativos, habilitaram em seu *frame* os elementos integridade, honestidade, impessoalidade e cuidado com o bem-estar das pessoas, bem como de legitimidade para falar e apresentar evidências, o que comprova a eficiência da GCM no cuidado com os cidadãos. Assim, desabilitaram-se elementos que poderiam desabonar a conduta da GCM, como abordagem violenta.

Os acusados, por sua vez, foram narrados como seres incapazes de sair da atual condição social. A redução de valência, por meio da voz passiva, foi uma estratégia recorrente para a habilitação, no *frame* deles, de elementos como prática de atividades ilícitas, furto, uso de drogas, mentiras, premeditação, descumprimento de regras sociais, prática organizada de crimes e vadiagem. Assim, desabilitaram-se elementos como vítimas de violência policial, falta de políticas públicas para enfrentamento da situação de rua, miséria etc.

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa, apresentou-se como a narrativa atuante na construção da percepção dos seres humanos sobre o mundo. Como a análise documental do BO sinaliza, a narrativa construída revela aproximação do narrador – um delegado – com os fatos narrados, construindo-se argumentos que contribuíram para influenciar a decisão dos leitores do processo no pedido de prisão das PSR.

## Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Criatividade: uma visão cognitiva e cultural para o século 21**. São Paulo: Giostri, 2020.

ALVES, M. M.; GARCIA, M. D. O. Elementos para o estudo das relações entre controle penal, criminologia crítica e classes sociais. **Anais do IV Congresso Internacional de Ciências Criminais**, v. IV, 2013.

AMSTERDAM, A. G.; BRUNER, J. **Minding the law: how courts rely on storytelling, and how their stories change the ways we understand the law - and ourselves**. Cambridge, Massachusetts e Londres: Harvard University Press, 2000.

BARROS, J. O. A pessoa em situação de rua e a vida que não merece ser vivida. In: GRINOVER, A. P. et al (orgs.). **Direitos fundamentais das pessoas em situação de rua**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 153–177.

BORBA, F. S. *et al.* **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

BRASIL. **Resolução STJ/GP n. 10 de 6 de outubro de 2015**. Brasil, 2015.

DANCYGIER, B. **The language of stories: a cognitive approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DIXON, R. M. W; AIKHENVALD, A. Y. Introduction. In: DIXON, R. M. W; AIKHENVALD, A. Y. (orgs.). **Changing valency: Case studies in tran-**

sitivity. New York: Cambridge University Press, 2010.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, C. Frame semantics. In: KOREA, L. S. (orgs.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111–137.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direito. **Gragoatá**, v. 21, p. 116–131, 2006.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21–48.

GIBBONS, J. **Forensic linguistics: an introduction to language in the justice system**. Oxford: Blackwell Publishers, 2003.

GIVÓN, T. **Grammatical relations: a functionalist perspective**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, R. T. **The language war**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 2000.

LAKOFF, G. **The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain**. New York: Viking, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas e São Paulo: Mercado das Letras e Educ, 2002 [1980].

LOPES JR., A. **Direito processual penal**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PAYNE, T. **Describing Morphosyntax**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RESENDE, V. M. “Não é falta de humanidade, é para dificultar a permanência deles perto de nosso prédio”: análise discursiva crítica de uma circular de condomínio acerca de “moradores de rua” em Brasília, Brasil. **Discurso & Socie-**

**dad**, v. 2, n. 2, p. 422-444, 2008.

RIBEIRO, M. R. A estrutura potencial do gênero do boletim de ocorrência sobre crimes de linguagem contra a honra. **Cadernos do IL**, v. 48,

p. 120-143, 2014.

TURNER, M. **The literary mind: the origins of thought and language**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

Recebido em: 15/04/21  
Aprovado em: 12/08/21



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



# O anúncio publicitário na mídia digital: O amigo *fake*

*Fernanda de Oliveira Pereira (SEDUC-SP)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3871-8945>

*Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>

## Resumo:

Este artigo tem como objetivo investigar quais são os elementos que formam o gênero textual anúncio publicitário, especificamente o anúncio veiculado pela rede social *Facebook*, o qual, pelas especificidades, denominamos de publicidade patrocinada pelo *Facebook*. Para tanto selecionamos um conjunto de exemplares do gênero, dos arquivos pessoais das pesquisadoras, e nos centramos em conhecer, sobretudo, quais são os elementos que podem ser categorizados como os constituídos por estratégias persuasivas desse gênero textual. A base teórico-metodológica é formada pelos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados colocaram em evidência as características sociocomunicativas, discursivas, linguísticas e multissemióticas do gênero, bem como os elementos que configuram-se como estratégias persuasivas, as quais promovem que o anunciante instaure-se como um amigo no *Facebook*.

**Palavras-chave:** Anúncio publicitário; *Facebook*; Publicidade patrocinada do *Facebook*; Estratégias de persuasão.

## Abstract:

### The advertisement in digital media: The fake friend

This article investigates which elements make up the textual genre advertising, specifically the advertisement broadcast by the social network Facebook, which, due to its specifications, we call Facebook sponsored advertising. For this purpose, we selected a set of texts from the researchers' files, and we focused on knowing, above all, which are the elements that can be persuasive strategies of this textual genre. Sociodiscursive Interactionism precepts constitute the theoretical-methodological basis. The results stressed socio-communicative, discursive, linguistic, and multi modal characteristics of the genre, as well as the elements that are persuasive strategies, which

---

\* Mestre em Letras. Professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. lattes: <http://lattes.cnpq.br/7705014312460510>. E-mail: [nandaoliveira\\_8@hotmail.com](mailto:nandaoliveira_8@hotmail.com).

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7350484030070515>. E-mail: [marilucia@uenp.edu.br](mailto:marilucia@uenp.edu.br)

promote the advertiser to establish himself as a friend on Facebook.

**Keywords:** Advertisement; Facebook; sponsored Facebook advertising; persuasion strategies.

## Introdução

O anúncio publicitário é um gênero historicamente presente nos documentos prescritivos da ação docente como um importante instrumento a ser apreendido pelos alunos. Contudo, os resultados das provas de avaliações, como as realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) demonstram que os alunos têm dificuldades, por exemplo, em reconhecer o efeito persuasivo exercido por anúncios publicitários. Logo, vemos como importante a construção de propostas didáticas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do referido gênero textual, a fim de que os discentes sejam capazes de participar de situações de interação, sobretudo, tendo atitudes de consumo conscientes na compra de produtos anunciados pela publicidade.

Situado nos domínios discursivos comercial e publicitário (MARCUSCHI, 2008), a publicidade tem, em síntese, o papel de persuadir o destinatário a ações de compra de um produto ou serviço. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2002), os anúncios publicitários são fundamentalmente “enunciados incitadores à ação” (MARCUSCHI, 2002, p. 28), ações essas que podem chegar a caracterizar-se como hábitos consumistas. Os resultados de pesquisas realizadas pelo site Meu Bolso Feliz<sup>1</sup> demonstram que 41% das compras realizadas pelos brasileiros, em 2018, foram impulsionadas por ações publicitárias, ficando claro que “fatores externos como apelos da propaganda, influência de amigos e parentes e a força das mar-

1 Disponível em <https://meubolsofeliz.com.br/ensinando-os-filhos/adolescentes/essencial-e-superfluo/>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

cas são fortes impulsionadores do consumo excessivo”.

O problema do consumo desenfreado vem atingindo os brasileiros nos últimos anos, fazendo a população gastar mais. Segundo dados divulgados, em julho de 2018, pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) e Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL)<sup>2</sup>, somente 31% da população brasileira mantém índice positivo de consumo consciente, sendo consumidores preocupados com consequências financeiras e impacto ambiental que os gastos exagerados podem causar. A falta de consciência também é notada nas escolhas de compras, pesquisas mostradas pelo SPC e portal Meu Bolso Feliz<sup>3</sup> demonstram que 35% da renda mensal dos consumidores é destinada a produtos de luxo, isto é, produtos não considerados de primeira necessidade, como itens de beleza e moda. De acordo com a economista-chefe do SPC Brasil, Marcela Kawauti, o consumo faz o indivíduo sentir-se pertencente a um determinado grupo, sendo assim, as compras de luxo são melhor aceitas se estiverem ligadas a sensações de visibilidade e exclusividade.

Nesse contexto, para que propostas didáticas possam ser construídas, é preciso, primeiro, conhecer as especificidades do gênero, a fim de que, a partir delas, seja possível eleger o que pode ser transformado em ob-

2 Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/wpimprensa/wp-content/uploads/2018/07/SPC-Analise-Consumo-Consciente-2018.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2018.

3 Disponível em [https://www.spcbrasil.org.br/uploads/st\\_imprensa/mercado\\_de\\_luxo\\_releasse3.pdf](https://www.spcbrasil.org.br/uploads/st_imprensa/mercado_de_luxo_releasse3.pdf). Acesso em 17 de novembro de 2018.

jeto escolar. Assim, pautados nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nosso objetivo é investigar quais são os elementos que formam o gênero textual anúncio publicitário, especificamente o anúncio veiculado pela rede social *Facebook*, o qual denominamos, por ser um gênero textual específico, diferente dos veiculados em revistas, jornais e panfletos, de publicidade patrocinada do *Facebook*. Fundamental destacar que nossa intenção é identificar quais elementos podem ser categorizados como constituídos por estratégias persuasivas específicas desse gênero textual, a publicidade patrocinada do *Facebook*.

Nosso *corpus* é formado por uma coletânea de 17 exemplares do gênero, publicados nos *feeds* de notícias das páginas pessoais do *Facebook* de alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino do sul do Estado de São Paulo.

## Os procedimentos de análise

Para análise de textos, Bronckart (2009) sugere um conjunto de procedimentos centrados em levar o analista a conhecer os elementos que formam o gênero em abordagem. Norteados pelos preceitos do Círculo de Bakhtin, Bronckart explica que o analista deve centrar-se em conhecer os elementos que formam o contexto de produção e os da arquitetura textual, para tanto, é preciso construir um *corpus* formado por um conjunto de exemplares do gênero que se quer conhecer.

O contexto de produção é composto pelos aspectos pertencentes ao mundo físico: o emissor e o receptor - pessoas reais que participam de forma direta da interação, aquele que fala/escreve o texto e aquele que o ouve/lê; o lugar e o tempo de produção do texto e pelos aspectos pertencentes ao mundo social e subjetivo: a posição social/dis-

cursiva que o emissor e o receptor ocupam na interação; qual a influência (ou não) do lugar e tempo de produção do texto, o que envolve questões históricas e ideológicas; conteúdo temático: envolve o assunto tratado no texto, a esfera e a prática social manifestada pelo gênero e os objetivos da sua produção.

Já a arquitetura interna é formada, conforme Bronckart (2009), pela infraestrutura textual, composta, por sua vez, pelo: plano geral - estrutura básica que assume o texto; os tipos de discurso (discurso da narração; discurso teórico; interativo; relato interativo) e a sequencialidade tipológica em predominância (sequência narrativa; descritiva; explicativa; argumentativa; dialógica; injuntiva), as quais fazem progredir o conteúdo temático; pelos mecanismos de textualização, que contemplam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal e pelos mecanismos enunciativos, que dizem respeito às vozes presentes no texto e os processos de modalizações dos discursos.

Contudo, considerando que nosso gênero em específico, a publicidade patrocinada do *Facebook*, é multimodal, analisamos outros elementos que o compõem, como imagem, cores, *emojis*, *links*, tendo como suporte teórico-metodológico os estudos de Lenharo (2016), de Cristóvão e Stutz (2011) e de Dolz (2015).

## Os elementos característicos da publicidade patrocinada do *Facebook*

Seguindo a orientação de Bronckart (2009), de que é importante iniciar a análise de um gênero pela ação de conhecer as definições teóricas que especialistas apresentam sobre ele, consultamos os preceitos de Gomes (2001), Gonzales (2003) e Muniz (2004).

Muniz (2004) detalha que, com o crescimento da indústria e a demanda na compra dos bens produzidos, a publicidade foi tornando-se cada vez mais persuasiva, constituindo-se de estratégias para impor seus produtos ao público consumidor. A autora destaca três épocas diferentes da publicidade: Época primária, com mensagem informativa sobre produtos e serviços; Época secundária, com tom sugestivo, feita de acordo com os gostos dos consumidores; e a terciária, com a publicidade agressiva, no sentido de persuadir, buscar todas as maneiras de convencer o público a comprar o produto ou serviço em anúncio. A pesquisadora ainda acrescenta o caráter publicitário contemporâneo, no qual temos a adjetivação como um método forte de convencimento. Para Muniz (2004), a publicidade, hoje, “mitifica em ídolo o objeto de consumo, revestindo-o de atributos que frequentemente ultrapassam suas próprias qualidades” (p. 2).

A autora ainda expõe que a publicidade divulga produtos ou serviços visando o lucro das vendas, não entrando no campo da divulgação de ideais políticos, culturais, religiosos etc., como faz a propaganda. Conforme Muniz (2004, p. 5), “fazer propaganda é propagar ideias, crenças, princípios e doutrinas” e a publicidade tem a função de manipular o comportamento do público, apoiando-se em seus desejos, por vezes inconscientes, a fim de persuadi-lo à aquisição de bens de consumo. Para que essa manipulação seja mais eficaz, a publicidade é baseada em “estudos de mercado, na psicologia social, na sociologia e na psicanálise” (MUNIZ, 2004, p. 2).

Em consonância com essa definição, Gomes (2001) categoriza três elementos essenciais da publicidade, o primeiro deles é a capacidade informativa, no caso a capacidade de informar, dar a conhecer um produto

ou serviço; o segundo é a força persuasiva, já que se tem como objetivo o convencimento do leitor à realização da compra; por último, o caráter comercial, pois toda a ação de divulgação da publicidade centra-se nos atos de vender e comprar. Conforme Gomes (2001, p. 115), a publicidade é a “atividade mediante a qual bens de consumo e serviços que estão à venda se dão a conhecer, tentando convencer o público da vantagem de adquiri-los”.

Na sequência, apresentamos os resultados das análises sobre como são formadas as regularidades dos elementos do contexto de produção e da arquitetura textual, que formam a publicidade patrocinada do *Facebook*.

## O contexto de produção.

Nosso *corpus* é formado por uma coletânea de 17 exemplares do gênero, recolhidos (por *print* – captura de tela) do *feed* de notícias das páginas pessoais do *Facebook* de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do sul do Estado de São Paulo<sup>4</sup>. A título de exemplificação, reproduzimos um dos exemplares exatamente como eles foram capturados das páginas pessoais dos participantes.

Os resultados das investigações sobre nosso *corpus* demonstram que a prática social manifestada por esse gênero configura-se na ação de empresas ou pessoas físicas de divulgação de seus bens e serviços, com o objetivo de convencer/persuadir o consumidor à compra, ou, conforme Gonzales (2003), “controlar o comportamento do consumidor” (GONZALES, 2003, p. 16). Nesse sentido, a esfera social (BAKHTIN, 2003) da qual participa o gênero, é a que Marcus-

<sup>4</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa n. 3.175.862 de 27/02/2019. CAAE: 03932318.4.0000.8123.

**Figura 1**– Publicidade da Descomplica Vestibulares (exemplar 1)



**Fonte:** Página pessoal de um dos participantes da pesquisa (arquivo pessoal das pesquisadoras).

chi (2008) define como a comercial e a publicitária.

Em se tratando do autor físico e seu papel social (BRONCKART, 2009), os textos coletados foram produzidos, o que é muito comum na esfera publicitária, por agências especializadas, como é caso, por exemplo da publicidade da *Pepsi* (Figura 2), de autoria da Agência AlmapBBDO<sup>5</sup>; mas os anúncios podem ser produzidos também pelas próprias empresas/pessoas que fabricam e/ou comercializam o produto/serviço. Qualquer uma das situações, sendo agências especializadas ou os próprios fabricantes/comerciantes, o papel social assumido é o de anunciante dos produtos e serviços.

A identidade do anunciante aparece, geralmente, dentro do plano geral do texto, em primeiro plano, por meio da apresentação

5 A publicidade em referência foi elaborado pela agência AlmapBBDO. Disponível em: <https://www.almapbbdo.com.br/pt/trabalhos/pepsi-nova-e-amplia-portfolio-no-brasil-com-o-lancamento-de-pepsi-twist-sabor-gengibre+279> Acesso em 08 de janeiro de 2019.

do ícone/logomarca e do nome da empresa, que são *links* para o sítio do anunciante. Trata-se de uma estratégia persuasiva específica do gênero em abordagem. Ao clicar em uma dessas duas referências, logomarca e no nome da empresa, o usuário é direcionado para a página do anunciante, onde pode, além de obter mais informações sobre os produtos anunciados, efetuar a compra. Muito diferente de um anúncio veiculado por jornal, revista ou panfleto, em que é preciso que o consumidor dirija-se a uma loja física ou acesse, em um outro momento, afastado diretamente daquele em que está lendo o jornal, revista, panfleto, o *site* da empresa e então adquirir o produto. De acordo com essa peculiaridade, reforçamos a denominação de publicidade para nosso gênero (publicidade patrocinada do *Facebook*), pois o gênero integra a ação propriamente dita de anunciar e de efetuar a venda do produto ou serviço.

Sobre o público destinatário e seu papel social (BRONCKART, 2009), considerando os



exemplares em análise, postados na página pessoal de cada um de nossos participantes da pesquisa, trata-se de adolescentes. Mas é fundamental ressaltar que as redes sociais virtuais, como é o caso do *Facebook*, publicam os anúncios nas páginas dos usuários seguindo critérios de idade, gênero, consultas e compras realizadas de forma virtual, utilizando uma ferramenta denominada de algoritmo<sup>6</sup>. Assim cada usuário da rede recebe anúncios de acordo com seu perfil particular. Essa é mais uma importante característica específica do gênero.

No que concerne ao tema abordado pelo gênero, ele pode ser identificado como o produto ou serviço, fabricado e/ou comercializado por uma empresa, ou pessoa física, exposto aos consumidores de forma a convencê-los à aquisição. Ressaltamos que, no caso da publicidade patrocinada do *Facebook*, o produto anunciado não é veiculado a cada grupo de usuários de modo aleatório, o algoritmo leva em consideração os traços pessoais dos perfis e os interesses manifestados pela interação na internet para decidir quais publicidades são mais interessantes a cada um. No caso de nossos exemplares, os produtos estão direcionados ao que o grupo de adolescentes participantes consultam e

ou compram: jogos, salgadinhos e refrigerantes.

A relação construída entre o anunciante e o destinatário, que é usuário do *Facebook*, é comercial, considerando a finalidade do gênero e a esfera social da qual faz parte. Contudo, os anúncios são postados na página pessoal do usuário assim como fotos, mensagens, entre outros gêneros textuais, de amigos, sejam eles pessoas que se relacionam com o usuário da rede de forma real (fora da virtualidade) ou apenas pelo *Facebook*. Cada uma das pessoas que está vinculada a uma página pessoal de um usuário do *Facebook* é denominada por essa rede de “amigo”. Existe até um sistema de acompanhamento visível para todos do quantitativo de amigos que um usuário tem, ou seja, de pessoas (físicas e jurídicas) que estão vinculadas a uma determinada página/usuário, e podem, por esse motivo, ver as postagens realizadas, curtir, comentar, compartilhar tais postagens; podem também realizar publicações de fotos, mensagens, etc.; entre muitas outras ações que caracterizam a amizade. Nesse sentido, a ação propriamente dita de publicação de um anúncio conjunta a outras publicações, que ocorrem na página pessoal de um usuário, é uma estratégia persuasiva específica do gênero publicidade patrocinada do *Facebook*, se não a mais importante, uma vez que coloca a empresa no patamar de amiga, porém, sem dúvida, um amigo *fake*<sup>7</sup>, isto é, falso, visto que a essência do intuito do relacionamento é comercial.

6 Algoritmos são definidos pelo Dicionário de Língua Portuguesa como um “conjunto de operações, sequenciais, lógicas e não ambíguas, que, aplicadas a um conjunto de dados, permitem encontrar a solução para um problema”. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/p/dicionario-da-lingua-portuguesa-porto-editora/9wzdnrcfj0rj>. Acesso em 14 de janeiro de 2019. Em nosso contexto de estudo, o algoritmo do *Facebook* realiza operações com os dados/perfis dos usuários, a fim de chegar a um rastreamento (ou mapeamento) do conteúdo acessado pela pessoa, em seu próprio *feed* de notícias, ou em outros *sites*, outras redes sociais. De acordo com Araújo (2017), o algoritmo “é performado como processo técnico específico e individual, que possibilita classificar os conteúdos no *Feed* de Notícias” (ARAÚJO, 2017, p. 246).

7 Segundo o Dicionário Online de Língua Portuguesa, a palavra *fake* é um “Neologismo que deriva do inglês, tem sido largamente usado pela mídia, embora não faça parte do acervo formal da Língua Portuguesa”. E significa: aquilo que é “De teor mentiroso, não genuíno nem verdadeiro; falso”; “Que dissimula suas reais intenções ou se mostra de uma maneira que não é”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fake/>. Acesso em: 02 julho 2020.



Tal ação pode ser classificada como uma estratégia de persuasão emotiva, conforme Moderno (2000), operando sobre a necessidade de afiliação (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980).

## A arquitetura interna do gênero

Conforme Bronckart (2009), são quatro os tipos de discurso que organizam um texto, e, muitas vezes, em alguns gêneros, um dos tipos aparece em predominância, em reflexo dos demais elementos que constituem o gênero: condições de produção, esfera, prática, intenção etc. São tipos de discurso: o discurso interativo, o do relatar interativo, o teórico e o da narração (BRONCKART, 2009). Nossa constatação é a de que em nosso *corpus* é o discurso interativo que se sobressai

na organização do conteúdo temático. 7 das 17 publicidades são constituídas por esse discurso, em que o anunciante propõe um diálogo mais direto com o destinatário, por meio, por exemplo, de marcas linguísticas como o uso pronome “você”, que em língua portuguesa, informalmente, corresponde à segunda pessoa do discurso, a quem se dirige a fala. Exemplos: “Para você arrebentar nos 90 minutos de jogo” – Publicidade da *Gatorade* (ver Figura 3); “Vem conferir essa super revisão com tudo que você precisa saber em biologia” - Publicidade da *Descomplica Vestibulares* (ver Figura 1). Também marca linguisticamente o discurso interativo, o emprego do pronome possessivo “sua”, por exemplo em: “Essa é sua chance” – Publicidade da *Pepsi* (Figura 2):

Figura 2 – Publicidade da Pepsi (exemplar 2)

Pepsi  
16 de outubro às 17:52 · 🌐

⚠️ ALERTA PROMOÇÃO ⚠️

Quer aumentar uns 6 dígitos aí nessa conta bancária? Vem comigo que tem UM 🍷 MILHÃO\* 🍷 DE REAIS e mais um MONTÃO de prêmios de R\$500\*\* pra você. Pra ganhar? É só cadastrar os códigos de Pepsi no site da promo #PatrimônioDoBrasil e torcer! 🍷 Ficar milionário com a Pepsi? SÓ QUE SIM! 🍷

Promoção válida de 14/09 a 18/11/18 (horário de Brasília). Guarde os comprovantes fiscais de compra. Leia antes o Regulamento e consulte os números dos Certificados de Autorizaçã... Ver mais

PROMOÇÃO PATRIMÔNIO DO BRASIL  
CONCORRA A R\$ 1 MILHÃO

GUARANAANTARCTICA.COM.BR  
ESSA É A SUA CHANCE!  
Clique, cadastre-se e torça!

Cadastre-se

👍👍👍 5,4 mil  
247 comentários 415 compartilhamentos

Fonte: página pessoal do Facebook de um dos participantes da pesquisa.

Tais recursos colaboram para maior aproximação entre anunciante e consumidor, auxiliando a persuasão, ressaltamos, o que dentro da proposta de Moderno (2000), podemos classificar como estratégia persuasiva emotiva.

Sobre a forma como o gênero se estrutura formalmente, os estudos de Gonzales (2003) demonstram que os anúncios publicitários, normalmente, apresentam cinco elementos em sua estruturação, o que Bronckart (2009) define como plano geral do texto: título, imagem, texto, marca e slogan. Nossos exemplares contêm esses cinco elementos, na seguinte configuração: o

texto se divide em: a) o ícone/logomarca e o nome da empresa (ver marcação na Figura 3); b) um texto de abertura que abre um diálogo com o consumidor, apresentando a temática do anúncio; localiza-se entre o ícone/logomarca e nome do anunciante e a imagem que forma o anúncio; c) texto conjunto a imagem, o qual ressalta o produto e/ou intenção do anúncio; d) imagem (texto não verbal), que ocupa a maior parte da publicidade; e) slogan, frase de ação que faz lembrar a campanha ou valoriza o produto anunciado. Esses elementos estão marcados no exemplar 3, a título de possibilitar uma melhor visualização da estrutura do gênero:

**Figura 3** – Publicidade da Gatorade (exemplar 3)



**Fonte:** página pessoal do Facebook de um dos participantes da pesquisa.

De forma mais sistemática, ao observarmos o anúncio na Figura 3, podemos compreender que a pergunta que forma o texto de abertura: “Já errou aquele lance no fim

do jogo porque bateu aquela canseira?” trabalha com a ideia de que o destinatário tem momentos de fragilidade, se cansa, não tem energia suficiente para realizar o que dese-

ja, mas, ao consumir o isotônico, ele pode ser “ajudado”, ele terá energia, ele “arrebentará”, isto é, será o melhor, terá melhor desempenho. Nesse sentido, incita-se a estratégia inconsciente (MODERNO, 2000), que envolve necessidades de segurança do consumidor, tendo energia física, para realizar ações; além da necessidade de autorrealização, indicando que a perfeição pode ser alcançada por meio do produto (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980). O referido exemplar ainda concretiza a definição de Muniz (2004), de que a publicidade mitifica o produto anunciado em ídolo.

A apresentação de um dos slogans: “#Osuorfazmagica” (Figura 3), em formato de *hashtag*<sup>8</sup>, também é umas das especificidades do anúncio publicado de forma virtual, mais um dos pontos que estabelecem a publicidade patrocinada do *Facebook* como um gênero outro dos de jornal, revista e panfletos. O recurso é comum em publicações nas redes sociais, e também é outro *link*, além da logomarca e nome do anunciante, para que o usuário tenha acesso a página da empresa. Assim, é uma importante estratégia persuasiva, que constitui o referido gênero textual, o fato de ter acesso ao quantitativo de pessoas que acessam e/ou que seguem o anunciante nas redes sociais, consumidores do produto, pode levar a sensação de afiliação a um grupo, e pode ainda levar o usuário a comprar o produto, o que gera a uma autorrealização (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980).

A imagem no exemplar 3 (Figura 3), localizada ao centro do texto, dá destaque ao

produto, trabalhando com a memória visual do consumidor. No texto, cores sóbrias e escuras como pano de fundo/cenário, o que é colocado à luz é o produto, no sentido de que o que promove a luz/a energia é o isotônico; o contorno laranja e fora de ângulo, denota a uma descarga elétrica, promovendo a ideia de mais energia ainda, algo amplo, grandioso. É o que Muniz (2004) define como atribuir ao produto qualidades que ultrapassam o que é real, por meio da construção da verossimilhança, conforme Citelli (2002).

Um novo slogan: “Pra você arrebentar nos 90 minutos de jogo”, retoma e reforça a ideia de que o produto ajudará o consumidor a resolver suas fragilidades e está ligada diretamente ao nome do isotônico: *football energy*.

Apesar da criatividade que o autor do anúncio pode ter para elaboração do texto, uma vez que esse gênero não tem um modelo estanque a ser seguido, nem estruturas rígidas, no *Facebook*, o anúncio tem uma estrutura mais padronizada do que se fosse publicado em jornais ou revistas. O Guia de anúncios do *Facebook*<sup>9</sup> disponibiliza ao anunciante formatos pré-definidos. Isto é, no momento da produção da publicidade patrocinada do *Facebook*, existe um lugar pré-estabelecido para a inclusão do logotipo e do nome da empresa, do texto de abertura, da imagem. Embora a disposição da imagem propriamente dita, dentro do espaço correspondente; do texto conjunto a imagem; do slogan, sejam livres à criatividade do produtor.

Detalhadas a organização do plano geral e o tipo de discurso, nos atemos a sequência tipológica predominante no gênero, a

8 “Recurso de agrupamento que identifica grupos ou conteúdos específicos em alguns sites, através do símbolo “#”, antes de uma palavra ou expressão, com o objetivo de facilitar a pesquisa pelo assunto com o qual esse símbolo se relaciona”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hashtag/>. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

9 Disponível em: <https://www.facebook.com/business/ads-guide/>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

qual configura-se como injuntiva. Segundo Bronckart (2009) as sequências injuntivas são modos de planificação dos discursos em que “o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”, o que, para Cavalcante (2013), ocorre com o emprego de verbos no modo imperativo, representando uma das fortes estratégias para persuadir o leitor à dada ação. Exemplo: “Clique, cadastre-se e torça!” – Publicidade da *Pepsi* 1 (Figura 2). O destinatário é levado a seguir a ordem: não perca; clique; experimente, sem, muitas vezes, dar-se conta conscientemente de que se trata de um encaminhamento imperativo.

O emprego de verbos de ação estruturados no modo imperativo é um mecanismo de textualidade bastante frequente nos anúncios, pois trata-se de um gênero com o objetivo de incitar atitudes e comportamentos no leitor. Em 13 dos nossos 17 exemplares, o modo imperativo marca os comandos que o produtor dá, estimulando o público a realizar ações expressas em termos como: “Vem comigo [...]. Guarde o comprovante [...] Leia antes o regulamento [...]” - Publicidade da *Pepsi* (Figura 2).

Acerca da variedade linguística, nossos exemplares exploram uma modalidade mais informal da língua. Para Gonzales (2003, p. 133), utilizar a linguagem informal pode “enriquecer expressivamente a mensagem publicitária”, além de ser uma estratégia de aproximação entre anunciante e seu destinatário previsto, isto é, visa que o anunciante coloque-se mais íntimo de seu interlocutor, construindo sua mensagem com termos já comuns no vocabulário do grupo. Essa estratégia também está convergente ao que Moderno (2000) classifica de estratégia emotiva, a qual que integra a necessidade das pessoas de afiliação (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980). Os anunciantes situam

seus produtos de forma mais próxima dos adolescentes, que, em situações descontraídas do dia a dia optam, geralmente, pelo uso da linguagem informal. Exemplos: “Tá por dentro do que vai cair em Biologia no Enem?” – Publicidade da *Descomplica Vestibulares* (Figura 1) e “Pra ganhar?” – Publicidade da *Pepsi* (Figura 2). Nos dois trechos, há a substituição da forma culta pela informal, com o objetivo de imitar uma conversação cotidiana, a expressão está por “tá” no primeiro e para por “pra” no segundo, a fim de trazer um tom de conversa/diálogo face a face à mensagem.

Outra marca de linguagem, no esforço de aproximar-se do público adolescente, é a presença das gírias, como visto em sete publicidades: “Pra você arrebentar nos 90 minutos de jogo” – Publicidade da *Gatorade* (Figura 3), o uso de arrebentar não segue o sentido dicionarizado de “estourar” ou “romper”, mas no coloquial “fazer sucesso”<sup>10</sup>, para o contexto do anúncio, jogar bem, tomando a bebida.

Direcionados aos adolescentes usuários das redes sociais virtuais, vimos que, nas publicidades patrocinadas do *Facebook*, as práticas populares no ambiente virtual são também reproduzidas nos textos, desse modo, encontramos a frequência do emprego do elemento linguístico *hashtag* em oito publicidades, todas com o slogan de campanha ou empresa, exemplo: #OSuorFazMágica – Publicidade da *Gatorade* (Figura 3).

Vale ainda destacar, como característica linguística em 9 das 17 publicidades, a predominância de adjetivos, ou locuções adjetivas, que enaltecem as qualidades dos produtos e serviços, fazendo parte da estratégia argumentativa/persuasiva, segundo Muniz

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/arrebentar/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.



(2004). Em particular, o uso da adjetivação no texto “Chegou o #McFlurryPrestígio Mini com o leite em pó mais querido do Brasil! Venha conferir essa combinação deliciosa aqui no Mc!” da Publicidade do *McDonald’s* (ver Figura 5). Inicialmente a expressão “mais querido do Brasil” funciona como caracterização e valorização do leite em pó, fazendo com que o leitor entenda de qual se trata, além de se lembrar de seu sucesso; em segundo lugar, o adjetivo “delicioso” enaltece a qualidade do produto, provocando a necessidade fisiológica da fome (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980).

Em relação à pontuação empregada, é visível o uso de pontos que finalizam períodos, pois os exemplares trazem textos com predomínio de períodos simples e curtos. Como destaque, há o uso, em 12 textos, do ponto de exclamação, dando ênfase aos comandos fornecidos ao leitor, como em “Essa é a sua chance!” – Publicidade da *Pepsi 1* (Figura 2).

As vozes presentes nos textos referem-se

às empresas anunciantes, por vezes, indicadas pelo uso de pronomes pessoais e verbos na primeira pessoa do plural, como em: “Se faltou energia, nós ajudamos” – Publicidade da *Gatorade* (Figura 1). Nesse contexto, tem-se a voz da marca/empresa produtora, pertencente à instância comercial, divulgando seus bens de consumo aos leitores adolescentes e se aproximando deles como um fornecedor do que eles precisam, o que ativa a persuasão inconsciente de desenvolvimento (MODERNO, 2000) e necessidade de autorrealização (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980).

A respeito do que Cristóvão e Stutz (2011) e Dolz (2015) consideram como aspectos multimodais ou multissemióticos, enquadra-se a imagem. A imagem na publicidade, conforme Gonzales (2003, p. 19), é o que “dá vida ao anúncio, chama a atenção do consumidor”. Para a autora, a imagem não está no texto só para ilustrar, mas para completar os sentidos. O que exemplificamos da seguinte forma:

**Figura 4** – Publicidade da Cheetos (exemplar 4)



Fonte: páginas pessoais do Facebook de participantes da pesquisa.

Figura 5 – Publicidade da McDonald's (exemplar 5)



Fonte: páginas pessoais do Facebook de participantes da pesquisa.

Na Figura 4, temos a divulgação do produto *Cheetos Esqueletos*, uma edição especial do salgadinho que vem em formato de esqueleto, em uma embalagem que brilha no escuro<sup>11</sup>. A imagem colabora para que a ambiguidade do adjetivo “brilhante” se construa; brilhante é o produto: “O grande, o maior, o bam-bam-bam”; é também a empresa, que teve a ideia brilhante; e ainda a embalagem, que brilha no escuro. Logo, a imagem é marcada em primeiro plano como a que realmente ilumina.

Na Figura 5, a questão da verossimilhança (CITELLI, 2002) é trabalhada na imagem

11 Disponível em: <https://www.b9.com.br/97336/cheetos-lanca-edicao-especial-para-o-halloween-com-salgadinho-em-formato-de-esqueleto/>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

da publicidade. O produto não é uma cópia idêntica do real, depois de tratada por *softwares* de edição, a imagem enaltece as qualidades do conteúdo anunciado. Na imagem do sorvete *McFlurry Prestígio Mini*, bem ao centro do anúncio, a ênfase está nos ingredientes, o que mais aparece são os pedaços de chocolate, o leite em pó por cima e a calda de chocolate, despertando, além da atenção do público para a idealização das qualidades do sorvete, sua necessidade fisiológica da fome (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980). O sorvete *McFlurry Prestígio Mini*, bem ao centro do anúncio, promove que a ênfase esteja nos ingredientes.

Outra semiose facilitadora da construção da mensagem publicitária, de acordo com Gonzales (2003), são as cores. Também Farina, Perez e Bastos (2006) definem as cores como um meio para que os objetivos dos textos publicitários sejam atingidos, além de captar a atenção do público. Para os autores, “A linguagem da cor é um meio atrativo que atua sobre o subconsciente dos consumidores, permitindo sua utilização alinhada com os objetivos estratégicos dos produtos e das empresas” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 2).

Na publicidade da *Cheetos* (Figura 4) é possível perceber como as cores complementam a proposta do produto, como também contribuem para criação da identidade visual dessa linha. Vemos, no exemplar, uma edição do salgadinho em comemoração ao *Halloween*, a elaboração de um cenário, com predominância do preto, para os túmulos do cemitério e do roxo para a cor do céu à noite, traz um tom sombrio, o que favorece a atmosfera da comemoração do dia das bruxas, nesse caso, percebemos a ativação da necessidade de afiliação (MASLOW, 1954 *apud* COSTA, 1980), com a ideia de que o consumidor será incluído à prática social de comemoração do



*Halloween* se comprar o salgadinho.

Outra estratégia visual, relacionada de forma exclusiva à mídia que veicula o texto, é o uso de *emojis*<sup>12</sup>. Presente, por exemplo, na Publicidade da *Pepsi* (Figura 2), essas figuras fazem parte de conversações virtuais, podendo ser usadas para expressar sentimentos ou contribuir com a temática do texto.

## Considerações finais

Após analisarmos 17 exemplares do gênero

publicidade patrocinada do *Facebook*, explicitamos algumas de suas características regulares. Tendo o gênero a finalidade de persuadir à aquisição dos produtos divulgados, o texto em si é constituído amplamente pela persuasão. Mas é possível destacar quais recursos persuasivos são mais específicos no gênero propriamente dito, ou seja, a publicidade veiculada pela rede social *Facebook*, os quais, sistematizamos, no Quadro 01 a seguir:

**Quadro 1** – Elementos que mais marcam as estratégias persuasivas da publicidade patrocinada do Facebook.

COMO A ESTRATÉGIA PERSUASIVA É CONSTRUÍDA
Logotipo e nome do anunciante como <i>link</i> para a página do <i>Facebook</i> da empresa, o consumidor pode visualizar outras postagens publicitárias da marca, bem como conhecer mais e interagir com ela, na rede social.
A escolha do produto anunciado não é aleatória, o <i>Facebook</i> analisa as informações do perfil e interação de cada usuário para direcionar publicidades que interessam a um público particular, em nosso caso, aos adolescentes.
O <i>feed</i> de notícias centraliza a publicidade na página do usuário, juntamente com as outras postagens comuns, garantindo que o usuário não deixe de vê-la, mesmo sem querer procurá-la. O resultado é tratar o anunciante como um dos amigos do <i>Facebook</i> de cada usuário, não mantendo distinção entre conteúdo de divulgação e publicações dos amigos.
Uso dos pronomes possessivos: seu(a), nosso(a); e pronome pessoal “você” – estabelece contato direto com o leitor/usuário da rede social, como se o consumidor fosse um amigo do anunciante na rede social.
Verbos no modo imperativo fazem sugestões ao leitor, de modo a aparentar um conselho amigo que provoca a ação de compra.
Por meio do <i>link</i> , o consumidor pode acessar o sítio da empresa e imediatamente adquirir o produto ou serviço, sendo uma forma de compra mais rápida e, muitas vezes, sem reflexão consciente.
Uso de linguagem coloquial e gírias concebe a persuasão emotiva, promove o contato íntimo do anunciante com o público jovem; usa-se essa variedade como forma de manter a impressão de que o anunciante entende as vontades do leitor e participa de seu meio social.

**Fonte:** elaboração própria.

Tais estratégias não podem ser desconsideradas no momento de transpor o anúncio

publicitário do *Facebook* para conteúdo escolar, a fim de que o aluno apreenda as características do gênero, sobretudo, suas estratégias persuasivas, no caso, como as empresas anunciantes são amigos *fakes*. Assim, os alunos estarão sendo preparados, entre outras muitas ações didáticas que podem

12 “Uma pequena imagem ou ícone usado para expressar uma ideia ou emoção através de mensagens eletrônicas”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/emoji/>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

ser desenvolvidas, para participação na sociedade com atitudes de consumo conscientes, evitando consumismos.

## Referências

ARAÚJO, Raquel Amarante de. **Comunicação de marketing em websites de redes sociais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Marketing) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. De Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-78.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, Maria T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista Administração de empresas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3. 1980, p. 59-68.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra Szundy et al (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DOLZ, Joaquim. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhI-cSrc>. Acesso em: 24 de março de 2019.

[tps://www.youtube.com/watch?v=K68WLhI-cSrc](https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhI-cSrc). Acesso em: 24 de março de 2019.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

GOMES, Neusa Demartini. Publicidade ou propaganda? É isso aí! **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 16, 2001.

GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-35.

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

MODERNO, Maria Cláudia Simões. Mecanismos psicológicos da publicidade e do marketing. **Millenium**. n. 20, 2000.

MUNIZ, Eloá. **Publicidade e propaganda: origens históricas**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

Recebido em: 13/04/2021

Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Nos trilhos do trem: o diálogo entre Mário de Andrade e Blaise Cendrars

Natalia Aparecida Bisio de Araujo (UNESP)\*

<https://orcid.org/0000-0002-2982-5917>

## Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar os diálogos entre a obra de Mário de Andrade e do vanguardista Blaise Cendrars. Sabe-se que a primeira fase do Modernismo brasileiro foi marcada pela articulação com as correntes das Vanguardas Europeias. Em tal contexto, avaliaremos a hipótese de que Blaise Cendrars tenha sido um dos elos de ligação entre as tendências estrangeiras e o projeto artístico modernista da fase heroica na obra de Mário. Para a análise comparada das relações estéticas entre o poeta brasileiro e o vanguardista, foram escolhidos o “Noturno de Belo Horizonte” (1924), poema de *Clã do Jabuti*, as “Crônicas de Malazarte VIII” (1924) e *La Prose du Transsibérien et de la Petite Jehanne de France* (1913), longo livro verbo-visual de Cendrars, pois é possível perceber um profundo diálogo entre os textos, pautados em experiências de viagem de trem. Como embasamento teórico, serão considerados os estudos sobre a estética vanguardista e modernista.

**Palavras-chave:** Mário de Andrade; Blaise Cendrars; Modernismo brasileiro; Vanguardas Europeias.

## Résumé:

### Sur les voies ferrées: le dialogue entre Mário de Andrade et Blaise Cendrars

Ce travail vise à analyser les dialogues entre l'œuvre de Mário de Andrade et de l'avant-gardiste Blaise Cendrars. On sait que la première phase du Modernisme brésilien a été marquée par l'articulation avec les courants des avant-gardes européennes. Dans ce contexte, on évaluera l'hypothèse selon laquelle Blaise Cendrars était l'un des liens entre les courants étrangers et le projet artistique moderniste de la phase heroica dans l'oeuvre de Mario. Pour l'analyse comparative des relations esthétiques entre le poète brésilien et l'avant-gardiste, le «Noturno de Belo Horizonte» (1924), poème de *Clã do Jabuti*, les «Chroniques de Malazarte VIII» (1924) et *La Prose du Transsibérien et de la Petite Jehanne de France* (1913), le long livre verbe-visuel de Cendrars, ont été choisis car il est possible de percevoir un dialogue profond

---

\* Doutoranda em Estudos Literários – UNESP, Araraquara; Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista e Mestre em Estudos Literários pela mesma instituição. E-mail: [natalia-bisio@hotmail.com](mailto:natalia-bisio@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5072775615988181>.

entre les textes, basé sur des expériences de voyage en train. Comme référentiel théorique, des études sur l'esthétique avant-gardiste et moderniste seront considérées.

**Mots-clés:** Mário de Andrade; Blaise Cendrars; Modernisme brésilien; Avant-gardes européennes.

Toda a obra de Mário de Andrade foi de grande relevância para a literatura brasileira. Segundo Lafetá, “o caso de Mário de Andrade é especial, pois foi ele um dos líderes do movimento modernista [...] e não apenas seu maior representante, mas o seu grande teórico” (LAFETÁ, 2000, p. 11). Gilberto Mendonça Teles (1985), igualmente afirma que a obra poética do escritor é

[...] do ponto de vista teórico, a mais importante do modernismo brasileiro, tal como toda a sua obra de crítica, de romancista, de contista, de musicólogo e de antropólogo é uma das mais importantes de toda a cultura brasileira. Até um certo momento, a sua poesia foi uma poesia-tese: imposição de novas palavras, novos ritmos, novas formas e novos temas na poesia brasileira (TELES, 1985, p.86).

Essa “poesia-tese” proporcionou uma divulgação dos ideais modernistas da primeira fase, que em grande parte receberam o grande pontapé inicial das vanguardas europeias. Como força antagonista frente às regras pré-estabelecidas para a escrita literária, como as normas de versificação, esses movimentos estrangeiros assumiram uma estratégia radical, pregando a ruptura com a tradição a fim de promover um impacto capaz de estimular uma mudança de comportamento e preparar um espaço mais aberto para novas produções artísticas. Segundo Gilberto Mendonça Teles, os artistas promoveram uma “[...] pluralidade de investigações em todos os campos da arte, transformando os primeiros anos do século XX no laboratório das mais avançadas concepções de arte e de literatura” (TELES, 2009, p. 42). Apesar de

cada “*ismo*” – Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo – ter lançado seus manifestos e pregado seus próprios rumos literários, os movimentos dialogavam entre si e incorporavam ideais estéticos muito semelhantes, como, na poesia, a purificação do gênero e sua redução ao essencial, anulando as restrições impostas pelas antigas normas da linguagem poética. Com isso, surgem experimentos como as “palavras em liberdade”, que ganharam soberania e apareceram nos poemas soltas pela página e livre das leis gramaticais; a valorização do espaço da página e da tipografia; a inserção de elementos da realidade, como a colagem; a mistura do lírico com outros gêneros artísticos; o automatismo psíquico; o afastamento da mimese e dos temas poéticos; a simultaneidade; o primitivismo; dentre outros procedimentos.

Todos esses princípios e contestações saltaram as barreiras do velho continente e inspiraram a geração de 22:

O Modernismo brasileiro foi tomar das vanguardas europeias sua concepção de arte e as bases de sua linguagem: a deformação natural como fator construtivo, o popular e o grotesco como contrapeso ao falso refinamento acadêmico, a cotidianidade como recusa à idealização do real, o fluxo de consciência como processo desmascarador da linguagem tradicional (LAFETÁ, 2000, p.22).

Desse modo, é possível observar muitos pontos de intersecção entre a poesia vanguardista e a modernista da primeira fase, que passa a ser produzida após a Semana de Arte Moderna. Mário de Andrade, como um dos grandes teóricos e divulgadores do movimento brasileiro, dialogou em alguns pon-

tos com as vanguardas. No “Prefácio interessantíssimo”, por exemplo, a teoria do verso harmônico e da polifonia poética guardavam grandes relações com as palavras em liberdade e com a simultaneidade vanguardistas<sup>1</sup>. Ao mesmo tempo em que, nas vanguardas, a imaginação tomou o lugar das leis de versificação, Mário também reivindicou a libertação das formas, dando mais autonomia à inspiração e à criatividade, como a “substituição da ordem intelectual pela ordem do subconsciente” (ANDRADE, 1960, p.242). Em outros momentos, o poeta também se aproxima do tom vanguardista de sarcasmo e de piada, como na inserção do arlequim – tão recorrente na obra, que remete à ideia do burlesco e do lúdico –, ou ainda do espírito de rebelião das vanguardas contra a sociedade burguesa que se encontra nos versos agressivos de “Ode ao burguês”.

Nas relações entre Modernismo e vanguardas, vale lembrar que, para os movimentos europeus, a grande inspiração para a inovação das artes estava no próprio estilo de vida mundo moderno – com as descobertas científicas, as revoluções tecnológicas e as transformações na esfera social –, enquanto, no Brasil, o grande desejo dos modernistas de 22 era o de contribuir para o tão almejado projeto de uma arte nacional e original. Com isso, ao mesmo tempo em que os modernistas buscaram a inspiração de movimentos que revolucionavam o contexto artístico internacional, queriam também inspirar-se na própria terra. Nesse caso, a

1 O conceito de harmonia consistia na reunião de “[...] palavras sem ligação imediata entre si [...] pelo fato mesmo de se não seguirem intelectual, gramaticalmente, se sobrepõe umas às outras, para nossa sensação [...]” (ANDRADE, 1987a, p.68). A polifonia tratava-se da superposição de ideias e de imagens ou a união simultânea de duas ou mais melodias distintas. Ambos os princípios criavam efeitos semelhantes aos da simultaneidade e das palavras em liberdade.

própria vanguarda contribuiu para a ampliação do olhar para a realidade nacional: as experiências europeias tinham valorizado os “países primitivos”, que guardavam ainda a “pureza”, o “exotismo” e a “originalidade” das paisagens e da cultura dos povos nativos, divergindo da “civilização europeia”. Se os artistas estrangeiros pesquisaram e valorizaram profundamente esses resquícios de “vida primitiva”, os brasileiros tiveram a percepção de que nosso país guardava muitas dessas características tão apreciadas. Afinal, como comenta Oswald de Andrade, “o primitivismo, que na França aparecia como exotismo, era para nós, no Brasil, primitivismo mesmo” (ANDRADE, 1949 *apud* CAMPOS, 1971, p.35). Com isso, o primitivismo despertou pesquisas dos artistas sobre nossa identidade histórica e cultural, paralelamente ao desenvolvimento dos estudos etnográficos e antropológicos estrangeiros. Além disso, do mesmo modo que o primitivismo das vanguardas europeias também se caracterizou como um conceito crítico voltado ferozmente contra a tradição, no Modernismo também foi uma forma de contestar as visões, muitas vezes, míticas sobre o Brasil, abordadas sob formas artísticas descaracterizadas.

Nesse contexto de diálogo com as vanguardas e da consolidação da consciência nacional, é preciso destacar a presença de um poeta europeu: Blaise Cendrars, que chega ao Brasil em 1924. Figura de destaque no meio artístico de sua época, o escritor fez uma poesia cheia das suas experiências pelo mundo moderno, criando uma obra tão dinâmica, cosmopolita e moderna quanto a sua vida de viagens. A poesia de Cendrars transmitiu a atmosfera ideológica e artística de sua contemporaneidade, aplicando inúmeras experimentações ligadas aos movimentos de vanguarda.

O poeta era muito admirado por brasileiros como Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Brito Broca, Sergio Milliet, Rubens Borba de Moraes, Luís Aranha, Ribeiro Couto, dentre outros – conforme indica os diversos artigos publicados sobre o poeta no início do século XX (EULALIO, 2001). Mário de Andrade, por exemplo, comenta a ação que escritor estrangeiro poderia exercer na escrita nacional:

Na poesia, [...] si fôra servil, mesmo torpe imitarmos Cendrars, é certo que o exemplo dos seus poemas nos facilitará a criação da poesia livre, forte, vibrante, audaz e colorida que tem de ser a da nossa raça em formação. Porque si a nossa raça não for livre, nem vibrante, audaz e colorida será fatalmente melancolizada pela incompreensão da própria terra, esquartejada pela inadaptação, definitivamente vencida, morta (ANDRADE, 2001, p. 393).

O contato do escritor com os modernistas foi profícuo para nossa produção artística: Cendrars acaba se tornando um membro *antelitteram* do modernismo brasileiro pelo seu sodalício com artistas envolvidos.

Cendrars queria encontrar no Brasil aquele “exotismo” e “primitivismo” que havia se caído no gosto da cultura artística europeia. Para isso, os brasileiros – Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Paulo Prado, René Thiollier e Olívia Guedes – levam o poeta estrangeiro para fazer uma excursão tanto pelo interior do país, passando por ambientes rurais e pelas cidades históricas de Minas Gerais, quanto pelas grandes capitais, como São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Aracy Amaral, essa viagem “[...] é um marco, no sentido em que dá início à redescoberta do Brasil pelos modernistas. [...], segue-se a revisitação do Brasil, quase com os olhos estrangeiros amantes do exótico do europeu que os “guiava” [...] (AMARAL, 1997, p.16). A excursão desper-

tou nos modernistas – que já estavam motivados por uma renovação da arte nacional – um interesse por nossas tradições, por nossa história, sobretudo, pelos traços remanescentes coloniais. Segundo Oswald de Andrade, “o primitivismo nativo era o nosso único achado de 22, o que acoroçoava então em nós, Blaise Cendrars [...]” (ANDRADE, 1971, p. 96). Assim, a viagem feita com o poeta europeu “[...] foi um marco na redescoberta do passado brasileiro pelos modernistas, em termos de revisão de nosso acervo de tradições até então menosprezadas. A ânsia de europeização [...] ainda não se interrompera, e, pela primeira vez, um grupo [...] se interessava pela terra” (AMARAL, 2003, p. 149). Segundo Brito Broca,

Era assim o genuinamente brasileiro, e ao mesmo tempo, o exótico, que atraía o alegre grupo de excursionistas [...]. Essa excursão foi fecunda para o grupo modernista. Tarsila teria encontrado na pintura das igrejas e dos velhos casarões mineiros a inspiração de muitos dos seus painéis; Oswald de Andrade colheu o tema de várias poesias *pau-brasil*, e Mário de Andrade veio a escrever o seu admirável “Noturno de Belo Horizonte” (BROCA, 2001, p. 449).

Nessa busca de brasilidade e modernidade para a criação da poesia nacional, Mário confessa sua profunda admiração pela poesia de Cendrars pelo ímpeto de renovação que a obra do poeta franco-suíço lhe provocou, revelando-lhe não só a Europa, mas o próprio Brasil:

[...] amo sobretudo, da poesia viva da França, Blaise Cendrars, porque o mais rico de benefícios para mim. Ele me libertou da incompreensão do passado, pelo qual eu não vivia na terra do meu país e do meu tempo. Eu existia sem viver. Livrou-me do ritmo pessoal, dando-me, não o seu, mais o meu ritmo; tão diferentes estes! Descobriu para mim as puras nascentes do lirismo, muito mais que escritores de estetas e experiên-



cias de laboratórios. Porque sempre foi caminhar estrada mais certa, em vez de cartas geográficas, ter um prático sarado e sacudido por companheiro de viagem.

[...] Admiti o universo como teoria. [...] Foi Cendrars que me revelou o universo. Se do mundo aqueles [os unanimistas de Jules Romains e seus companheiros] me tinham dado uma *filosofia*, Cendrars deu-me o *conhecimento*. E, poeta francês, libertou-me da França (ANDRADE, 2001, p. 393; grifos do autor).

A inspiração vinda da poesia de Cendrars não fez de Mário um mero copiador do poeta franco-suíço, mas proporcionou a criação do seu próprio lirismo, como dito acima. De certo modo, respondendo às preocupações de Carlos Drummond de Andrade, Mário explica como as ditas “influências” são, na verdade, uma revelação de um estilo próprio:

Em última análise tudo é influência neste mundo. Cada indivíduo é fruto de alguma coisa. [...] Além do mais se tem que distinguir entre o que é influência e o que é revelação da gente própria. Muitas vezes um livro revela pra gente um lado nosso ainda desconhecido. Lado, tendência, processo de expressão, tudo. [...] Este mundo está cheio de Narcisos. Nós todos. Sobre influência ainda queria escrever páginas. [...] Fuja dos processos muito pessoais de exteriorização dos outros. Nunca fuja de influências espirituais (ANDRADE, 1988, p.44).

E fica assim explicada a admiração de Mário pela poesia de Cendrars, que o libertou da França, revelou-lhe seu lado desconhecido e representou uma “influência espiritual”. Nesse sentido, a grande simpatia do escritor brasileiro pela poesia do estrangeiro gerou alguns estudos da poesia de Cendrars, de modo que, exercendo seu importante papel de crítico, o poeta de *Pauliceia Desvairada* foi um dos grandes divulgadores e estudiosos da obra de Cendrars no Brasil, publicando em periódicos suas impressões

da poesia do escritor franco-suíço. Em artigo para a *Revista do Brasil*, em 1924, por exemplo, Mário identifica na poesia de Cendrars o “lirismo subconsciente” ou “lirismo puro”, em grande paralelo com as teorias descritas na *Escrava que não é Isaura* (1960) e no “Prefácio Interessantíssimo” (1987a):

[...] Cendrars aproxima-se do lirismo puro mais do que nenhum outro poeta moderno. Nunca a subconsciência foi posta a nu com tanta exatidão e sinceridade como nos *Dix-neuf Poèmes Élastiques* (escritos em 1913 e 14). Si ainda na *Pâques à New York* (1912) uma certa organização intelectual e consciente (geminção de versículos rimados, certa lógica na concatenação de ideias) se percebe [...]; si nas obras-primas do poeta, *Prose du Transsibérien* e *Le Panama*, a própria designação do assunto obriga a um esforço de atenção diligente que intelectualiza tanto esses poemas; [...] nos *Dix-neuf Poèmes Élastiques* o lirismo subconsciente é expresso quase de modo integral. Só um espírito despido de qualquer vaidade literária e de retórica pode atingir essa exatidão por assim dizer completa do lirismo puro. As próprias metáforas perdem aquele encanto de transposição e de fantasia com que, em geral, a inteligência as reveste; as imagens correlatas aparecem, despidas de todo o embelezamento intelectual, em toda a sua eficácia e cristalina pureza (ANDRADE, 2001, p. 387).

De fato, os *Dix-neuf poèmes élastiques* de Cendrars têm muito do lirismo puro ou subconsciente, do qual fala Mário de Andrade. Apropriando-se dos ideais da vanguarda expressionista, os “poemas elásticos” adentram os intensos impulsos da vida interior do poeta. Em vários versos, Cendrars demonstra uma sensação pungente – “*Je suis inquiet*”<sup>2</sup> (CENDRARS, 2006, p.108); “*Je suis toujours en fièvre*”<sup>3</sup> (CENDRARS, 2006, p.113); “*Je suis mûr*”<sup>4</sup> (CENDRARS, 2006,

2 “Eu estou inquieto” (tradução nossa).

3 “Eu estou sempre com febre” (tradução nossa).

4 “Estou bêbado” (tradução nossa).

p.115). Essa angústia está diretamente ligada ao seu alto nível de sensibilidade. Aumentada a audição, o poeta afirma ter “[...] *de la musique sous les ongles*”<sup>5</sup> (CENDRARS, 2006, p.111) e “[...] *l’ouïe déchirée*”<sup>6</sup> (CENDRARS, 2006, p.113). Extremamente sensível ao que vê, para Cendrars “*tout est couleur mouvement explosion lumière*”<sup>7</sup> (CENDRARS, 2006, p.115). Nada mais lhe é estático, tudo parece mover-se diante de seus olhos, por isso o poeta afirma: “*Le paysage ne m’intéresse plus/ Mais la danse du paysage/ La danse du paysage/ Danse-paysage*”<sup>8</sup> (CENDRARS, 2006, p.100). Todas essas sensações transformam-se em sinestesia. O poeta ouve os gritos das cores que caem<sup>9</sup>, vê o acordeão do céu e vozes telescopadas<sup>10</sup>. Essa conturbação espiritual revelada pelo poeta se refletirá diretamente em sua expressão e ordenará alguns dos princípios formais assumidos pela obra. A confusão espiritual de Cendrars, em alguns momentos, extrapola as regras da língua francesa, causando rupturas sintáticas, criando neologismo, a linguagem fragmentada, o uso das palavras em liberdade, e a intensa justaposição de imagens que obscurecem os sentidos dos versos. Tudo é fruto da “elasticidade” ou distorção do próprio poeta, em seu caminho errante rumo ao encontro de sua identidade artística. Em resumo, pode-se dizer que a

5 “[...] música sob as unhas” (tradução nossa).

6 “[...] a audição atormentada” (tradução nossa).

7 “Tudo é cor movimento explosão luz” (tradução nossa).

8 “A paisagem não me interessa mais/ Mas a dança da paisagem/ A dança da paisagem/ Dança-paisagem” (tradução nossa).

9 “*Les cris perpendiculaires des couleurs tombent sur les cuisses*” (CENDRARS, 2006, p.101). “Os gritos perpendiculares das cores caem sobre as coxas” (tradução nossa).

10 “*À travers l’accordéon du ciel et des voix telescopées*” (CENDRARS, 2006, p.119). “Através do acordeão do céu e das vozes telescopadas” (tradução nossa).

elasticidade dessa obra, assim, está também na intensa busca de Cendrars pela poesia dentro de si mesmo, de modo que precisaria distender-se e deformar-se a fim de conseguir exercer sua atividade artística.

A busca de si, que está muito presente em toda a obra de Cendrars, também pode ser encontrada na obra de Mário, marcada pela investigação de sua identidade. Porém, enquanto essa pesquisa em Cendrars está desdobrada na procura do mundo moderno e de seu cosmopolitismo, em Mário, está na tentativa de demonstrar a multiplicidade da cultura brasileira. Lafetá (1986) comenta essa *Figuração da Intimidade* na poesia do escritor:

O fato é que, se a poesia de Mário de Andrade constitui uma exploração do seu “eu”, e com [...] a história “de um homem multiplicado que procura encontrar-se a si mesmo” (e isso explicaria a sua pluralidade de temas e de técnicas), ela constitui também uma tentativa de explorar a multiplicidade da cultura brasileira e de contar a história de um intelectual que procura encontrar a identidade de seu país (e isso explicaria melhor as determinações sociais de pluralidade). O movimento é simultâneo e solidário: a busca da identidade nacional [...] liga-se ao “problema mais íntimo da descoberta da *própria* identidade” (LAFETÁ, 1986, p. 8; grifos do autor).

É possível analisar essa duplicidade da busca de si e do Brasil em “Noturno de Belo Horizonte”. O longo poema toma simultaneamente, durante o descolamento do trem, a pluralidade revelada por Minas Gerais: as paisagens primitivas, a cidade moderna, a diversidade cultural dos brasileiros, o passado histórico, as tradições e as anedotas populares. Recolhendo todos esses aspectos múltiplos que envolvem não só o povo mineiro, mas também o Brasil como um todo, o poeta consegue colher nessa diversidade o sentimento de identidade nacional:

Nós somos na Terra o grande milagre do amor.

Que vergonha si representássemos apenas contingência de defesa

Ou mesmo ligação circunscrita de amor...

Porém as raças são verdades essenciais

E um elemento de riqueza humana.

As pátrias têm de ser uma expressão de Humanidade.

[...]

Nós somos na Terra o grande milagre do amor.

E embora tão diversa a nossa vida

Dançamos juntos no carnaval das gentes.

[...]

Juntos formamos este assombro de misérias e grandezas,

Brasil, nome de vegetal! (ANDRADE, 1987b, p.187-189).

O “milagre do amor”, ou o sentimento pátrio, é o que une os brasileiros. O poeta pede esse amor, que é uma forma de completar-se, de encontrar-se: “Não prego a guerra nem paz, eu peço amor!/ [...] E é por que Deus nos deu a vida.../ O amor não é uma paz, bem mais bonito que ela,/ Porque é um completamento” (ANDRADE, 1987b, p. 188). E o poeta que afirmava ser “trezentos, trezentos-e-cinquenta”<sup>11</sup>, multiplicado em todos os fragmentos que compõem a identidade nacional, pode encontrar através da ideia de pátria, o “amor-completamento”, a sua identidade pessoal.

Esse duplo movimento de busca, de si e do Brasil, que avança junto com o trem e que encontra a pluralidade da essência nacional, desdobra-se na multiplicidade de técnicas usadas no poema, tal qual explicou Lafeté

11 Verso de *Remate de Males*: “Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta” (ANDRADE, 1987b, p. 211).

(1986, p.8), citado anteriormente. Ora se encontram versos livres que independentes do metro, possuem um ritmo sem uniformidades, que emanam das potencialidades musicais da frase, aproximando-se da fala cotidiana; ora são usadas formas fixas populares, como a quadrinha – “Meu pangaré arreado,/ Minha garrucha laporte/ Encostado no meu bem/ Não tenho medo da morte” (ANDRADE, 1987b, p. 182) – e a redondilha maior nos 46 versos que descrevem o nome da “Serra do Rola Moça” (ANDRADE, 1987b, p. 184-186); ora o poema adquire um tom prosaico, com a narrativa da história do coronel “Antônio Oliveira Leitão”, que matou a filha<sup>12</sup> (ANDRADE, 1987b, p. 187). O poeta, como esteta, está multiplicado em várias faces como o próprio povo brasileiro. Essa característica plural do poema aproxima-se da ideia da polifonia poética, teoria desenvolvida por Mário, pela superposição das técnicas de escrita e das imagens criadas, como se fossem a associação de “melodias” diversas.

Essa característica está presente em todo o *Clã do Jabuti*, livro do qual o “Noturno de Belo Horizonte” faz parte. Segundo Cristiane R. de Souza,

Poeta de múltiplas faces, [...] Mário de Andrade é a voz lírica plural que se revela, no *Clã do Jabuti*, sob a máscara do “poeta folclórico”. Em busca de um “Brasil inteiro”, o

12 “O coronel Antônio de Oliveira Leitão era casado com dona Branca Ribeiro do Alvarenga, ambos de orgulhosa nobreza vicentina. Porém nas tardes de Vila Rica a filha deles abanava o lenço no quintal.../ — ‘Deve ser a algum plebeu, que não há moços nobres na cidade...’ E o descendente de cavaleiros e de capitães-mores não quer saber de mésalliances/ O coronel Antônio de Oliveira Leitão esfaqueou a filha./ Levaram-no preso pra Baía onde foi decapitado./ Pois dona Branca Ribeiro do Alvarenga reuniu todos os cabedais. Mandou construir com eles uma igreja pra que Deus perdoasse as almas pecadoras do marido e da filha” (ANDRADE, 1987b, p.187).

poeta transforma [...] a oposição São Paulo e Europa, trabalhada em *Paulicéia desvairada*, numa oposição maior entre o Brasil e o velho continente, compreendendo que o primitivo, buscado pelas vanguardas europeias como remanescências afloradas em momentos de conflito no homem civilizado, estava, nas terras brasileiras, não apenas em camadas interiores do homem, mas exposto especialmente “nas cores do cotidiano, na imaginária, no conto, na música e no verso do povo” (SOUZA, 2006, p. 19-20).

Assim, é possível apreender o primitivismo que, apesar de advindo dos ideais europeus, foi um dos elementos formadores da estética nacional por ter se voltado para a nossa história e para as tradições populares. Assim como o emprego de algumas técnicas poéticas modernas, como a procura de uma nova linguagem, o ajuste da expressão à sensibilidade da época, a liberdade de pesquisa estética; os múltiplos olhares para o Brasil, promovidos pelo poema, contribuíram para a desvinculação da poesia brasileira da arte acadêmica e para a formação de uma escrita moderna e nacional. Toda a multiplicidade do “Noturno”, tanto nas “máscaras” estilísticas do poeta, quanto na pluralidade cultural brasileira, soma-se simultaneamente às várias impressões de viagem obtidas pelo deslocamento do trem. Segundo Cristiane R. Souza, “a sucessão, simultânea, de histórias e paisagens mineiras sugere a multiplicidade do olhar, marca da era moderna, decorrente da velocidade dos meios de transporte e de comunicação em que se tem a sensação de estar em toda a parte ao mesmo tempo [...]” (SOUZA, 2006, p.180). O poema, desse modo, associa-se aos ideais de vanguarda.

Além disso, essa simultaneidade do poema de Mário de Andrade é semelhante àquela de *La Prose du Transsibérien et de la Petite Jehanne de France* (1913) ou “*Le premier livre simultanée*”, de Blaise Cendrars,

como demonstraremos adiante. Trata-se de uma obra que se tornou muito famosa na época e que, de certa forma, trazia uma característica muito comum na obra de Cendrars: o tema da viagem de trem. Manuel Bandeira, por exemplo, comentou que ele e outros colegas modernistas “sabiam de cor diversas passagens” do poema (BANDEIRA, apud EULALIO, 2001, p.460).

Assim como o “Noturno de Belo Horizonte”, a obra descreve uma viagem por uma linha férrea. O longo poema era feito de uma única folha de papel, que se desdobrava em vinte e dois painéis, com a extensão de mais de dois metros (CENDRARS; DELAUNAY-TERK, 1913)<sup>13</sup>. Foram publicados 150 exemplares, que alinhados verticalmente atingiriam a altura da Torre Eiffel. Ao lado esquerdo, a publicação possuía um longo painel de cores primárias brilhantes e formas visuais semi-abstratas, de Sônia Delaunay-Terk, que revelam a técnica principal da pintura cubista: formas decompostas em vários planos geométricos e ângulos retos, que se sucedem e se interceptam. À direita, o texto era precedido pela colagem de um mapa da linha Transiberiana. Abaixo desta figura, o poema segue composto de vários blocos tipográficos, grafados de diferentes cores, com o fundo da página também colorido, acompanhando os tons da pintura de Delaunay-Terk. A obra, que foi divulgada com o subtítulo “*Le premier livre simultanée*”, associou-se ao cubismo e futurismo, sendo o grande paradigma do princípio da simultaneidade, muito pregado pelos movimentos de vanguarda na época.

Já na primeira leitura de *La Prose du Transsibérien*, é possível perceber como a obra reitera várias características do conceito de simultaneidade vanguardista. Todo

<sup>13</sup> Conforme se pode observar no fac-símile da obra original, no link de acesso indicado nas referências.

o conjunto da obra, pintura e poema, com os seus elementos vistos em sua concomitância, envolve um trabalho que explora as possibilidades visuais e gráficas para a constituição de sentidos. Já no plano temático, o ideal vanguardista se apresenta, no poema, pela presença da viagem e do culto à máquina representada pelo Transiberiano.

Além disso, a sensação de simultaneidade dada à viagem está no relato do poeta durante o deslocamento pelas linhas férreas. Há a busca da expressão total dos elementos contemplados sob diversos planos de visão, que são captados simultaneamente: o que se vê no mundo exterior ao poeta, como o plano de câmara, dentro do trem, e as imagens enxergadas pela janela, do lado de fora da locomotiva; e o que se apreende no mundo interior do poeta, como suas memórias, sensações e fantasias. A experiência vivida durante a viagem procura ser transcrita como se quisesse reproduzir a forma como ela se deu ou como o poeta a apreendeu. Enquanto o trem vai rumo a seu destino, a viagem também consiste no percurso pelo inconsciente do poeta, de modo que coexiste uma simultaneidade entre duas viagens: aquela realizada no espaço geográfico, percorrida pelo transiberiano, e a outra, pelos domínios do pensamento e da fantasia.

*Je croyais jouer aux brigands*

*Nous avions volé le trésor de Golconde*

*Et nous allions, grâce au transsibérien, le cachier de l'autre côté du monde*

*Je devais le défendre contre les voleurs de l'Oural qui avaient attaqué les saltimbanques de Jules Verne*

*Contre les khoungouzes, les boxers de la Chine*

*Et les enragés petits mongols du Grand-Lama*

*Alibaba et les quarante voleurs*<sup>14</sup>

14 Eu acreditava estar brincando de ladrão/ Nós tínhamos roubado o tesouro de Golconda/ E nós

(CENDRARS, 2006, p.48).

Enquanto Cendrars relata que fazia a viagem a trabalho, transportando mercadorias para o oriente – “*Nous avions deux coupés dans l'express et 34 coffres de joaillerie de Pforzheim/ De la camelote allemande "Made in Germany"*<sup>15</sup> (CENDRARS, 2006, p.48) –, o poeta, em sua fantasia, transforma a viagem em uma verdadeira cena de um romance de aventuras. O carregamento converte-se no tesouro roubado de Golconda, que seria escondido no outro lado do mundo. O protege bravamente a mercadoria dos “ladrões que haviam atacado os saltimbancos de Júlio Verne”, dos boxers da China, dos mongóis de Dalai-Lama, de Ali Babá e dos quarenta ladrões. Ao mesmo tempo em que faz, em outros excertos do poema, várias referências geograficamente precisas, como a passagem do trem pelas cidades de Irkoutsk, posteriormente a Tchita e a parada na última estação, em Harbin; o poeta também menciona fatos de uma viagem pelo universo maravilhoso de sua imaginação.

Além as impressões simultâneas, o *Transsibérien* também se caracteriza pelas várias máscaras adotadas pelo poeta sob a multiplicidade de estilos e formas empregados nos versos, assim como acontece em “Noturno de Belo Horizonte”. Em alguns momentos, os versos adquirem certa narrativa como se o poeta narrasse um diário de viagens, definindo-nos, tal qual um narrador de romance, o espaço, o tempo e ou-

---

íamos, graças ao transiberiano, escondê-lo do outro lado do mundo/ Eu deveria defendê-lo contra os ladrões de Ural que tinham atacado os saltimbancos de Jules Verne/ Contra os khoungouzes, os boxeadores da China/ E os raivosos pequenos mongóis da Dalai Lama/ Alibaba e os quarenta ladrões (tradução nossa).

15 “Tínhamos dois compartimentos no expresso e 34 cofres de joias de Pforzheim/ Pacotilha alemã ‘*Made in Germany*’” (tradução de Sérgio Wax. CENDRARS, 1995, p. 27).

tras características do enredo que envolve seu relato. O prosear, ou a conversa com a *Petite Jehanne de France*, prostituta de Paris, aproxima-se da fala cotidiana e ecoa no verso/refrão com a voz da acompanhante “*Blaise, dis, sommes-nous bien loin de Montmartre?*”<sup>16</sup> (CENDRARS, 2006, p.51). Em outros excertos, as palavras em liberdade e a superposição de imagens atingem o ápice da concisão expressiva própria da poesia. Por vezes, em cena de romance com a amante e companheira de viagem, o poema aproxima-se das formas fixas e do lirismo tradicional.

Enquanto os dois poemas, *La prose* e “Noturno de Belo Horizonte”, são marcados pela simultaneidade do campo de visão dos poetas e a multiplicidade de características formais dos versos, as duas obras também destacam o movimento do trem, por meio da expressividade dos estratos fônicos e semânticos. No poema europeu, a movimentação do Transiberiano é agressiva e se mostra pela reprodução de seus sons estridentes e pela superposição de imagens:

*Toutes les gares lézardées obliques sur la route*

*Les fils télégraphiques auxquels elles pendent*

*Les poteaux grimaçants qui gesticulent et les étrangler*

*Le monde s'étire s'allonge et se retire comme un accordéon qu'une main sadique tourmente*

*Dans les déchirures du ciel, les locomotives en furie*

*S'enfuient*

*Et dans les trous*

*Les roues vertigineuses les bouches les voix*

*Et les chiens du malheur qui aboient à nos trousses*

*Les démons sont déchaînés*

*Ferrailles*

16 “Blaise, diz, estamos muito longe de Montmartre?” (tradução nossa).

*Tout est un faux accord*

*Le broun-roun-roun des roues*

*Chocs*

*Rebondissements*

*Nous sommes un orage sous le crâne d'un sourd...*<sup>17</sup>

(CENDRARS, 2006, p.52-53).

Nos versos acima, há um destaque para o movimento veloz feito pelo trem. O poeta relata a passagem rápida pelas paisagens, quando enumera as “estações rachadas oblíquas sobre a estrada”, “os fios telegráficos sobre os quais elas pendem” e os “postes que fazem caretas e gesticulam”. A velocidade é expressa até mesmo no ritmo: os versos sem pontuação; algumas frases longas constituídas por muitos substantivos e adjetivos, acompanhados de poucos verbos, constituem um ritmo rápido e um discurso acelerado. Algumas vezes, esse ritmo veloz é quebrado por *enjambements*, versos constituídos por uma só palavra e até mesmo pelo espaço visual que há entre eles, justamente depois da palavra “*trous*” (buracos), que causa uma parada abrupta. Assim, a movimentação do trem não é linear e uniforme, mas constituída de “choques” e “ressaltos”. A locomoção veloz do Transiberiano é ex-

17 Procuramos reproduzir os versos tal qual eles são grafados no exemplar original de *La Prose*: os sete primeiros versos à esquerda e os seguintes com um recuo à direita. “Todas as estações trincadas inclinadas sobre a estrada/ Os fios telegráficos nos quais elas penduram/ os postes com caretas que gesticulam e as estrangulam/ O mundo espreguiça-se alonga-se e retira-se como um acordeão que uma mão sádica atormenta/ Nos rasgos do céu, as locomotivas em fúria/ Fogem/ E nos buracos/ As rodas vertiginosas as bocas as vozes/ E os cachorros infelizes que latem para nossas malas/ Os demônios estão desencadeados/ Ferro-velho/ Tudo é um falso acorde/ O brum-rum-rum das rodas/ Choques/ Rressaltos/ Nós somos uma tempestade no crânio de um surdo” (tradução nossa).

pressa sonoramente, tanto pela aliteração de consonantes oclusivas, que poderiam representar os sons estridentes do trem passando pelos trilhos, quanto pela onomatopeia “*broun-roun-roun*”, que interpreta o barulho das rodas. Há “bocas”, “vozes”, cães que latem. Enfim, o conjunto sonoro causado pelo movimento do trem causa um “falso acorde” e uma “tempestade no crânio de um surdo”.

O deslocamento da locomotiva é revelado por todo o poema com a mesma agressividade advinda dos tempos do pré-Guerra e dos movimentos de vanguarda. Em alguns momentos, as emoções violentas do poeta remetem ao tom agressivo e irracional pregado pelos futuristas e dadaístas:

*Et tous les jours et toutes les femmes dans les cafés et tous les verres*

*J'aurais voulu les boire et les casser*

*Et toutes les vitrines et toutes les rues  
Et toutes les maisons et toutes les vies*

*Et toutes les roues des fiacres qui tournaient  
en tourbillon sur les mauvais pavés*

*J'aurais voulu les plonger dans une fournaise  
de glaives*

*Et j'aurais voulu broyer tous les os*

*Et arracher toutes les langues*

*Et liquéfier tous ces grands corps étranges et  
nus sous les vêtements qui m'affolent...*<sup>18</sup>

(CENDRARS, 2006, p.46).

18 “Eu tinha fome/ E todos os dias e todas as mulheres nos cafés e todos os copos/ Eu gostaria de tê-los bebido e quebrado/ E todas as vitrines e todas as ruas/ e todas as casas e todas as vidas/ e todas as rodas das carruagens que viravam em turbilhão sobre os paralelepípedos defeituosos/ Eu gostaria de tê-los mergulhado em uma fornalha de espadas/ E eu gostaria de ter triturado todos os ossos/ E arrancado todas as línguas/ E liquefeito todos esses grandes corpos estranhos e nus sob as roupas que me apavoram/ Eu pressentia a chegada do grande Cristo vermelho da revolução russa.../ E o sol era uma chaga ruim/ Que se abria como um braseiro” (tradução nossa).

A violência e intensidade desses desejos também se mostram pela forma em que foram transpostos para o poema: as imagens enumeradas em versos paralelísticos, somadas ao efeito iterativo do polissíndeto, com a conjunção aditiva “e”, conferem a veemência vivenciada pelo poeta ao reunir todo o conjunto de imagens que vê pelas estações e o sentimento impetuoso que nutre ao visualizá-las.

De modo muito semelhante às imagens simultâneas do *Transsibérien*, no “Noturno de Belo Horizonte” há uma superposição de imagens distintas que, quando expressas concomitantemente, dão a impressão das várias cenas vistas pela janela do trem, que são rapidamente sucedidas pelo deslocamento veloz da máquina:

O mato invadiu o gradeado das ruas,

Bondes sopesados por troncos hercúleos,

Incêndio de Cafés,

Setas inflamadas,

Comboio de trânsfugas pro Rio de Janeiro

A ramaria crequenta cegando as janelas

Com a poeira dura das folhagens...

Aquele homem fugiu.

A imitação fugiu.

Clareiras do Brasil, praças agrestes!...

Paz. (ANDRADE, 1987b, p.178-179).

Saindo de Belo Horizonte, o trem abandona progressivamente a cidade, de modo que o “mato vai invadindo as ruas” periféricas e o caminho dos trilhos adentra uma vegetação mais abundante, de forma que as “ramagens cegam as janelas” com a poeira produzida pelas folhagens. O poeta ainda vê “bondes sopesados por troncos hercúleos”, “praças agrestes”, um “comboio de trânsfugas” e uma plantação de café incendiada. A rapidez do trem dá impressão de que as coi-



sas fogem: “Aquele homem fugiu./ A imitação fugiu”. E, mais longe da cidade, o “Noturno” percorre uma paisagem em “paz”: “Estrelas árvores estrelas/ E o silêncio fresco da noite deserta./ Belo Horizonte desapareceu/ Transfigurada nas recordações” (ANDRADE, 1987b, p.179). No ambiente de paz noturna, o poeta penetra nas lembranças do passado mineiro e nas histórias populares, levado pelo ritmo embalado do trem. As imagens vistas pela janela da locomotiva e as questões culturais brasileiras se dão concomitantemente durante a viagem.

O deslocamento do “Noturno” de Mário, em alguns momentos, assume o tom pávido e agressivo do *Transsibérien* de Cendrars: “O trem passava apavorado” (ANDRADE, 1987b, p. 180); “Apesar da perfeição das estradas-de-ferro/ E da inflexível providência dos horários,/ Encontros descarrilamentos mortes...” (ANDRADE, 1987b, p.181); “Estremeção brusco de medo./ Pavor” (ANDRADE, 1987b, p.184). Porém, predominantemente, o movimento da locomotiva é muito diferente da rigidez e estridência do *Transsibérien*, de modo que seu deslocamento se dá de forma mais suave e harmônica, em conformidade com o tom afetuoso dos pensamentos do poeta sobre o Brasil:

Calma do noturno de Belo Horizonte...

As estrelas acordadas enchem de Ahs!...  
ecoantes o ar.

O silêncio fresco despenca das árvores.

Veio de longe, das planícies altas,

Dos cerrados onde o guache passa rápido...

Vvvvvvv...passou

Passou tal qual o fausto das paragens de outro velho... (ANDRADE, 1987b, p.182).

Pautado pela atmosfera noturna de todo o poema, que se faz presente pela grande quantidade de vocabulário desse campo

semântico (“noite”, “estrelas”, “planetas”, “constelações”, “prata da Via-Láctea”, “sombra”), o movimento do trem é envolvido pelo “silêncio que despenca das árvores” e a “calma” da noite. No excerto acima, é possível notar as aliterações das fricativas, sobretudo no sibilo dos [s] e do [v] da onomatopeia “Vvvvvvv”, representam esses sons produzidos pelo trem, tão agradáveis e “ecoantes pelo ar”, como os “Ahs” despertados pelos brilhos das estrelas. Esses pequenos ruídos são tão harmoniosos que se confundem com a ausência de som: o “silêncio vinha de longe” e passava rápido. O “vvvvvvv...passou” dá a impressão de que os barulhos se encerravam e se misturavam com a quietude da atmosfera noturna. O trem produz um som que é quase calado: é o “[...] silêncio...sio...sio...quiriri...” (ANDRADE, 1987b, p. 189).

Nessa contraposição entre ruído e silêncio, o escuro se opõe ao brilho constante do céu noturno. “Maravilha de milhares de brilhos vidrilhos” (ANDRADE, 1987b, p.178); “As estrelas baralham-se num estardalhaço de luzes” (ANDRADE, 1987b, p.179). As aliterações desses versos, sobretudo, das consoantes laterais, das sibilantes e das vibrantes, fazem a intensidade do brilho das estrelas ultrapassem o visual e atingirem o auditivo: “estardalhaço de luzes”. A luz das estrelas cintilantes confunde-se com o som do movimento do trem, que também é “noturno”. No final do poema, na noite de Belo Horizonte, a cidade dorme em tamanho silêncio que as ruidosas estrelas deixam de barulhar: “Não se escuta sequer o ruído das estrelas caminhando...” (ANDRADE, 1987b, p.189).

Além disso, é importante observar que o deslocamento do “Noturno de Belo Horizonte” é também evidenciado pela expressividade da escolha do léxico que simboliza um movimento de cima para baixo. Em todo

o poema, as coisas estão em queda: o matovirgem “*pendurando* a tapeçaria das ramagens”; a “esmola” do Nosso Senhor da Boa Viagem que “*caía*” ou “*tombava*”; o “Ninho de teneném que *cai* pesado”; a “[...] *cascata lá*”; os rios que “*desgarram* serra *abaixo*”; a barça que “*desce* ritmada pelos golpes dos remeiros”; “o silêncio fresco que *despenca* das árvores” ou que “*desce* as ruas paradas”, o vento “*descendo* as montanhas”, “a serra do *Rola-Moça*” onde “o noivo se *despenhou*” junto da amada; “a cidade *oblíqua*” e “o *aclive* vagarento das *ladeiras*” (ANDRADE, 1987b, p.178-189; grifos nossos). Em alguns momentos, Mário se vale do desenho da grafia dos versos na página, como Cendrars: a queda se mostra no arranjo visual dos versos, que vão se deslocando da margem esquerda para a direita da página. No exemplo abaixo, a visualidade dos versos mostra o “mergulhar” das águas:

As águas se assustaram [...]

De supetão fosso.

Mergulho.

Uivam tombando.

(ANDRADE, 1987b, p.181).

Enquanto *La Prose* se funda pelas “viagens simultâneas” do poeta pelo seu interior e pela via férrea, o poema do “Noturno” busca, no emprego do campo semântico da queda, a expressividade do deslocamento do trem, que vai adentrando a ferrovia e os pensamentos do poeta, transitando entre os elementos da identidade nacional suscitados por Minas Gerais. O exemplo abaixo, que também se apropria da visualidade dos versos na página, expressam o movimento do poeta para o “fundo” de si, dessa vez, causado pelo efeito da bebida alcoólica:

Basta o meu desvairismo!

E os pileques

quase pileques

salamaleques

da caninha de manga!

(ANDRADE, 1987b, p.181).

O “Noturno de Belo Horizonte” vai, assim, pelas “estradas-de-ferro” que “serpenteiam teosoficamente fecundando o deserto” (ANDRADE, 1987b, p.183): de modo sinuoso, adentra a paisagem deserta, os pensamentos do poeta e a diversidade cultural brasileira.

Além do destaque expressivo na movimentação do trem, por espaços geográficos e planos subjetivos, os poemas de Mário e de Cendrars também se assemelham por terem sido inspirados por viagens reais realizadas pelos poetas. *La prose* relata a primeira grande aventura da mocidade de Cendrars pelo longo roteiro da Europa até a China, quando trabalhava para um comerciante. Há no texto referências precisas que coincidem com essa realidade, como a idade de 16 anos que o poeta tinha ao realizar a viagem – “*J'avais à peine seize ans [...]*”<sup>19</sup> (CENDRARS, 2006, p.45) – e a presença do patrão – “*Et je partis moi aussi pour accompagner le voyageur en bijouterie qui se rendait à Kharbine*”<sup>20</sup> (CENDRARS, 2006, p.48). O “Noturno de Belo Horizonte” teve inspiração em uma viagem real de Mário de Andrade pelo interior do Brasil, suscitada justamente pela presença de Blaise Cendrars no país: a famosa excursão do grupo modernista com o poeta franco-suíço, que foi um grande marco para o Modernismo e para a “re-descoberta” do país.

Em entrevista para o *Diário da Tarde*, jornal de Belo Horizonte, em 1939, Mário de Andrade fala das impressões recolhidas na viagem:

19 “Eu mal tinha dezesseis anos” (tradução nossa).

20 “E eu parti para acompanhar o viajante de bijuterias que ia para Kharbine” (tradução nossa).

Na minha segunda visita [à capital mineira], em 1924, foi quando conheci o meio intelectual de Belo Horizonte [...] Saí daqui cheio de emoções novas, e Belo Horizonte, com sua mocidade e sua alegria e seu contraste com a velha Minas tradicional, despertou em mim intensa sensação poética. Ao chegar em São Paulo tive logo que registrar a poesia que Belo Horizonte criara em mim (ANDRADE, 1983, p.66-67).

O registro da poesia suscitada pela capital de Minas foi justamente o “Noturno de Belo Horizonte”. A presença de Cendrars nessa viagem demonstra mais uma vez as fortes relações que existiram entre os dois escritores. Conforme já citado, Mário (2001, p. 393) confessa que o poeta europeu lhe deu o conhecimento libertário da França, tanto por suas práticas poéticas que lhe fizeram desvendar seu estilo próprio, quanto pela companhia de Cendrars na viagem pelo Brasil<sup>21</sup>.

A importância desse evento não se limitou ao poema do trem mineiro, mas também se desdobrou na “Crônica de Malazarte VIII” de Mário, que dialogou diretamente com a viagem pelo país propriamente dita, com o “Noturno de Belo Horizonte” e com *La Prose du Transsibérien*.

Na narrativa, Mário narra o mesmo noturno admirado em uma viagem de trem. O mais interessante é que, na narração, o escritor procura a todo tempo acertar as palavras e as expressões a serem usadas, o que dá a ideia de que estava compondo um texto, pensando nas imagens que criaria. Esse texto parece contar o próprio contexto de produção do “Noturno de Belo Horizonte”:

O cetim negro da noite rasgava-se, isso: rasgava-se tombando aos pedaços pelos morros, além. A imagem não está má. Minas de Ouro Velho. Fazia frio, naturalmente. Quando não fará frio nas madrugadas de Barra do Piraí? Mas continuemos a imagem: Por detrás daqueles farrapos de cetim supra-citados, uns tons róseos, isto é, esverdiróseos – os dedos da alva! – apareciam. Não; surgiam ou apareciam... Apareciam que é mais simples. Muito mais pobre, como convém à paisagem [...] (ANDRADE, 1993, p.156).

No poema, tanto a exploração da atmosfera noturna, já analisada acima, quanto o frio são também várias vezes citados: “Na jovialidade infantil do friozinho” (ANDRADE, 1987b, p.178); “O dia é frio sem nuvens [...]” (ANDRADE, 1987b, p. 189).

No meio da história de sua composição, nas “Crônicas de Malazarte”, algo desconcentra o poeta: Oswald chamando por Cendrars – “Cendrars’ É a voz de Oswald de Andrade lá de dentro do vagão [...]” (ANDRADE, 1993, p.156-157). Eis a confirmação de que Mário está falando da viagem que o grupo modernista fez a Minas na presença do poeta franco-suíço, que teria inspirado a escrita de “Noturno”. A crônica faz outras referências ao poema, como um comentário sobre o Coronel Oliveira Leitão (ANDRADE, 1987b, p.187) que matou a própria filha: “Há em Minas toda uma série de primitivos adoráveis [...]. Amostra: aquele coronel Antônio de Oliveira Leitão, truculento e inativo, orgulhoso e emperrado” (ANDRADE, 1993, p.157).

A narração demonstra um grande fluxo de consciência de Mário sobre diversos assuntos. Tal qual em “Noturno de Belo Horizonte”, o poeta também tece vários comentários sobre Minas Gerais: “Existe esplendor nascente das novas Minas Gerais. Gente ardida, que já não crê mais no ouro fácil, e paciente à frutificação anual das lavouras” (ANDRADE, 1993, p. 158). Fala de cenas que se pas-

21 Conforme já citado: “Porque sempre foi caminhar estrada mais certa, em vez de cartas geográficas, ter um prático sarado e sacudido por companheiro de viagem” (ANDRADE, 2001, p. 393).

sam no trem, como uma discussão sobre as poltronas ocupadas: “- Este lugar está ocupado! –Não senhor, faz favor! Já virei essa cadeira!... o prodígio de tomar sete lugares” (ANDRADE, 1993, p.158). Assim como em “Noturno de Belo Horizonte”, o narrador refere-se várias vezes ao movimento do trem: “O trem andava ainda” (ANDRADE, 1993, p. 158); “Esta máquina faz tal barulho aos meus ouvidos...Irra! máquina dos quintos! Vai pro inferno com todas as Goticidades Arquitetônicas que não enumerei na minha ‘Pauliceia” (ANDRADE, 1993, p.159). Mário volta constantemente a refletir sobre a paisagem rudimentar, primitiva e simples que via pela janela, várias vezes descritas no “Noturno”, como o seguinte exemplo de uma cena do interior de Minas gerais: “A casinha a beira-rio./ Canoa abicada na margem,/ A bruma das monções,/ Mais nada” (ANDRADE, 1987b, p.180).

Na crônica, essas imagens rústicas lembram-lhe Tarsila do Amaral, que era, para Mário, “[...] a simplicidade nativa [...] e encantadora do Brasil. [...] Que maravilha caída do céu a nossa Tarsila” (ANDRADE, 1993, p. 157). Uma voz fala a sua cabeça, questionando se toda a inspiração de Tarsila era vinda de Paris ou do Cubismo. A resposta da pintora é explicitada, dirigida a um companheiro de viagem inusitado, o próprio Malazarte: “- Não Malazarte. Voltei a Paris, mas para me aperfeiçoar ainda mais nos processos de restauração de pinturas. Depois venho para Minas. É que preciso conservar tantos tesouros” (ANDRADE, 1993, p. 157). Essa resposta de Tarsila é um resumo muito conciso do que foram as obras do movimento Pau-Brasil e Antropofágico: devoração das técnicas vanguardistas e surgimento de uma estética própria, que revelava o Brasil, a sua história, sua cultura, que estava sendo revisitada na viagem pelo interior do país.

Nesse sentido, Mário também faz um comentário da redescoberta e da valorização que Oswald deu ao Brasil: “Oswaldo jura que mais tivera a intenção de abandonar Paris para vir encontrar o Senna em S. João d’el Rei” (ANDRADE, 1993, p. 158), cidade citada em “Noturno de Belo Horizonte” – “E o nome lindo de São João d’El Rei [...]” (ANDRADE, 1987b, p.182).

De repente, o poeta vanguardista interrompe o fluxo de consciência do Mário:

Cendrars vem ter comigo espantado. – Imagine, Mário!” paramos só para entregar uma carta! ‘Quelle merveille”. Este “quelle merveille” do Cendrars já caceteia. Parece até o refrão da *Petite Jeane de France...* “Diz, Blaise, Sommes-nous loin de Montmartre?” (ANDRADE, 1993, p.157-158).

Nesse momento, Mário liga as suas “narrativas do trem” ao longo poema de Blaise Cendrars. Dessa maneira, torna-se inegável a relação entre as obras do poeta europeu e do brasileiro. Assim como o refrão de *La prose du Transsibérien*, o “*quelle merveille*” de Cendrars transforma-se em refrão do texto, representando a própria sensação provada pelo grupo de viajantes que se encantavam com o Brasil repleto de diversidade: “O trem engasga. Dá um arranco. Todos sobem. Vai. Que negros mais diversos! Cabindas, monjolos, minas...Da Beleza à hediondez. Espero o ‘Quelle merveille!’ Onde estará Cendrars?” (ANDRADE, 1993, p.158). Do mesmo modo, no “Noturno de Belo Horizonte”, Mário canta a diversidade dos “[...] brasileiros lindamente misturados” (ANDRADE, 1987b, p.187).

Todos esses assuntos tratados nas “Crônicas de Malazarte VIII”, que revelam o fluxo de consciência de Mário durante a viagem, passam a irritar o escritor, que não consegue ter o controle da sua crônica: “Estou irritado. Verifico esta raiva e paro. E paro... Crônica difícil essa... começo os assuntos:

não os continuo... Mas para que continuar? Tudo está na ventura do começo. Já me caceiteia esta viagem” (ANDRADE, 1993, p. 159). Mais à frente, o poeta comenta seu fluxo de consciência desenfreado: “Há uma ordem misteriosa que dirige pensamentos e mundos!” (ANDRADE, 1993, p. 160).

Essa viagem de Mário, que “caceteia” e da qual surgem tantas ideias que tornam difícil a escrita do texto, faz uma referência direta à *La Prose du Transsibérien* de Cendrars. No poema há uma frase-refrão que ecoa por toda a obra: “[...] *j'étais déjà si mauvais poète/ Que je ne savais pas aller jusqu'au bout*”<sup>22</sup> (CENDRARS, 2006, p. 45). Assim como a ordem “misteriosa que dirige os pensamentos e mundos”, segundo Mário de Andrade, o “mau poeta” do Transiberiano não consegue limitar e combinar as inúmeras imagens que a viagem lhe desperta. O mesmo estado de tédio e de ansiedade relatado por Mário, da viagem que “caceteia”, é também sentido por Cendrars que afirma: “*Ce voyage est terrible*”<sup>23</sup> (CENDRARS, 2006, p.46). O Transiberiano, enfim, deixava todos os passageiros delirantes – “[...] *je crois bien que nous étions tous un peu fous/ Et qu'un délire immense ensanglantait les faces de mes compagnons de voyage*”<sup>24</sup> (CENDRARS, 2006, p.59). E nesse ambiente que suscita a loucura, o universo excedia-se na imaginação do poeta que não era capaz de desenvolver em seus versos todas as “imagens-associação” que eram produzidas pela viagem:

*Autant d'images-associations que je ne peux pas développer dans mes vers*

*Car je suis encore fort mauvais poète*

22 “[...] eu já era tão mau poeta/ Que eu não sabia ir até o fim” (tradução nossa).

23 “Esta viagem é terrível” (tradução nossa).

24 “[...] eu acho mesmo que nós éramos todos um pouco loucos/ E que um imenso delírio ensanguentava os rostos nervosos de meus companheiros de viagem” (tradução nossa).

*Car l'univers me déborde [...]*

*Car je ne sais pas aller jusqu'au bout*

*Et j'ai peur.*

*J'ai peur*

*Je ne sais pas aller jusqu'au bout*<sup>25</sup> (CENDRARS, 2006, p. 58).

Assim, a sensação de ser um “mau-poeta que não sabe ir até o fim” é descrita por Mário de Andrade que afirma não conseguir dar vazão à escrita de sua crônica (ANDRADE, 1993, p. 159). Porém, ironicamente, os dois autores escrevem suas inúmeras “imagens-associação” reproduzindo a “ordem misteriosa dos pensamentos”, que resultam em textos repletos de simultaneidade, de imagens múltiplas, de sensações diversas, mas de sentido ímpar: a viagem de Cendrars é o louvor do mundo moderno e cosmopolita, enquanto a de Mário de Andrade é a descoberta e o culto de um Brasil plural e fecundo. Na busca do mundo ou do próprio país, os dois poetas trilham também os caminhos de suas obras, que desdobraram a compreensão desse “macro contexto” em aprofundamento íntimo, a procura da própria identidade.

## Considerações Finais

Os primórdios da poesia modernista brasileira foram impulsionados pelas experimentações, técnicas e estéticas das vanguardas Europeias, tomando dos movimentos o ímpeto de inovação, de rompimento com a tradição, sobretudo parnasiana, para a constituição de novos caminhos para as artes do início do século XX, que já era marcado pelo

25 “Tantas imagens-associações que eu não posso desenvolver nos meus versos/ Pois eu sou ainda muito mau poeta/ Pois o universo me excede/ Pois negligenciei de me assegurar contra os acidentes ferroviários/ Pois eu não consigo ir até o fim/ E tenho medo// Tenho medo/ Não sei ir até o fim” (tradução nossa).

novo estilo de vida da modernidade em todos os aspectos: pelas descobertas científicas, pelas novas tecnologias ou pelas distâncias entre os cantos da terra que se encurtavam. Porém, enquanto a produção europeia voltava-se estética e tematicamente para a sua própria realidade, a arte modernista converge todo seu ímpeto de renovação para o Brasil, de modo que os artistas encontraram na própria nação as fontes mais puras e autênticas para a criação do almejado projeto de uma arte original e inovadora, que estivesse, ao mesmo tempo, em sintonia com as tendências modernas mundiais.

Nesse contexto de assimilação das vanguardas e formação da poesia modernista particularmente brasileira, a participação do poeta franco-suíço Blaise Cendrars transformou-se no grande ícone desse processo. O escritor vanguardista, que era lido e admirado pelos brasileiros, foi a presença-viva das estéticas modernas inseridas no Modernismo. O europeu, pelas viagens pelo país, por seu olhar deslumbrado pelo “Brasil-ímpar”, por seu profundo diálogo com os escritores brasileiros, ou pela força de sua obra, contribui para o despertar dos artistas locais para a reelaboração do projeto modernista em busca de sua feição nacional, original e moderna.

Essa relação entre Cendrars e os brasileiros, que pode ser encontrada na figura de artistas como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Manuel Bandeira, é também evidenciada pela interação que se estabeleceu entre o europeu e Mário de Andrade, um dos escritores mais importantes do Modernismo brasileiro. A análise comparada das obras *La Prose du Transsibérien et de la Petite Jehanne de France* (1913), “Noturno de Belo Horizonte” (1924) e das “Crônicas de Malazarte VIII” – estas últimas analisadas como desdobramento da

própria experiência descrita no poema de *Clã do Jaboti* – demonstrou uma intersecção de técnicas muito semelhantes, como a simultaneidade do campo de visão dos poetas, percorrendo a linha férrea e o espaço do pensamento; a expressividade, por meio de diversos aspectos semânticos (som, imagem e visualidade dos versos na página), do movimento do trem; e a inspiração em experiências de viagens realizadas pelos poetas na vida real. Por meio desses diálogos identificados entre os poemas, é possível perceber como a obra de Blaise Cendrars, e a estética vanguardista nela empregada, é absorvida por Mário e desdobrada em uma poesia que, apesar das intersecções, foi tão autêntica e propriamente brasileira. Vale citar novamente a confissão de Mário a respeito da relação de aprendizado que ele travou com a obra de Cendrars: a libertação [...] “da incompreensão do passado, pelo qual eu não vivia na terra do meu país e do meu tempo. Eu existia sem viver. [Cendrars] livrou-me do ritmo impessoal, dando-me, não o seu, mais o meu ritmo; tão diferentes estes!” (ANDRADE, 2001, p. 393). E foi assim que, nas palavras de Mário, “o poeta francês libertou-o da França” (ANDRADE, 2001, p. 393).

## Referências

AMARAL, Aracy A. **Blaise Cendrars no Brasil e os Modernistas**. São Paulo: Editora 34/Fapesp, 1997.

AMARAL, Aracy Abreu. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Editora 34, 2003.

ANDRADE, Mário de. “Prefácio Interessantíssimo”. In: \_\_\_\_ **Poesias Completas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987a, p. 59-77.

ANDRADE, Mário de. **A lição do amigo: Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.



- ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987b.
- ANDRADE, Mário. “A escrava que não é Isaura”. In: \_\_\_\_ **Obra imatura**. São Paulo: Martins Editora, 1960, p. 201-275.
- ANDRADE, Mário. “Blaise Cendrars” (1924). In: EULALIO, Alexandre. **A aventura brasileira de Blaise Cendrars**: ensaio, cronologia, filme depoimentos, antologia, desenhos, conferências, correspondência, traduções. 2. Ed. Ver. E ampl./ por Carlos Augusto Calil. São Paulo: edusp, 2001, p. 384-394.
- ANDRADE, Mário. “Crônicas de Malazarte VIII”. **Aletria**: Revista de estudos de literatura: 100 anos de Mário de Andrade. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.156-160. 1993. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/84/showToc>. Acesso em: 31 ag. 2018.
- ANDRADE, Mário. **Entrevistas e depoimentos**. Org. de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- ANDRADE, Oswald. **Obras completas V**: Ponta de Lança. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- BROCA, Brito. “Blaise Cendrars no Brasil, em 1924” (1952). In: EULALIO, Alexandre. **A aventura brasileira de Blaise Cendrars**: ensaio, cronologia, filme depoimentos, antologia, desenhos, conferências, correspondência, traduções. 2. Ed. Ver. E ampl./ por Carlos Augusto Calil. São Paulo: edusp, 2001, p. 449.
- CAMPOS, Haroldo. “Uma poética da radicalidade”. In: ANDRADE, Oswald. **Obras completas**: Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, 7 v., p. 9-64.
- CENDRARS, Blaise. **Du monde entier au cœur du monde**: *Poésies complètes*. Paris: Gallimard. 2006.
- CENDRARS, Blaise; DELAUNAY-TERK; Sonia. **La Prose du Transsibérien et de la Petite Jehanne de France**. Paris: Éditions des Hommes Nouveaux, 1913. Não paginado. 1 original de arte. 2 x 0,36m. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/273447>. Acesso em: 09 set. 2021.
- EULALIO, Alexandre. **A aventura brasileira de Blaise Cendrars**: ensaio, cronologia, filme depoimentos, antologia, desenhos, conferências, correspondência, traduções. 2. Ed. Ver. E ampl./ por Carlos Augusto Calil. São Paulo: edusp, 2001.
- LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o Modernismo**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- LAFETÁ, João Luiz. **Figuração da intimidade**: imagens na poesia de Mário de Andrade. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SOUZA, Cristiane Rodrigues de. **Clã do Jabuti**: uma partitura de palavras. São Paulo: Annablume, 2006.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Estudos de poesia brasileira**. Coimbra: Livraria Almeida, 1985.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Recebido em: 12/04/21

Aprovado em: 07/08/21



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Pausas preenchidas na fala espontânea de pacientes com esquizofrenia: comparação entre pacientes e não pacientes

José Carlos Costa (UFMG)\*  
<https://orcid.org/0000-0001-8265-4195>

## Resumo:

O objetivo deste trabalho é fazer uma comparação entre a frequência de ocorrência e duração de pausas preenchidas na fala espontânea de pessoas com esquizofrenia. A hipótese é de que haveria mais pausas e de maior duração na fala de pessoas com esquizofrenia do que no de pessoas sem essa condição. Metodologicamente, utilizamos 6 áudios e suas respectivas transcrições do C-ORAL-ESQ (FERRARI, ROCHA, em construção) e 6 do C-ORAL-BRASIL (RASO, MELLO, 2012), a partir dos quais foram demarcadas as pausas preenchidas. Para extração, tratamento dos dados e análise estatística foram utilizadas bibliotecas da linguagem Python. Os resultados mostram que pacientes com esquizofrenia realizaram maior quantidade de pausas e com maior duração, quando comparados por corpora, e pausas geralmente maiores quando comparados individualmente, com resultados estatisticamente relevantes no teste U de Mann Whitney ( $p < 0,05$ ) para a diferença registrada na duração das pausas. Esses resultados sugerem que pacientes com esquizofrenia hesitam mais na fala espontânea do que pessoas sem esquizofrenia, mas ainda é necessário estudar o contexto no qual cada uma das 94 pausas encontradas ocorreram para categorizá-las como de fato uma disfluência.

**Palavras-chave:** Esquizofrenia; Pausas preenchidas; Python.

## Abstract:

### **Filled pauses in schizophrenic spontaneous speech: comparison between patients and no patients**

The aim of this research is to make a comparison between frequency and length of filled pauses in schizophrenic spontaneous speech. We hypothesize that people with schizophrenia would make more filled pauses and with

---

\* Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3336031546876937>. email: [carlosjuniorcosta1@gmail.com](mailto:carlosjuniorcosta1@gmail.com)

longer duration than non-schizophrenic people. Our methods consist in extracting filled pauses out of 6 audios transcriptions from C-ORAL-ESQ (FERRARI, ROCHA, in construction) and C-ORAL-BRASIL, data treatment and statistical analysis in Python language environment. The results show that schizophrenic patients made more filled pauses and with longer duration than non-schizophrenics – in the comparison across the whole subcorpora – and usually more pauses with longer duration when patients were compared individually. There are significant statistical results in the U Mann Whitney test ( $p < 0, 05$ ) regarding length of pauses. We claim that patients with schizophrenia appear to hesitate more than non-schizophrenics in spontaneous speech, although it may be necessary to take into account the context of each of 94 filled pauses found before claiming those as in fact disfluencies.

**Keywords:** Schizophrenia; Filled pauses; Python.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma comparação entre pausas preenchidas na fala espontânea de pessoas com esquizofrenia e sem esquizofrenia<sup>1</sup>. A hipótese deste artigo é que pacientes com esquizofrenia realizariam mais pausas preenchidas e de maior duração do que pacientes sem esquizofrenia na fala espontânea. Essa suposição parte de trabalhos que já analisaram pausas na fala desses pacientes (ALPERT et al, 1997; FELDSTEN, 1963; MATSUMOTO et al, 2013; entre outros) e já constataram maior quantidade de pausas – preenchidas ou silenciosas – na fala desses pacientes do que de pessoas sem esquizofrenia.

Na seção 1, são apresentados alguns problemas linguísticos recorrentes relativos à fala de pessoas com esquizofrenia, com ênfase no tema deste artigo, que são as pausas preenchidas. Na seção 2, são detalhados os corpora utilizados e os procedimentos metodológicos utilizados para extração dos dados utilizados. Na seção 3, são apresentados os resultados obtidos na comparação entre

pausas preenchidas e, na seção 4, por fim, as considerações finais deste trabalho.

## 1. Pressupostos teóricos

A esquizofrenia é uma doença mental caracterizada pela presença de uma ou mais de uma das ocorrências a seguir: delírios, alucinações, pensamento e fala com distúrbios, comportamento motor muito desorganizado ou anormal – sintomas positivos - e sintomas negativos (DSM-5, 2013, p.87).

É importante destacar que sintomas positivos refletem o excesso ou distorção do funcionamento normal, enquanto os negativos dizem respeito à ausência de características que normalmente possuem os indivíduos sem essa doença (DSM-V, 2013, p. 87). Os sintomas negativos mais comuns são a alogia, caracterizada pela pouca quantidade de fala ou de seu conteúdo; anedonia, que reflete a dificuldade do paciente sentir e expressar prazer, intimidade ou ter contatos sociais; embotamento afetivo; apatia e déficit de atenção (ANDREASEN, 1990, p. 616).

Existem vários estudos que contemplam variados problemas relativos à linguagem utilizada por pacientes com esquizofrenia. Na Fonética e Fonologia, já foi relato, por

<sup>1</sup> Trata-se de uma comparação preliminar, uma vez que um dos corpora utilizados, C-ORAL-ESQ (FERRARI, ROCHA, em construção) está em processo de construção e revisão.

exemplo, monotonia prosódica (COVINGTON, 2005); rima e aliteração na fala de pacientes (ANDREASEN, 1986); prosódia afetiva – que relata dificuldades dos pacientes em processar e expressar alguns tipos de sentimentos (LIN et al, 2018), entre outros.

Na Morfologia e Sintaxe, já foi constatado, por exemplo, simplificação sintática de pacientes (MORICE, INGRAN, 1983), sintaxe de recepção transtornada (CONDRAY et al, 2002).

Na área da Semântica e do Léxico, já foram verificados fenômenos como a glosso-mania, um tipo de compulsão em utilizar palavras de um mesmo campo semântico (ANDREASEN, 1986; COVINGTON et al, 2005); bloqueio lexical (parada súbita na fala) (ANDREASEN, 1986; COVINGTON et al, 2005) e salada de palavras (COVINGTON et al, 2005).

Já a área da Pragmática, que de alguma forma também se relaciona à competência discursiva dos pacientes com esquizofrenia, possui quantidade bastante significativa de trabalhos (STEUBER, 2011). Entre os diversos fenômenos registrados, destacamos excesso ou pobreza de fala/conteúdo (ANDREASEN, 1986; LIDDLE et al, 2002); excesso ou pobreza de referência: excesso de referência não verbal, excesso de referência de si mesmo, excesso ou falta de informação pressuposta do interlocutor (ANDREASEN, 1986; COVINGTON et al, 2006); falta de lógica (ANDREASEN, 1986; LIDDLE et al, 2006), repetição não esperada (LIDDLE et al, 2002), perseverança em tópicos (ANDREASEN, 1986) e ecolalia (ANDREASEN, 1986).

O estudo das pausas – preenchidas ou não – também ocupa lugar de destaque na literatura sobre problemas relativos à linguagem de pacientes com esquizofrenia. Nas subseções 1.1 e 1.2 a seguir, problematizamos e destacamos alguns estudos das pausas na fala de pacientes com esquizofrenia.

## 1.1 Pausas

A pausa é uma característica comum na fala espontânea, tanto na forma de intervalos silenciosos quanto vocalizados. No intervalo silencioso, o falante não produz nenhuma vocalização durante algum período. Nos vocalizados, o falante prolonga, por alguma razão, algum tipo de segmento geralmente sem significado lexical (ESPOSITO et al, 2006, p.542).

Em termos acústicos, a duração da pausa é bastante controversa. Esposito et al (2007, p. 545), em seu estudo que investiga as pausas silenciosas de crianças e adultos em narrativas espontâneas, considera o limite mínimo de 120 ms ou mais para pausas silenciosas. Çokal et al, (2019, p. 4) que estudam o padrão das pausas em pacientes com esquizofrenia com ou sem desordem do pensamento, estabelecem que pausas menores do que 250 ms, independentemente do tipo, são “espaços fonatórios ligados ao ciclo de respiração” que são muito difíceis de serem percebidos. Já Boer et al (2020, p. 8), os quais investigam diversos problemas linguísticos e sua relação com os sintomas positivos ou negativos da esquizofrenia, consideram pausas silêncios com mais de 200 ms. Dessa forma, é notório que é necessário considerar o tipo de pausa a ser pesquisado e estabelecer um limite mínimo de tempo para ser considerado uma pausa, uma vez que não há esse limite pré-definido de forma categórica na literatura.

Tampouco há consenso a respeito das causas das pausas, independente se silenciosas ou preenchidas. O’Connell e Kowal (1983, p.222), por exemplo, defendem que fatores como respiração, interrupção, complexidade sintática, disponibilidade de itens lexicais na mente do falante, ênfase e sentimentos como raiva, confusão, ansiedade e vergonha podem estar relacionados com

as pausas. Dessa forma, uma pausa é comumente associada a um conjunto de fatores, e é preciso levar em conta essa complexidade para estudá-la mais adequadamente.

É possível que as pausas também estejam relacionadas ao controle do fluxo de informação. Butterworth (1980), por exemplo, defende que um falante utiliza a pausa para permitir que o ouvinte processe a informação anterior no fluxo da fala. Já no caso específico das pausas preenchidas, há a associação desse fenômeno ao ganho de tempo pelo falante (BORTFELD et al, 2001) e também à manutenção do turno de fala, já que uma pausa silenciosa poderia favorecer à tomada de turno por outro falante (OGATA et al, 2009).

## **1.2 Pausas preenchidas e fala de pessoas com esquizofrenia**

Apesar de claramente separadas em classes maiores, pausas silenciosas e preenchidas, não é raro que alguns autores as agrupem ao fazer generalizações a respeito da fala de pacientes com esquizofrenia. Alpert et al (1997, p.171), por exemplo, destacam que pacientes com sintomas negativos mais acentuados usualmente realizam pausas – preenchidas ou não – com maior duração, tanto em relação a pacientes com menos sintomas negativos quanto a pessoas sem esquizofrenia.

Em um antigo estudo de Feldstein e Jaffe (1963), grupos compostos por 30 pacientes com esquizofrenia e 30 sem esquizofrenia foram comparados em relação à frequência de ocorrência de pausas preenchidas. No experimento, os participantes deveriam observar quatro figuras, duas descritas como “afetivas” e duas como “não afetivas” ao longo de um minuto. Imediatamente depois, cada indivíduo deveria contar do que se lembrava da história remetida pela figu-

ra. Os resultados indicaram que pacientes com esquizofrenia realizaram mais pausas preenchidas do que o grupo controle. Para os autores, todos os indivíduos possuem uma “distribuição” de respostas comportamentais e linguísticas que são acionadas em determinados ambientes (p.778). Nos pacientes com esquizofrenia, a maior frequência de pausas preenchidas indicaria uma distribuição linguística “que é mais ampla e possui diferentes probabilidades de estruturas do que a distribuição linguística de pessoas sem esquizofrenia” (p.778). Entretanto, os autores não detalham a chamada distribuição linguística e tampouco fornecem medidas em relação à duração das pausas entre os dois grupos.

Ocorre que a maior frequência de pausas preenchidas em pacientes com esquizofrenia tampouco é um consenso. Matsumoto et al (2013), por exemplo, submeteram 6 pacientes com esquizofrenia e seis pessoas sem esquizofrenia a um teste que consistia em descrever 7 placas de Rorschach vistas por meio de um espelho. Ao longo de 21 minutos, sendo 3 para cada placa, os participantes falavam o que eles viam nas placas. Foi registrado que pacientes sem esquizofrenia realizaram quantidade muito menor de pausas no experimento do que pessoas sem esquizofrenia. Segundo os autores, realizar pausas preenchidas significaria monitorar mais o discurso em relação a erros de produção e outras anomalias, e o fato de os pacientes com esquizofrenia terem realizado menos pausas do que pessoas sem essa doença indicaria menor monitoramento discursivo desses pacientes.

## **2. Metodologia**

Esta seção detalha a metodologia empregada neste trabalho. Nas subseções a seguir, detalhamos os corpora utilizados e os pro-

cedimentos empregados na aferição e comparação das pausas preenchidas.

## 2.1 Corpora e dados utilizados

Os corpora utilizados neste trabalho, como já mencionado, foram o C-ORAL-ESQ (FERRARI, ROCHA, RASO, em construção) representativo da fala de pacientes com esquizofrenia, e C-ORAL-BRASIL (RASO, MELLO, 2012), representativo do português brasileiro falado. Foram escolhidos seis áudios e suas respectivas transcrições do C-ORAL-ESQ – as únicas que até então estavam disponíveis – e 6 áudios do minicorpus de monólogos do C-ORAL-BRASIL.

No C-ORAL-ESQ, o contexto de interação é o de consulta psiquiátrica entre médico e paciente, além de ocasionais terceiros, que não estavam presentes nos áudios selecionados. No C-ORAL-BRASIL, por sua vez, o contexto de interação é o de uma pessoa que conta uma história de sua vida após ser instigado por outro participante, que apenas raramente faz intervenções. Apesar de um corpus não ser o corpus controle de outro, e possuírem contextos de interação diferentes, ambos são representativos de suas populações. Por representativo entende-se um corpus que contemple a distribuição estratificada de sua população e de fenômenos linguísticos para os quais esse corpus visa a ser representativo. Isso significa que as amostras presentes no corpus devem representar a variedade linguística e social de sua população (BIBER, 1993, 242-246).

A partir desses corpora originais, construímos o que denominamos subcorpora, um para cada corpus, para que as amostras que retiramos não se confundam com a integridade dos corpora originais.

O subcorpus do C-ORAL-ESQ utilizado era composto por 4 homens e 2 mulheres, com idade entre 19 e 55 anos, além de esco-

laridade média de 9 anos de estudo. O subcorpus do C-ORAL-BRASIL, por sua vez, era composto por 3 homens e 3 mulheres, idade entre 26 e dois participantes com mais de 60 anos, além de três pessoas com até o primário completo e três pessoas com até o terceiro grau completo<sup>2</sup>.

## 2.2 Procedimentos

Nos subcorpora utilizados, os áudios possuem alinhamento entre texto e fala, de forma que, quando se aciona o texto, também se escuta a fala do trecho. Esse alinhamento produz um arquivo de xml do qual é possível extrair a duração dos trechos alinhados.

Nesses áudios, as pausas preenchidas são marcadas pela etiqueta TMT (tomada de tempo). Nos xml disponibilizados<sup>3</sup>, essas pausas preenchidas não estão demarcadas, isto é, não é fornecido o tempo de sua duração, de forma que foi necessário localizar todas as etiquetas de TMT e demarcá-las antes de fazer qualquer comparação. Essas pausas não foram demarcadas anteriormente porque o critério para alinhamento nesses corpora é o enunciado, no qual as pausas estão, mas não apenas as pausas preenchidas em si. Dessa forma, apesar de ser possível averiguar que há pausas preenchidas em um enunciado, não é possível saber sua duração.

A localização das pausas foi realizada por meio da utilização da biblioteca Element Tree<sup>4</sup>, de tratamento de xml, além de um conjunto de bibliotecas de análise de dados em ambiente Python<sup>5</sup>. Essas bibliotecas

2 Os dados relativos à escolaridade são dados de forma diferente até esse momento de construção do corpus C-ORAL-ESQ.

3 [http://www.c-oral-brasil.org/minicorpus\\_portugues\\_brasileiro\\_2018.html](http://www.c-oral-brasil.org/minicorpus_portugues_brasileiro_2018.html)

4 <https://docs.python.org/3/library/xml.etree.elementtree.html>

5 <https://colab.research.google.com/drive/1WnVEsHamy9eD8Zmwvrl7JKwskO95yT4j?usp=sharing>



permitem extrair dados dos xml dos áudios e montar uma tabela com todas as ocorrências de pausas preenchidas e os respectivos enunciados nos quais se encontram. A tabela a seguir exemplifica essa filtragem. Neste

trabalho, apenas as pausas preenchidas interessam, de forma que o leitor deve ignorar outras etiquetas, pois não são importantes para esta análise.

**Tabela 1** – Mapeamento de pausas preenchidas nos corpora

index	Áudio	Ordem	Enunciados	Pausas preenchidas - TMT
1	bfammn01_2018	2	&he /=TMT= &he /=TMT= o negócio é seguinte //COM=	2
5	bfammn01_2018	6	&he /=TMT= esse rapaz /=TOP= &he /=TMT= abriu um [/1]=SCA= um claro dentro de uma mata /=COB= pa fazer uma [/1]=SCA= uma plantação /=COB= fazer &u [/1]=SCA= tipo [/1]=EMP= tipo de lavoura /=COM= né //AUX=	2

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A Tabela 1 fornece a quantidade de pausas preenchidas em cada enunciado dos corpora utilizados em relação à frequência de ocorrência. Para obter a duração dessas pausas, foi necessário utilizar o xml e o áudio fornecido pelos corpora, localizar os enunciados da Tabela 1 e separar as pausas preenchidas, que são marcadas pela etiqueta TMT. Isso gera uma fronteira esquerda e direita na onda acústica, que é refletida no arquivo xml na forma de um tempo inicial e outro tempo final, a partir do qual é possível extrair a duração de cada unidade alinhada.

Nesse processo, foi considerada toda a extensão do segmento na onda acústica, independentemente de sua duração. Conforme já discutido na subseção 1.1, a duração mínima para uma pausa é bastante controversa, inclusive para pesquisadores da fala de pessoas com esquizofrenia. Neste trabalho, foram encontradas evidências de ocorrência de pausas preenchidas a partir de 181 ms no C-ORAL-ESQ e até 70 ms no C-ORAL-BRASIL. Por isso, não foi estabelecido um limite mínimo para pausas preenchidas.

Após transformadas em xml pelo WinPitch, as pausas foram novamente tratadas em ambiente Python para análise, a qual é realizada na seção de resultados a seguir.

### 3. Resultados

Os resultados são separados em duas subseções. Em 3.1, é discutida a comparação de frequência e duração na comparação por subcorpus, isto é, de todos os dados do C-ORAL-ESQ com todos os dados do C-ORAL-BRASIL utilizados. Na 3.2, por sua vez, são apresentados os resultados advindos da comparação por áudios, isto é, cada áudio de um subcorpus, C-ORAL-ESQ e C-ORAL-BRASIL, foi comparado com cada áudio de outro subcorpus. Quando relevantes ( $p < 0,05$ ), o resultado do teste U de Mann Whitney é apresentado.

#### 3.1 Comparação de frequência e duração de pausas preenchidas por subcorpus

A quantidade total de pausas preenchidas – 94 – bem como a duração total, pode ser visualizada na Tabela 2. Nota-se que há

mais pausas preenchidas tanto em relação à frequência de ocorrência quanto em relação à duração.

Na distribuição total das pausas preenchidas dos corpora, isto é, as pausas marcadas com TMT nas transcrições, o C-ORAL

-ESQ apresentou maior duração total do que o C-ORAL-BRASIL. Ambos os corpora apresentam distribuição assimétrica negativa razoavelmente semelhante (Figuras 1 - 2), com longa cauda à direita, com mais outliers no C-ORAL-BRASIL.

**Tabela 2** - Duração e frequência de ocorrência de pausas preenchidas nos corpora

Corpus	Total duração	mean	median	std	max	min	Qt. pausas
C-ORAL-BRASIL	23.964	0.533	0.432	0.336	1.801	0.070	45
C-ORAL-ESQ	27.889	0.569	0.504	0.316	2.064	0.181	49

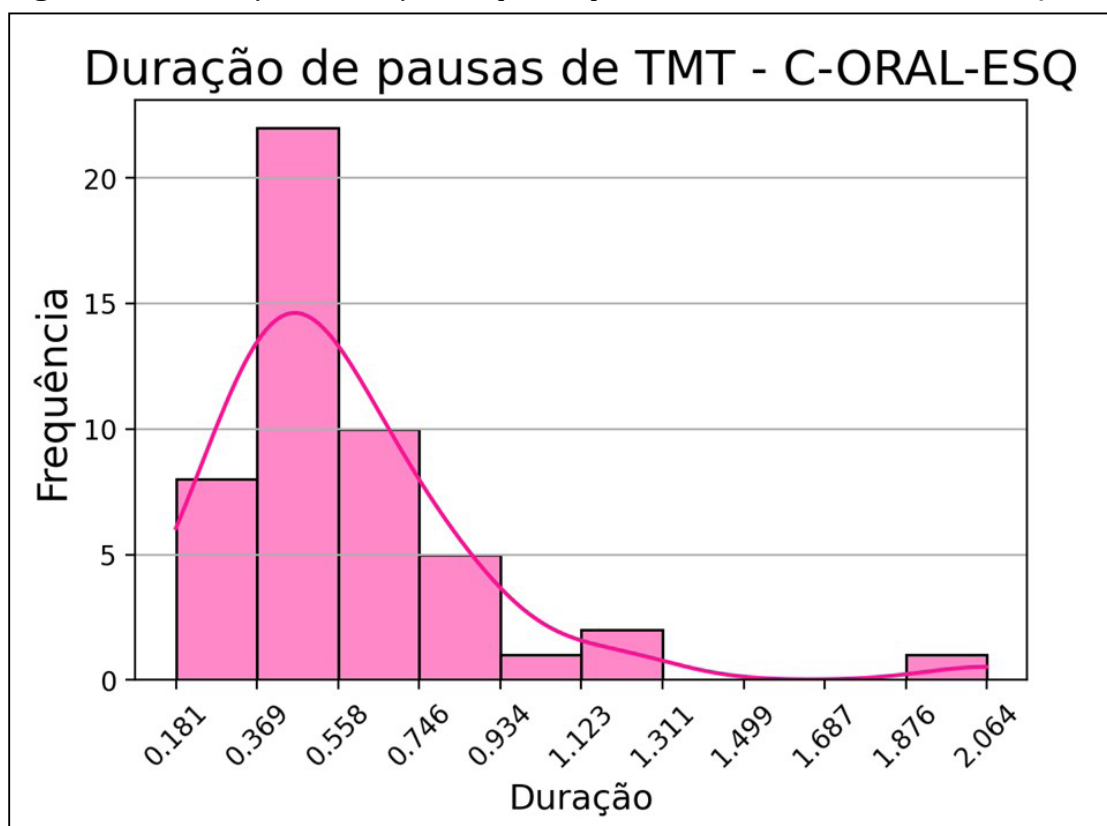
Fonte: Elaborado pelo autor.

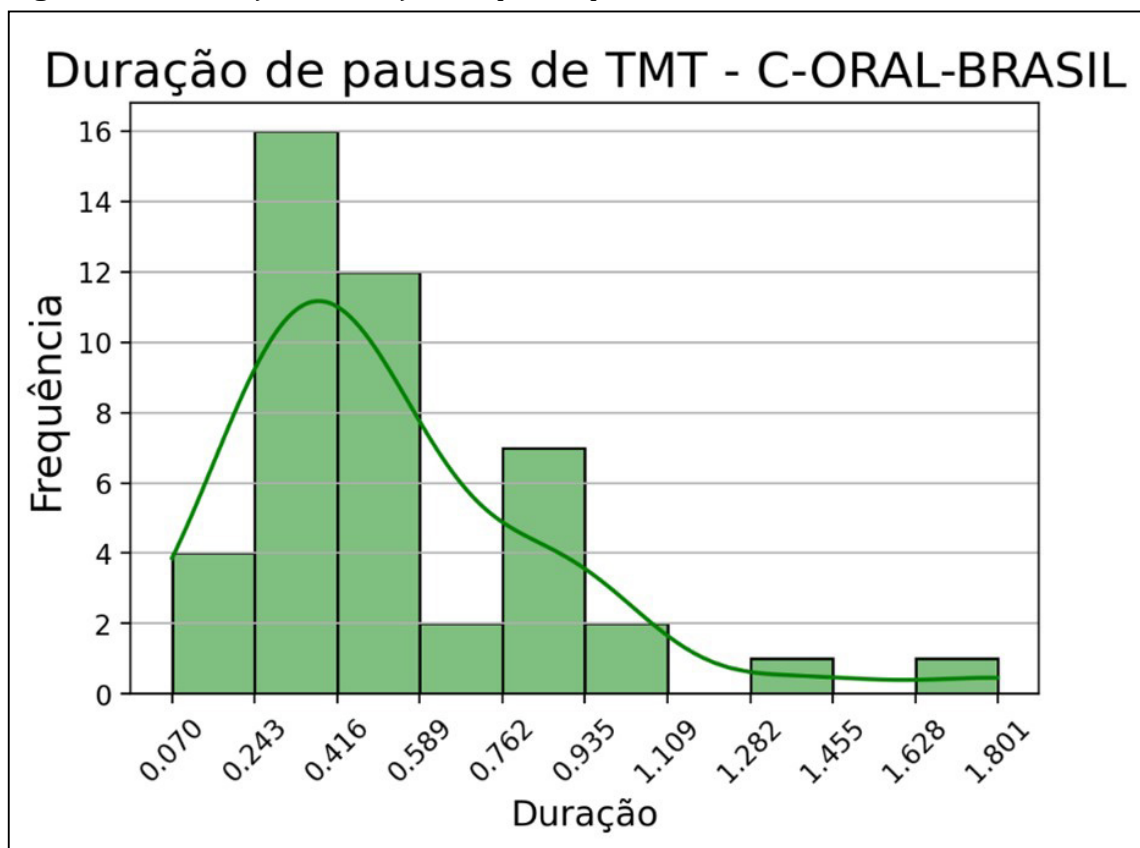
[https://colab.research.google.com/drive/1UzHOvIaXhxkz3cwwCZLda\\_vn1je5tWzE#scrollTo=BTuVA8UC9\\_K&line=1&uniqifier=1](https://colab.research.google.com/drive/1UzHOvIaXhxkz3cwwCZLda_vn1je5tWzE#scrollTo=BTuVA8UC9_K&line=1&uniqifier=1)

A maioria das pausas do C-ORAL-ESQ se concentra em torno da média, entre 181 e 934 ms, com mais ocorrências de outliers em 1,311 segundos e a maior pausa preenchida encontrada no extremo direito, de 2,064 se-

gundos. O C-ORAL-BRASIL possui uma distribuição um pouco menos homogênea, com a maioria das ocorrências entre 70 ms – a menor pausa preenchida encontrada – e 935 ms, com outliers a partir de 1,109 segundos.

**Figura 1** - Distribuição da duração das pausas preenchidas – TMT- no C-ORAL-ESQ.



**Figura 2** - Distribuição da duração das pausas preenchidas – TMT- no C-ORAL-BRASIL

A qualidade vocálica dessas pausas preenchidas não consta na etiquetagem do corpus e seria necessária uma análise individual de cada ocorrência para classificá-las adequadamente.

#### 4.2 Pausas preenchidas por áudio

Após a averiguação esquemática das pausas preenchidas de TMT em seções anteriores, é necessário verificar a distribuição dessas pausas por áudio. Na Tabela 3<sup>6</sup>, nota-se que a maior quantidade de pausas está concentrada no áudio med07, do C-ORAL-ESQ, mas a duração das pausas de bfamn06 é maior, apesar da menor quantidade de nesse último.

No boxplot da Figura 3, é possível verificar a duração dessas pausas. Nota-se que a maior média, representada pelo quadrado branco nas caixas, é a do paciente do

áudio med27, que além de possuir o maior outlier, próximo a 2 segundos, concentra a distribuição de suas pausas preenchidas em faixas de longa duração – a maioria no terceiro quartil – quando comparado com outros áudios do C-ORAL-BRASIL.

Na Figura 3, também é notável que o paciente de med27, apesar de ter realizado a maior quantidade de pausas preenchidas, realize hesitações menores do que a maioria dos pacientes – isso pode ser visualizado principalmente pela mediana<sup>7</sup>, que despreza os outliers presentes nesse áudio. Também chama a atenção que haja apenas 1 pausa preenchida no áudio med09, que aparece apenas como um risco nesse boxplot, e apenas 2 no áudio bfamn04. Outro ponto a ser destacado na Figura 2 é a mediana do participante do áudio bfamn05, a mais elevada

<sup>6</sup> Os áudios do C-ORAL-BRASIL têm o prefixo bfamn e os do C-ORAL-ESQ o prefixo med.

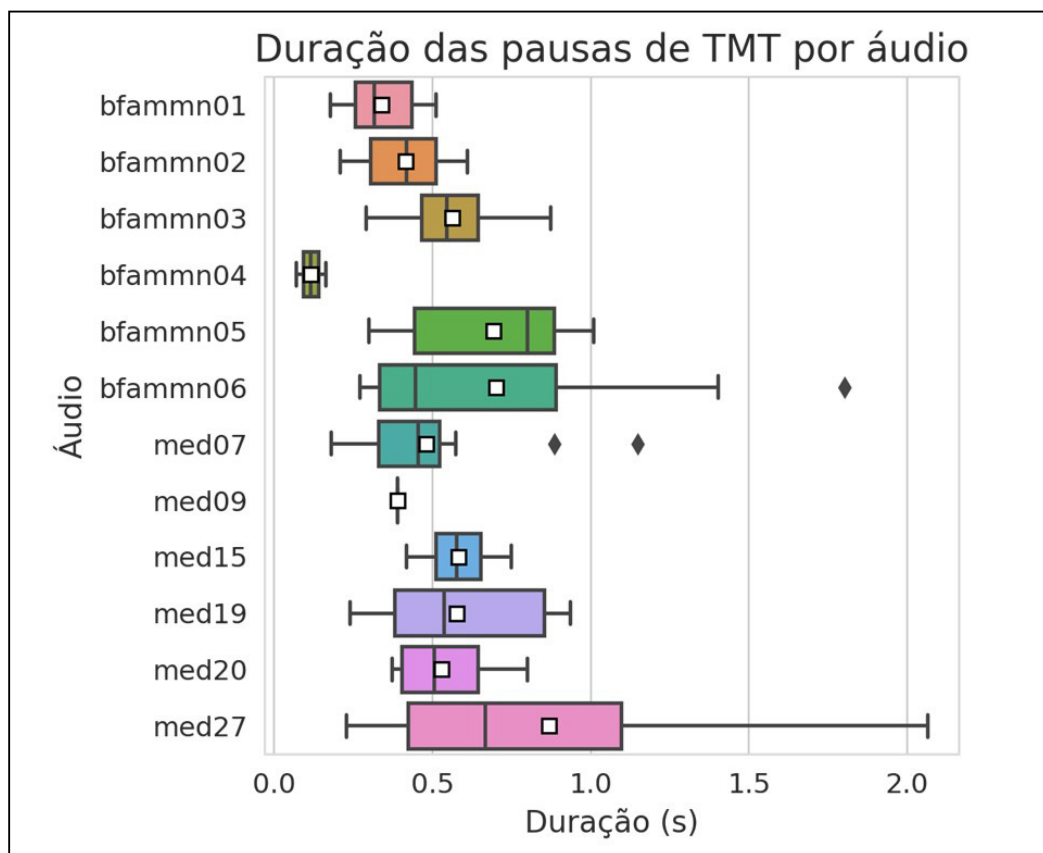
<sup>7</sup> A mediana de um boxplot é o traço que corta transversalmente a caixa (quando a distribuição permite visualizar os quartis).

do boxplot, o que indica que esse indivíduo possui maior constância na duração de suas pausas preenchidas, isto é, suas hesitações preenchidas são comumente de maior duração no áudio analisado.

A comparação entre a duração as pausas de TMT foi a única que produziu resultados estatisticamente significativos<sup>8</sup> entre os participantes dos dois grupos.

Os resultados são relevantes para a comparação entre bfammn01 e med15 (p-value = 0,006); bfammn01 e med20 (p-value = 0,02); bfammn02 e med15 (p-value = 0,03); bfammn04 e med07 (p-value = 0,03); bfammn04 e med19 (p-value = 0,045); bfammn04 e med20 (p-value = 0,03); bfammn04 e med27 (p-value = 0,06).

**Figura 3** – Distribuição da duração das pausas preenchidas por áudio



**Tabela 3** – Duração e quantidade de pausas por áudio nos corpora -

Áudio	Duração_total	mean	median	std	max	min	Qt_pausas
med07	7.216	0.481	0.455	0.251	1.148	0.181	15
bfammn06	7.693	0.699	0.446	0.506	1.801	0.270	11
med20	5.811	0.528	0.504	0.153	0.800	0.373	11
bfammn02	4.151	0.415	0.417	0.141	0.611	0.207	10
bfammn05	6.932	0.693	0.799	0.259	1.008	0.299	10

8 <https://colab.research.google.com/drive/1lGn1VJ7f26BvVd5R5EWpdIpsX-LeaDOF?usp=sharing>

**Tabela 3** - Continuação

Áudio	Duração_total	mean	median	std	max	min	Qt_pausas
med19	5.190	0.577	0.536	0.266	0.937	0.239	9
bfammn01	2.703	0.338	0.316	0.117	0.510	0.176	8
med15	4.072	0.582	0.577	0.113	0.748	0.418	7
med27	5.210	0.868	0.666	0.682	2.064	0.229	6
bfammn03	2.253	0.563	0.545	0.239	0.873	0.291	4
bfammn04	0.232	0.116	0.116	0.065	0.162	0.070	2
med09	0.390	0.390	0.390	NaN	0.390	0.390	1

Fonte: Elaborado pelo autor

[https://colab.research.google.com/drive/1UzHOvIaXhXkz3cwwCZLda\\_vn1je5tWzE#scrollTo=Sn709uWwmkWG&line=1&uniqifier=1](https://colab.research.google.com/drive/1UzHOvIaXhXkz3cwwCZLda_vn1je5tWzE#scrollTo=Sn709uWwmkWG&line=1&uniqifier=1)

## 5. Considerações finais

Pacientes com esquizofrenia parecem hesitar mais na fala espontânea do que pessoas sem esquizofrenia. É possível que esses pacientes não tenham conseguido planejar adequadamente sua fala, dada a maior quantidade de pausas e maior duração das hesitações, e é necessário analisar individualmente a ocorrência de cada uma dessas pausas – em futuros trabalhos de viés mais qualitativo - para verificar se se tratam ou não de disfluências. Não é incomum que pausas preenchidas sejam utilizadas para manter o turno de fala, uma vez uma pausa silenciosa poderia sinalizar para outro falante – neste caso, o médico – de que o turno do paciente já poderia ser tomado.

Além disso, as pausas desses pacientes registraram maior duração total quando comparados em conjunto com os participantes do C-ORAL-BRASIL analisados. Quando comparados em conjunto, isto é, subcorpus com subcorpus, essas diferenças não foram estatisticamente relevantes.

Em relação à comparação individual realizada, isto é, cada participante de um sub-

corpus comparado com cada participante do outro, foram registrados resultados variáveis, em geral, com maior quantidade de pausas e maior duração para pacientes com esquizofrenia do que os participantes sem esquizofrenia. Nessa etapa da comparação, foram registrados resultados estatisticamente relevantes apenas para duração das pausas no teste U de Mann Whitney.

## Referências

ALPERT, Murray, KOTSAFTIS, Antonis, POUGET, Enrique. At Issue: speech fluency and schizophrenic negative signs. **Schizophrenia Bulletin**, vol. 23, número 2, 1997, pp. 171-177.

ALPERT, Murray, CLARK, Aileen, POUGET, Enrique. The syntactic role of pauses in the speech of schizophrenic patients with alogia. **Journal of Abnormal Psychology**, vol. 103, n. 4, 1994, pp. 750-757.

ANDREASEN, N. C. Positive and negative symptoms in schizophrenia. A critical reappraisal. **Archives of General Psychiatry** 1990, vol. 47, pp. 615-621.

ANDREASEN, N. C., & Grove, W. M. Thought, language and communication in schizophrenia: Diagnosis and prognosis. **Schizophrenia Bulletin**, 12, 1986, pp. 356-359.



- ANDREASEN, N. C. A scale for the assessment of thought, language and communication (TLC). **Schizophrenia Bulletin**, 12, 1986, pp. 473-482.
- BIBER, D. Representativeness in Corpus Design. **Literary and Linguistic Computing**, Vol. 8, No. 4, 1993. Disponível em: <http://otipl.philol.msu.ru/media/biber930.pdf>
- BLACK, D; GRANT, JON. **The essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Fifth edition. Washington D.C; Londres; American Psychiatric Publishing, 2014.
- BOER, J. N de et al. Language in schizophrenia: relation with diagnosis, symptomatology and white matter tracts. **Revista Nature**, v. 10, 2020, pp. 1-10.
- BORTFELD, H et al. Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender. **Language and Speech**, n.44(2), 2001, pp. 123-147.
- BUTTERWORTH, B.L. Evidence for pauses in speech. In: Butterworth, B.L. (ed) **Language Production, 1, Speech and Talk**. Londres, London Academic Press, 1980.
- ÇOKAL, Derya, et al. Disturbing the rhythm of thought. Speech pausing patterns in schizophrenia, with and without formal thought disorder. **PLOS ONE**, n. 14 (5), 2019, pp. 1-14.
- COMPTON, M.; LUNDEN, A.; CLEARY, S. et al. The aprosody of schizophrenia: Computationally derived acoustic phonetic underpinnings of monotone speech. **Schizophrenia Research**, n. 197, 2018, pp. 392-399.
- CONDRAV, R.; STEINHAUER, S. R.; VAN KAMMEN, D.P.; KASPAREK, A. The language system in schizophrenia: Effects on capacity and linguistic structure. **Schizophrenia Bulletin**, 28, 2002, pp. 475-490.
- COVINGTON, M. A. et al. (2005). Schizophrenia and the structure of language: The linguist's view. **Schizophrenia Research**, 77, 85-98.
- ESPOSITO, Anna et al. The significance of empty speech pauses: cognitive and algorithmic issues. The Significance of Empty Speech Pauses: Cognitive and Algorithmic Issues. In: Mele F., Ramella G., Santillo S., Ventriglia F. (eds) **Advances in Brain, Vision, and Artificial Intelligence**. BVAI 2007. Lecture Notes in Computer Science, vol 4729. Springer, Berlin, Heidelberg, 2007, pp. 542-554.
- FELDSTEIN, S, JAFFE, J. Schizophrenic speech fluency : a partial replication and a hypothesis. **Psychological Reports**, n.13, 1963, pp-775-780.
- LIDDLE, P. F., NGAN, E. T. C., CAISSIE, S.L. et al. Thought and language index: An instrument for assessing thought and language in schizophrenia. **British Journal of Psychiatry**, n. 181, 2002, pp. 326-330.
- LIN, Y, DING, H, ZHANG, Y. Emotional prosody processing in schizophrenic patients: a selective review and meta-analysis. **Journal of Clinical Medicine**, n.7, 363, pp.1-26.
- MATSUMOTO, K. et al. Frequency and neural correlates of pauses in patients with formal thought disorder. **Frontiers in Psychiatry**, 2013, vol. 4, article 127, pp. 1-9.
- MORICE, R. D., & Ingram, J. C. L. Language complexity and age of onset of schizophrenia. **Psychiatry Research**, 9, 1983, pp. 233-242,
- KUPERBERG, G. Language in Schizophrenia. Part 1: An Introduction. **Language and Linguistics Compass** n.4, vol.8, 2010, pp. 576-589.
- O'CONNEL, Daniel C., KOWAL, Sabine. **Pausology**. Computers in Language Research 2. Walter de Gruyter e CO, Berlin; Nova Iorque, 1983.
- OGATA, J., GOTO, M., ITOU, K. The use of acoustically detected filled and silent pauses in spontaneous speech recognition. ICASSP 2009: IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing. Anais, pp. 4305-4308.
- RASO, T.; MELLO, H. (Eds.). **C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ROCHA, B.N. O corpus C-ORAL-ESQ e a estrutura informacional da fala de pacientes com esquizofrenia. **Working papers em Linguística**, 20 (1), pp. 212-238.
- STEUBER, L.C. **Disordered Thought, Disordered Language: A corpus-based description of the speech of individuals undergoing treatment for schizophrenia** (2011). Dissertations and Theses. Paper 63.

Recebido em: 25/05/2021  
Aprovado em: 20/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



# Oralidade, leitura e escrita: estratégias e aspectos cognitivos na práxis pedagógica

*Valquiria Claudete Machado Borba (UNEB)*

<https://orcid.org/0000-0002-1855-439X>

## Resumo:

Este artigo tem por objetivo trazer reflexões baseadas em três propostas elaboradas por meio de sequências didáticas de mestrandas (hoje mestras) orientadas por nós no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que auxiliaram no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita de seus alunos. A partir da elaboração e aplicação das sequências didáticas, tendo como base uma perspectiva cognitiva, pontuamos fatores envolvidos na aprendizagem que foram observados e que são importantes para uma práxis mais significativa e eficaz.

**Palavras-chave:** Oralidade; Leitura; Escrita; Cognição; Estratégias.

## Abstract:

### **Orality, reading and writing: strategies and cognitive aspects in pedagogical praxis**

This paper aims to bring reflections based on three proposals elaborated through didactic sequences of master's students (today masters) guided by us in the Professional Master's in Letters - PROFLETRAS, in the Department of Human Sciences at Campus V of the State University of Bahia - UNEB who helped in the development of their students' orality, reading and writing. From the elaboration and application of the didactic sequences, based on a cognitive perspective, we point out factors involved in learning that were observed and that are important for a more meaningful and effective praxis..

**Keywords:** Orality; Reading; Writing; Cognition; Strategies.

---

\* Mestre em Letras (PUCRS – 2005) e doutora em Letras e Linguística (UFAL – 2009). Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem – GEEL (Diretório Nacional CNPq). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Educação – Campus I e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – Campus de Santo Antônio de Jesus). Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Linguística Aplicada à Educação. Áreas de interesse: psicolinguística, leitura, escritura, alfabetização, processos cognitivos, conexão, aquisição da linguagem, educação a distância, EJA, formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037018518459819>. E-mail: [valmborba@hotmail.com](mailto:valmborba@hotmail.com)

## Introdução

Estamos no século XXI, há mais de 20 anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brasil, 1998), adentrando em um novo momento da educação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), e seguimos enfrentando os mesmos problemas na educação brasileira: uma parcela significativa de nossos estudantes termina o ensino fundamental e médio sem um domínio efetivo das práticas sociais da oralidade, leitura e escrita.

Mas o que têm feito as universidades formadoras de professores para mudar essa realidade? A complexidade envolvida no ato de educar envolve vários fatores internos e externos, e cada região apresenta demandas diferentes, cada escola apresenta distintas questões. E nesse caminho, a universidade e seus pesquisadores vêm refletindo sobre os diversos ambientes escolares, suas possibilidades, suas metodologias, seus alunos etc.

Nesta direção, trazemos reflexões baseadas em propostas elaboradas por meio de sequências didáticas de mestradas (hoje mestrás) orientadas por nós no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS<sup>1</sup>,

1 O Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso semipresencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O mestrado reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. (Fonte: Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.VztJfvkrLIU>> - Acesso em: 19 março 21).

no Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que auxiliaram no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita de seus alunos. Mas antes de adentrar nas propostas desenvolvidas, discutiremos um pouco sobre aprendizagem e cognição à luz do que a neurociência vem mostrando em termos de fatores envolvidos na aprendizagem, conhecimentos fundamentais para pensar a educação.

## Cognição e aprendizagem

Aprender é, em termos neurocientíficos, reforçar sinapses, ou seja, a aprendizagem ocorre quando

Há uma modificação da estrutura neural microanatômica no ponto onde a informação é armazenada e reinstanciada com o objetivo de gerar comportamento. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem no ser humano não difere da aprendizagem de qualquer outra forma de conhecimento - fisiologicamente, traduz-se por uma alteração no substrato natural, decorrente da exposição do organismo ao meio. (CHIELE, 1998, p. 59).

Conforme Borba (2013, p. 37-38),

O aprendizado acontece através do reforço das sinapses, que é uma associação entre dois neurônios, sendo que um ou ambos podem ser responsáveis pelo aumento da eficiência da sinapse. Essa associação se dá através de reações químicas no espaço entre os pontos onde um axônio encontra um dentrito, sendo essas reações responsáveis pelo aprendizado.

[www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.VztJfvkrLIU](http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.VztJfvkrLIU) - Acesso em: 19 março 21).

**Figura 1** – A sinapse

Fonte: Disponível em: <<https://bit.ly/2BYsu7N>> Acesso em: 30 ago 2016. (Ver BORBA, 2018, p. 236).

Para que haja essa modificação da estrutura neural microanatômica, ou seja, para que haja reações químicas favoráveis e suficientes ao aprendizado, vários fatores estão envolvidos, pois aprender é um processo biológico, complexo, multirreferencial, que acontece ao longo da vida, envolvendo do genético ao meio ambiente que nos cerca. Assim, compreender quais são os processos envolvidos na aprendizagem é fundamental para que os professores vejam os seus alunos *reais*, como são, qual o contexto social deles, seus interesses, desejos, objetivos, e em que condições estão expostos ao conhecimento, quais são suas condições físicas, psicológicas, estruturais, biológicas, sociais etc., de forma a elaborar o seu planejamento levando em conta as necessidades dos alunos para que se tornem cidadãos plenos, que terão desenvolvido as habilidades e competências necessárias às demandas sociais, à interação nos mais variados ambientes. Contudo, para Borba (2018, p. 233), “apesar dos avanços sobre a compreensão de como o cérebro aprende, que estímulos biológicos, cognitivos, sociais, interacionais e ambientais favorecem o aprendizado, pouco se discute nas licenciaturas a respeito desses aspectos.” Infelizmente, o cérebro ainda é

um mistério para a maioria dos professores, muitas vezes, visto como um aspecto a ser estudado em biologia apenas, como se nós, seres humanos, não fôssemos constituídos biologicamente, e, portanto, a biologia devendo ser parte de todos os estudos que envolvam seres humanos. Borba (2018, p.236-236) diz que

É preciso disseminar entre os educadores os estudos atuais sobre cognição e ensino-aprendizagem, pois esses estudos trazem contribuições importantes para a práxis em sala de aula, ora confirmando a prática, muitas vezes, intuitiva dos professores, ora questionando-a, ora apresentando sugestões a partir da compreensão do que ocorre no espaço da sala de aula, levando em conta o nicho cognitivo que este representa.

Segundo a autora,

aprendemos a partir das nossas experiências, da forma como percebemos o mundo, como interagimos. Na prática da sala de aula, significa que o aprender vai depender de muitos fatores como o ambiente físico, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-família, etc., os recursos utilizados, a metodologia, a prática, ou seja, o tempo de experiência, a frequência de exposição a determinado assunto, o conhecimento prévio do aluno, o conhecimento prévio partilhado, o objetivo, o desejo, a motivação, a atenção, etc. Quando pensamos em como se aprende, são tantos os fatores envolvidos, que, de certa forma, por mais que busquemos pensar sobre metodologias e estratégias, estaremos sempre pensando em possibilidades, nada mais que isso, contudo, quanto mais possibilidades, mais estratégias, maior é chance de se alcançar sucesso no ensino-aprendizagem. Assim, é muito importante pensar, refletir sobre tudo que pode promover o aprendizado, que pode estabelecer e reforçar sinapses, e, nessa direção, quanto mais entendermos sobre cognição, mais chances temos de (re)pensar a nossa sala de aula, pensar em metodologias e estratégias a partir do sujeito cognoscente real, singular com

o qual interagimos, compreendendo o contexto em que estamos e atuando sobre ele de forma a favorecer a aprendizagem da melhor forma possível. (BORBA, 2018, p. 238)

Em seu artigo **Cognição e ensino-aprendizagem: da teoria à prática**, Borba (2018, p. 239) apresenta um quadro sobre os fatores envolvidos na aprendizagem:

**Quadro 1** – Fatores envolvidos na aprendizagem

Ambientais	Interacionais	Biológicos	Cognitivos	Subjetivos	Tempo de experiência prática
Ambiente físico	Contexto	Aspectos genéticos	Conhecimento prévio	Objetivo	Frequência Regularidade
Estímulos oferecidos	Relação interpessoal	Organismo saudável	Habilidades cognitivas	Motivação	
Materiais	Emoção/Afeto	Estado de vigília	Habilidades metacognitivas	Desejo	
Contexto	Cultura		Atenção	Interesse	
	Metodologia			Relevância	
				Experiência	

Fonte: Borba (2018, p. 239).

Para Borba (2018, p. 238-239),

Aprender, nessa perspectiva, depende de vários fatores: ambientais, interacionais, biológicos (BORBA, 2013), cognitivos, subjetivos e de experiência. Fatores estes tão variados e complexos e que intervêm na formação/reforço das sinapses, no aprendizado. Quanto mais soubermos sobre esses fatores, melhores condições teremos de compreender o nosso nicho cognitivo que é a sala de aula, buscando estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro do nosso aluno, que despertem nele o interesse, atraiam a sua atenção, permitam, assim, práticas significativas.

Tendo em vista os fatores apresentados por Borba (2018), buscaremos verificá-lo nas três sequências didáticas a seguir.

### **Oralidade: uma proposta de sequência didática**

A oralidade foi tema da dissertação *Argumentação na oralidade: uma proposta de en-*

*sino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate* (2017) da nossa orientanda Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana, que apresenta uma sequência didática aplicada em 24 horas/aulas com alunos que cursavam o nono ano do Ensino Fundamental II em um colégio público da cidade de Cruz das Almas, Bahia. Teresa queria muito desenvolver uma sequência didática que desenvolvesse a argumentação na oralidade, pois, para a mestra,

o que vivenciamos na escola no nível fundamental é um ensino que prioriza a escrita, com prejuízo da oralidade, esta fica relegada a um plano inferior em relação àquela. Esse fato se intensifica ainda mais, no que se refere ao ensino da argumentação oral, pois mesmo a argumentação escrita, apesar de mais enfocada que a oral, ainda assim se apresenta deficitária nesse nível de ensino, no qual as intenções dos docentes recaem sobre os gêneros, em que predominam as sequências narrativas e descritivas. Isso resulta

numa falta de familiaridade dos alunos, que cursam o nível fundamental, com os gêneros discursivos orais em situações formais. Essa é uma realidade presenciada por nós ao longo de nossa prática no ensino básico, e nos impulsionou para a realização desta proposta de intervenção, na expectativa de que a mesma venha subsidiar a construção da aprendizagem, como também disseminar práticas educativas que corroborem para a efetivação de um ensino de língua materna mais substancial, principalmente, no que tange à modalidade oral dessa língua, sem, contudo, desprezar a escrita. (VIANA, 2017, p. 17).

Para Ávila, Nascimento e Gois (2012, p.37 apud VIANA, 2017, p. 23), “cabe ao pro-

fessor de língua materna a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam também as competências linguístico-interacionais que estão ligadas às práticas sociais no âmbito da oralidade”.

Viana (2017) elaborou uma sequência didática considerando o conhecimento prévio dos alunos, temas de interesse para os debates que seriam realizados por meio do diálogo argumentativo e do debate. Para termos uma ideia, vejamos o módulo 1 de atividades de Viana, aplicado após uma atividade diagnóstica de debate acerca do *bullying* na escola para detecção dos conhecimentos prévios da turma:

**Quadro 2** - Procedimentos do Módulo 1

<b>MÓDULO 1 (08horas/aulas)</b>				
<b>Oficinas (04)</b>	<b>Primeira</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terceira</b>	<b>Quarta</b>
Tema	A prática do bullying na escola			A terceira idade
Tempo	02horas/ aulas	02horas/ aulas	02horas/ aulas	02horas/ aulas
Conteúdo	Argumentação no diálogo	O diálogo argumentativo. (Noções)	Sistematização do diálogo argumentativo.	O gênero debate e suas especificidades
Objetivos	Socialização do diálogo da fase diagnóstica; Observar e analisar desempenho no diálogo; Perceber a utilização de opiniões.	Responder questionário; Ler e compreender a transcrição do diálogo; Localizar opiniões consistentes no texto transcrito; Identificar na transcrição do diálogo as opiniões semelhantes e as divergentes.	Observar a prática do diálogo argumentativo numa instância formal; Compreender as especificidades do diálogo argumentativo; Diferenciar os tipos de diálogos.	Identificar o gênero debate; Entender a estrutura composicional do gênero debate.



Procedimentos	Mostra de vídeos (socialização da filmagem do diagnóstico); Observação do desempenho e participação no diálogo; Localização de opiniões utilizadas.	Leitura e compreensão da transcrição do diálogo argumentativo; Localização de opiniões na transcrição; Identificação das opiniões semelhantes e divergentes.	Aplicação de questionário;  Mostra de vídeo contendo um diálogo argumentativo em um programa de televisão;  Exposição de conteúdo com auxílio de slides.	Mostra de vídeo contendo debate entre alunos; Exposição e discussão de conteúdo.
Recursos	Caixa acústica, data show, notebook, pendrive.	Data show, notebook, textos xerocopiados.	Caixa acústica, data show, notebook, slides, pendrive.	Caixa acústica, data show, notebook, slides, Cópias (apostila).

Fonte: Viana (2017, p. 68)

Além deste módulo, houve mais um com 12 horas aula. Antes dos dois módulos de desenvolvimento da argumentação na oralidade, como dito antes, houve uma atividade diagnóstica de 02 horas/aulas, que serviu como base para a professora verificar os conhecimentos dos alunos em termos de argumentação. E, no final dos módulos, houve uma produção final:

Nesta etapa, com carga horária de 02 horas/aulas, aconteceram os debates (produção final), a ordem em que aconteceu foi mediante sorteio entre as equipes. Também acer-

tamos previamente que as equipes que não estivessem debatendo no momento, fariam parte do auditório. No dia do debate coube a cada equipe o tempo estabelecido para realização de seu debate, decidimos dessa forma porque havíamos estipulado o tempo máximo de 100 minutos (02 horas/aula), para a culminância de nossa proposta, em equivalência à produção inicial. (VIANA, 2017, p. 75).

Vejamos abaixo a organização dos debates para a produção final organizados por Viana (2017, p. 75):

**Tabela 1** - Organização dos debates e especificação dos participantes.

DEBATE	TEMA	Moderador	EQUIPE	
			Debatedores	
			A favor	Contra
01	A legalização do aborto	A11	A 10 A 12 A20	A 4 A 18 A19
02	A implantação da pena de morte	A1	A 7 A 9 A23	A 6 A 14 A17

03	A reforma do ensino médio	A3	A2 A21	A15 A24
04	A existência de vida em outros planetas	A13	A25 A26	A16 A27

Fonte: Viana (2017, p. 75).

As atividades propostas por Viana para o desenvolvimento da oralidade foram pensadas por meio de uma sequência didática que levasse os alunos a desenvolverem-se em termos de argumentação oral. Para isso, a professora procurou antes verificar seus conhecimentos prévios, selecionou temas, vídeos e textos que fossem interessantes para os alunos e permitissem debates.

A conclusão de Viana (2017, p. 119-120) sobre o desenvolvimento da sequência didática foi:

No que tange as nossas categorias de análise, as operações de formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos; os operadores argumentativos e os argumentos, a partir de nossa análise, percebemos que na fase diagnóstica os alunos utilizaram argumentos, operadores argumentativos e realizaram algumas operações de refutação, de retomada e de reformulação. Contudo, essas ações ainda foram insatisfatórias, pois, constatamos que os alunos careciam de um maior conhecimento linguístico e habilidades para sua realização. Visando suprir essas deficiências ao longo de nossa sequência realizamos as diversas atividades discutidas no capítulo metodológico até chegar a nossa produção final com a qual observamos um desenvolvimento maior das operações necessárias à argumentação, como a formulação de argumentos consistentes, a retomada, a reformulação e a refutação, atitude necessária à argumentação dialogal, conforme Plantin (2008) e Leitão (2011). Além disso, houve um crescimento linguístico no que concerne aos tipos de operadores e argumentos utilizados na produção final, em comparação a inicial, posto que observa-

mos uma utilização mais adequada desses operadores argumentativos, principalmente os que foram utilizados em argumentos de contradição, de conclusão, de explicação e de justificação. Esse uso contribuiu com uma formulação mais precisa dos pontos de vista enunciados. Também detectamos uma maior variação quanto aos operadores usados, pois percebemos 29 tipos de operadores na produção inicial em 94 turnos, contra 50 tipos encontrados no discurso dos debatedores na produção final, os debates, num total de 54 turnos. No que se refere à construção de argumentos, na produção inicial, encontramos 12 tipos e na produção final, constatamos 16 tipos. Dentre esses argumentos, dez apresentaram um percentual maior de utilização na produção final. Vale ressaltar também que o uso desses argumentos foi muito mais consistente que o da primeira etapa, pois houve um ajustamento maior entre o operador e o argumento direcionando para conclusões plausíveis, de acordo com a intenção discursiva dos alunos.

Como podemos perceber, o trabalho com a língua oral é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades nesta modalidade. Embora ainda pouco presente nas escolas, há profissionais engajados em mudar isso, colocando a modalidade oral em um patamar de reconhecimento da sua importância na sociedade e, portanto, na escola.

Vejam agora a proposta desenvolvida por nossa orientanda Erenice Rocha dos Santos, que trabalhou com uma sequência didática que desenvolveu atividades utilizando o conhecimento prévio como estratégia de leitura.



## **Leitura e conhecimento prévio: uma relação intrínseca**

O trabalho com a leitura deve ser constante, pois ler depende de inúmeros fatores, entre eles o conhecimento prévio. Erenice Rocha dos Santos desenvolveu sua dissertação de mestrado no PROFLETRAS abordando o conhecimento prévio enquanto estratégia de leitura: *Conhecimento prévio e compreensão leitora: uma proposta pedagógica* (2015):

O presente trabalho surgiu das inquietações, acentuadas ao longo da nossa atividade profissional, com relação ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos, especificamente as turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, da escola onde lecionamos. O desempenho dos alunos nas atividades de leitura tem sido uma preocupação constante, precisamos buscar caminhos para amenizar as lacunas existentes e fazer com que os alunos se sintam atraídos pela leitura e consigam atribuir sentido ao que leem.

Os alunos, na sua maioria, sentem muita dificuldade em compreender o que leem, não sabem atribuir sentido ao texto, não sabem quais caminhos percorrer para chegar à compreensão, e, talvez, por isso resistam tanto à leitura, dizem que não gostam de ler, se recusam a trabalhar com o texto em sala de aula. (SANTOS, 2015, p. 14)

Para Santos (2015, p. 15),

O desafio do professor, então, não é ensinar o aluno a ler, e sim, tornar o aprendizado da leitura algo possível, acessível aos alunos (SMITH, 1999). Para levar o aluno a se tornar um leitor autônomo, capaz de compreender qualquer texto, é preciso o ensino de estratégias que o leve à proficiência em leitura, ou seja, compreender, interpretar um texto em qualquer situação.

Assim, Santos (2015) desenvolveu uma sequência didática trabalhando atividades a partir da ativação do conhecimento prévio. Conforme a pesquisadora,

Kleiman (2013) apresenta três tipos de conhecimentos prévios, sendo eles conhecimento linguístico, textual e de mundo. Para ela, esses conhecimentos são indispensáveis para que o leitor construa o sentido do texto. O primeiro refere-se às palavras, aos sintagmas e às estruturas frasais. O segundo está relacionado aos tipos e estruturas textuais e o terceiro está relacionado ao conhecimento adquirido ao longo da vida, o qual colabora nas inferências e compreensão de pressupostos, fazendo com que o leitor perceba as pistas deixadas pelo autor, preenchendo as lacunas e tornando a leitura significativa. (SANTOS, 2015, p. 16).

Para Santos (2015, p. 16),

A ativação do conhecimento prévio do leitor é importante na compreensão leitora, pois possibilita ao aluno tomar consciência da necessidade de fazer da leitura uma atividade de interação entre o autor-texto-leitor (ELIAS; KOCH, 2013), engajamento e uso do conhecimento. É importante entender como o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor poderá realizar através dos elementos textuais. O conhecimento prévio seja ele linguístico, textual ou de mundo, deve ser ativado durante a leitura para poder alcançar compreensão.

Buscando desenvolver uma sequência didática para o desenvolvimento da competência leitora, trazendo o conhecimento prévio como uma estratégia, Santos trabalhou com uma turma de

[..] oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada na Zona Urbana de Amargosa - BA, em um bairro periférico da cidade. O quadro discente da escola é composto por adolescentes oriundos da zona rural, meninos e meninas que estudavam em escolas de primeiro ao quinto ano, localizadas nas comunidades rurais, que depois de concluírem o quinto ano (4ª série) do Ensino Fundamental, são transferidos para as escolas da zona urbana. (SANTOS, 2015, p. 16).

Como todos os estudos orientados por nós no PROFLETRAS, Santos também aplicou uma atividade diagnóstica:

A proposta de intervenção pedagógica foi pensada a partir da atividade diagnóstica, que revelou um baixo desempenho com relação à compreensão leitora dos nossos alunos. Esse resultado nos leva a refletir sobre nossa escola e sobre as atividades de leitura. Apesar de termos uma biblioteca na escola, esta não é bem frequentada, muitos alunos não se sentem atraídos pelos livros. O que ouvimos de muitos é que a aula de leitura é chata, e só vão à biblioteca quando a professora exige que leiam determinada literatura, sob a pressão de obter uma nota.

Através dessa atividade, vimos que vários alunos apresentam dificuldades para leitura. Muitos ainda não sabem ativar seus conhecimentos previamente armazenados a favor da compreensão, ou não têm conhecimentos prévios suficientes para compreender os textos, além de não demonstrarem muito gosto pela leitura, muitos alunos sentem dificuldades na hora de ler e compreender um texto. (SANTOS, 2015, p. 17).

Tendo em vista o exposto, Santos partiu dos níveis de conhecimentos prévios para elaborar uma sequência didática para o desenvolvimento da compreensão leitora:

**Quadro 3** - Níveis de conhecimentos prévios

Conhecimentos		
Linguísticos:	Textuais:	Enciclopédico:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os conhecimentos léxicos e semânticos – as palavras que compõem a língua portuguesa e a significação dos vocábulos – vocabulário;</li> <li>Morfológicos e Sintáticos – as classes gramaticais e a função das palavras dentro do contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero textual;</li> <li>Estrutura do texto;</li> <li>Organização da narrativa;</li> <li>Elementos textuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento de mundo;</li> <li>Conhecimentos gerais necessários para entender o texto.</li> </ul>

Fonte: SANTOS (2015, p. 45).

Ao pensar nos textos que escolheria, Santos procurava pensar no contexto social de seus alunos e em como ampliar sua visão de mundo. Assim, elaborou uma sequência

de cinco aulas. Como ilustração, trazemos a aula 3, que trabalhou com o conto “Negrinha” de Monteiro Lobato.

3ª AULA: “Negrinha”
<p>a) Apresentação da capa do livro que contém o conto;</p> <p>b) Questionário oral para fomentar a análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analise a capa do livro. O que você pode observar? Quais elementos estão presentes? O que mais lhe chama a atenção?</li> </ul>

- Observe a palavra *negrinha*. Quais são os sentidos contidos nessa palavra? Exemplos de como essa palavra é usada no cotidiano.

**c) Levantar hipótese- previsões sobre o texto a partir de imagens**

Pediremos que eles observem as imagens e façam previsões sobre o conto que iremos ler:

- Analisem as imagens. O que vocês conseguem ver?
- Qual época histórica do nosso país é retratado nas imagens?
- Tomando como ponto de partida a capa do livro com todos esses elementos e o título do conto; sobre o que vocês imaginam que ele irá tratar?

**d) Apresentação do autor Monteiro Lobato**

**e) Leitura dirigida**

**f) Questionário de compreensão leitora.**

**Atividade de compreensão leitora:**

**Mobilização dos conhecimentos prévios linguísticos:**

1. Faça um levantamento das palavras e expressões que caracterizam a Negrinha e a personagem dona Inácia no conto e informe a que classe de palavras pertencem.
2. Como já foi evidenciado, o texto contém expressões irônicas. Observe os trechos a seguir e destaque a ironia em cada um e explique:
  - a) “Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam”
  - b) “[...] e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...”
3. Observe cada trecho a seguir e busque o significado das palavras destacadas assinalando a alternativa correta.
  - a) Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos.

Remédio, calmante;

Ocupação, divertimento para distrair ou para fugir à realidade;

Descanso, férias.

**b)** O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague,

Chicote

Anel de princesa

Autoridade de patrão

“[...] uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; [...]”

Criança escrava

Escrava que ajudava nos serviços da casa

Mulher que já foi escrava e agora é livre

4. Observe a frase: “*Brincara!..*”. Composta, por apenas uma palavra, verbo brincar no pretérito mais-que-perfeito do Indicativo e com reticências no final a frase fica carregada de significações. Por que, em sua opinião, o autor a compôs assim? Com o uso de pretéritos diferentes, como por exemplo, os verbos: *Brincou!...* (Pretérito perfeito do indicativo) e *Brincava!...* (Pretérito imperfeito do indicativo) Ocorreria mudança de sentido? Caso positivo, informe qual.

#### **Mobilização dos conhecimentos prévios textuais**

5. O conto “Negrinha” é narrativa em terceira pessoa, impregnada de uma carga emocional muito forte. Assim podemos afirmar que o tipo de narrador é:

**a)** Narrador observador

**b)** Narrador personagem

6) Aponte uma passagem do texto que comprove a sua resposta na questão anterior.

7) Para que essa história seja dotada de sentido, ela precisa atender a critérios específicos no que se refere aos seus elementos constitutivos. Identifiquem no conto “Negrinha” alguns desses elementos:

a) Personagens principais e secundários

b) Tempo cronológico e psicológico:

c) Espaço:

d) Enredo:

### Mobilização dos conhecimentos prévios enciclopédicos

8) A época que se passa a história não é exatamente citada no conto, porém é possível inferir através de elementos do texto. De acordo com o texto, informe a época e localize uma passagem que comprove sua resposta.

9) O conto foi publicado em 1920 e o autor Monteiro Lobato denuncia uma situação social vivida no Brasil naquela época. Que denúncia é essa?

A situação de pobreza dos brasileiros

A desigualdade racial, o trabalho escravo apesar de que quando foi publicado o conto não se vivia mais em um país escravocrata;

A denúncia que faz é sobre a exploração do trabalho infantil, já que no conto a menina fazia crochê.

10) Releia o trecho a seguir: “O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo”. Por que o narrador se remete ao 13 de maio? Que ligação tem essa data com Negrinha e sua condição diante de dona Inácia? O que essa data deveria ter mudado nas atitudes de dona Inácia?

Fonte: SANTOS (2015, p. 50-53).

Para Santos (2015, p.59-60),

Cada aula foi um novo aprendizado, percebemos, muitas vezes, alguns alunos desmotivados, sem muito interesse para participar da atividade. Porém, quando iniciávamos a aula, eles iam se integrando. A primeira aula de intervenção foi algo novo para eles, falamos sobre ativar os conhecimentos pré-adquiridos e para eles foi uma grata surpresa saber que traziam algo consigo e que o que eles já sabiam poderia ser usado para compreender algo novo.

Ao iniciarmos cada aula, fazíamos levantamento de hipóteses, ativação dos conhecimentos prévios, e sempre depois da leitura do texto, voltávamos para verificarmos se as hipóteses levantadas, de fato, condiziam com o assunto tratado no texto.

As aulas de maior participação foram a terceira que levamos o conto “Negrinha” e a quarta aula, com o conto “Sobressalto”. O conto Negrinha causou impacto devido ao sofrimento da órfã. Inicialmente, quando

mostramos a capa do livro e pedimos para que eles dissessem quais os sentidos contidos na palavra negrinha, muitas coisas foram ditas, muitos contaram já ter sofrido preconceito por serem negros e chegaram a dizer que a palavra negrinha vem carregada de preconceito quando dita com certos gestos, expressões faciais, que eles sabem quando estão falando de forma preconceituosa porque a palavra vem acompanhada por algumas expressões “estranhas”.

Observando os elementos relacionados ao conto apresentado, descobriram facilmente que Negrinha iria narrar uma história sobre uma menina negra, que sofria maus-tratos. Quando chegamos à leitura do conto muitos se emocionaram ao ver o sofrimento de Negrinha e conseguiam perceber facilmente as ironias presentes no texto.

Após as cinco aulas, a atividade final de Santos buscou analisar se houve evolução na compreensão leitora, chegando aos seguintes dados:

**Quadro 4** - Análise comparativa dos dados

<b>Habilidades exigidas em cada questão:</b>	<b>ACERTOS:</b>	
<b>Mobilização dos Conhecimentos Textuais: Identificação do gênero/ Estrutura / Elementos</b>	<b>Atividade Diagnóstica</b>	<b>Atividade final</b>
	<b>Conto: A aranha</b>	<b>Conto: Felicidade Clandestina</b>
Identifica o gênero em estudo – Questão 1	04	09
Reconhece a estrutura do gênero – Questão 2	00	10
Aponta característica do gênero – Questão 3	05	06
Identifica os elementos que o compõem – Questão 4	02	10
<b>Mobilização dos Conhecimentos Linguísticos: Léxicos e Semânticos / Morfológicos e Sintáticos</b>		
Busca o significado da palavra desconhecida para compreender o texto – Questão 5	00	10
Organiza as palavras de acordo a classe gramatical que pertencem – Questão 6	00	10
Descobre o sentido da palavra a partir do contexto -7	05	08
<b>Mobilização dos Conhecimentos enciclopédicos: Conhecimentos de mundo</b>		
Mobiliza os conhecimentos de mundo específicos relacionados às vivências pessoais (em termos culturais) - Questão 8	01	08
Aciona os conhecimentos de mundo mediante vivências pessoais (em termos técnicos) – Questão 9	04	10
Ativa os conhecimentos gerais de mundo relacionados ao senso comum – Questão 10	01	07

**Fonte:** Santos (2015, p. 59-60).

Como podemos observar, houve um avanço significativo na compreensão leitora dos alunos. Além do avanço, Santos (2015, p. 62-63) comenta a mudança de postura dos alunos:

Verificamos durante a aplicação certo contentamento nos alunos em responderem às questões, o que não acontecia antes. Todos responderam tranquilamente, comentaram o quanto gostaram do texto, e a impressão que ficou foi que, de alguma forma, aquela atividade não tinha sido algo que eles iriam fazer por obrigação, mas estavam sentindo prazer em fazê-la. Comportamento diferente daquele que tiveram nas primeiras atividades, quando ler um texto, para muitos deles, parecia ser um peso, algo muito chato e cansativo. Essa atitude acabava contagiando, muitas vezes, o restante da turma, de modo que era preciso muito esforço para conseguir participação efetiva do grupo.

Quando um professor se disponibiliza a planejar suas aulas pensando de fato nos seus alunos, verificando suas dificuldades, buscando textos interessantes, discutindo, ouvindo, tornando as atividades prazerosas, reflexivas, significativas, transformando o ambiente em um local agradável, amoroso, sensível, seus alunos abraçarão o conhecimento, se tornarão disponíveis para aprender.

Falamos sobre oralidade, sobre leitura, falaremos agora sobre uma experiência com a escrita.

## **Escrita e reescrita: etapas de um processo**

Rosemary da Silva Lima Oliveira, defendeu sua dissertação *A reescrita no processo de construção textual* (2016), que se originou da sua angústia com o fato de os alunos não compreenderem o que é reescrever um texto, e, por isso, propôs elaborar uma sequência didática que auxiliasse o aluno nesta atividade:

Dessa forma, apresentamos nessa dissertação uma proposta de intervenção pedagógica, que fora aplicada em uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual situada no município de Santo Antônio de Jesus, na Bahia e pretendeu promover o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, a partir das etapas de revisão e reescrita de textos de tipologia narrativa do gênero discursivo crônica. Tal proposta foi dividida em módulos baseados numa sequência didática e objetivou de maneira específica oportunizar ao aluno: compreender a estrutura e as características do gênero discursivo crônica; produzir um texto narrativo coerente; revisar seu texto, mediante intervenções pedagógicas; e reescrever seu próprio texto, buscando alcançar a qualidade da escrita. (OLIVEIRA, 2016, p.14).

Para o desenvolvimento da sua sequência didática, Oliveira (2016) optou trabalhar com a crônica, por considerar ser um gênero de grande circulação, que trata de temas do dia a dia e está presente nos livros didáticos.

Ao tratar da reescrita, Oliveira (2016, p. 26) diz:

Segundo Irandé Antunes (2003), na escola, a prática de produção escrita acontece num curto limite de tempo, no improvisado e sem objetivos. Normalmente, há um planejamento apressado, e logo parte-se para a etapa da escrita, desconsiderando as outras etapas, o que favorece a elaboração de textos sem qualidade. Pelo fato da revisão e reescrita não serem uma prática constante, o aluno se preocupa apenas em escrever uma única versão daquilo que o professor quer ler e assim garantir sua nota. Desse modo, o aluno não tem oportunidade de realizar todas as etapas da escrita e não vê vantagem em planejar ou retomar o próprio texto, que, de certa forma, é visto como um produto já pronto e finalizado.

Oliveira (2015, p. 26) defende que

[...] uma das possibilidades que o professor do ensino fundamental tem de fortalecer a



proficiência do aluno no domínio da escrita é o planejamento de aulas que o estimulem a refletir sobre sua produção, percebendo os problemas e notando que o texto está aberto a mudanças e pode ser melhorado a cada nova reescrita.

E para isso, diz:

Nessa perspectiva, as práticas de ensino devem favorecer não apenas o desenvolvimento da produção textual, mas mostrar para o aluno que a escrita é um trabalho consciente, pensado e repensado. Levando-o a entender que para alcançar uma produção de maior qualidade, precisa seguir e respeitar as etapas de: planejar, escrever, revisar e reescrever, pois cada uma cumpre uma importante função no processo da escrita. (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

A aplicação da sequência didática foi em uma escola estadual localizada em Santo Antonio de Jesus, no interior da Bahia, na qual Oliveira trabalha. Oliveira realizou uma atividade diagnóstica para verificar os conhecimentos sobre reescrita dos alunos e elaborar, então, a sequência didática. Os alunos cursavam o 7º. ano quando realizaram a atividade diagnóstica. A sequência foi aplicada quando os alunos já estavam cursando o 8º. ano.

Na atividade diagnóstica, Oliveira (2016, p. 35) buscou

[...] inicialmente identificar com que frequência os alunos escrevem na sala de aula, como veem a reescrita e como praticam a

reescrita a partir da proposta da escrita de uma crônica sobre algo relacionado ao cotidiano escolar, em uma versão preliminar (um rascunho) e uma versão final.

Para isso, solicitou que os alunos respondessem as seguintes questões (OLIVEIRA, 2016, p. 35):

1) Com que frequência você escreve textos na escola? E para quais atividades?

2) Você revisa seus textos antes de entregar ao professor? Se sim, o que você costuma observar na revisão?

3) Quando o(a) professor (a) devolve seu texto corrigido, você analisa o que foi corrigido? Por quê?

4) Qual a diferença entre revisar e reescrever um texto?

5) Na escola, você tem atividades de reescrita? Como são?

6) Você costuma reescrever seu texto? Se sim, o que você faz ao reescrevê-lo?

7) O que você acha da atividade de reescrita de um texto?

A análise geral de Oliveira das respostas ao questionário indicou a necessidade de um trabalho sistemático com escrita e reescrita de forma a levar os alunos a compreenderem o que é reescrever um texto e a importância desta atividade para se alcançar a excelência na produção textual. Apenas como ilustração das respostas, trazemos o quadro de Oliveira para as respostas à questão 4 e 7.

**Quadro 5:** Resposta à questão 4.

ALUNOS	4) Qual a diferença entre revisar e reescrever um texto?	ALUNOS	4) Qual a diferença entre revisar e reescrever um texto?
A1	Revisar: é só estudar. Reescrever: escrever tudo de novo.	A16	Revisar: é fazer e responder Reescrever: copiar o que já está escrito.

<b>A2</b>	Revisar: é corrigir o erro. Reescrever: recopiar sem corrigir.	<b>A17</b>	Revisar: é verificar se está certo. Reescrever: é copiar o texto e fazer resumo da atividade.
<b>A3</b>	Revisar: é corrigir o errado. Reescrever: é copiar o mesmo texto.	<b>A18</b>	Revisar: é “olhar” o texto inteiro. Reescrever: escrever de novo.
<b>A4</b>	Revisar: verificar se está tudo certo. Reescrever: escrever a mesma frase, corretamente.	<b>A19</b>	Revisar: é ler o texto. Reescrever: é escrever o mesmo texto.
<b>A5</b>	Revisar: verificar se tem algo errado. Reescrever: refazer o texto.	<b>A20</b>	Revisar: é corrigir. Reescrever: passar a limpo.
<b>A6</b>	Revisar: verificar se não falta nada. Reescrever: repetir o texto que já foi escrito.	<b>A21</b>	Revisar: verificar os erros. Reescrever: corrigir os erros.
<b>A7</b>	Revisar: fazer pela “nossa cabeça” Reescrever: só escreve.	<b>A22</b>	Revisar: é encontrar os erros. Reescrever: é passar a limpo.
<b>A8</b>	Revisar: é verificar os erros. Reescrever: é escrever a mesma coisa.	<b>A23</b>	Revisar: ver se tem algo errado. Reescrever: é corrigir aquilo que errou.
<b>A9</b>	Revisar: é verificar o erro. Reescrever: é passar a limpo.	<b>A24</b>	Revisar: é ler o texto. Reescrever: é escrever um texto.
<b>A10</b>	Revisar: “olhar o texto” Reescrever: é reescrever o texto antes de entregar.	<b>A25</b>	Revisar: verificar se há erros. Reescrever: é escrever o texto novamente.
<b>A11</b>	Revisar: verificar os erros. Reescrever: reescrever o texto.	<b>A26</b>	Revisar: é reler e gravar. Reescrever: é passar a limpo.
<b>A12</b>	Revisar: analisar os erros. Reescrever: escrever tudo de novo, passar a limpo.	<b>A27</b>	Revisar: verificar o que foi feito. Reescrever: corrigir o erro e passar a limpo.
<b>A13</b>	Revisar: verificar os erros. Reescrever: escrever o texto mais uma vez.	<b>A28</b>	Revisar: é verificar os erros. Reescrever: é escrever novamente e passar a limpo.
<b>A14</b>	Revisar: é uma revisão. Reescrever: é escrever.	<b>A29</b>	Revisar: é passar a limpo e resumir. Reescrever: é corrigir os erros e escrever novamente.
<b>A15</b>	Revisar: verificar acertos e erros. Reescrever: refazer o texto.	<b>A30</b>	Revisar: analisar aquilo que errou. Reescrever: é escrever a mesma coisa.

Fonte: Oliveira (2016, p. 39).

Para Oliveira (2016, p. 39),

Os alunos demonstraram que compreendem a etapa da **revisão** como uma **atividade de verificação de erros gramaticais**. Enquanto que a **reescrita** é considerada por quase todos como uma **atividade de corrigir esses erros gramaticais e “passar o texto a limpo”**, a qual consiste na preocupação somente com o nível superfi-

cial do texto: aspecto estético e correções localizadas de normas ortográficas. Ação que desconsidera os problemas que interferem na construção de sentido da produção textual. Apenas os alunos A5 e A15 revelam que essa etapa serve para melhorar o texto e refazer o texto, alinhando-se assim à abordagem de reescrita que adotamos nesse trabalho.

**Quadro 6:** Respostas à questão 7.

ALUNOS	7) O que você acha da atividade de reescrita de um texto?	ALUNOS	7) O que você acha da atividade de reescrita de um texto?
A1	Considera ruim e muito cansativa.	A16	Às vezes considera uma atividade boa, outras vezes acha ruim.
A2	Considera uma atividade muito cansativa.	A17	Não gosta, mas acha uma atividade importante.
A3	Muito bem. Considera uma atividade para melhorar o texto.	A18	Reescreve o texto.
A4	Considera muito legal.	A19	Acha desnecessária.
A5	Uma atividade que pode melhorar o texto.	A20	Considera legal e gosta muito.
A6	Considera uma atividade que serve para aprender a fazer texto.	A21	Considera bom, porque ajuda a mente a “funcionar” melhor ajuda a aprender com os erros.
A7	Considera muito chata.	A22	Considera uma atividade pouco importante.
A8	Às vezes considera uma atividade interessante, outras vezes acha chata.	A23	Considera uma atividade legal, porque aprende a escrever corretamente.
A9	Não gosta muito.	A24	Não gosta.
A10	Considera legal e interessante.	A25	É bom para aprender mais.
A11	Não gosta muito.	A26	Não gosta da atividade.
A12	Não gosta, mas considera uma atividade importante.	A27	Considera uma atividade chata, mas importante.
A13	Atividade que permite verificar os acertos e erros.	A28	Considera uma atividade legal.
A14	Considera interessante.	A29	Considera uma atividade boa para corrigir os erros.
A15	Tem preguiça de reescrever texto, principalmente se for extenso.	A30	Às vezes considera muito chata.

Fonte: Oliveira (2016, p. 41).

Para Oliveira (2016, p. 41),

Nessa questão, 08 alunos evidenciaram que consideram a atividade da reescrita “cha-

ta”, ruim, pouco interessante, desnecessária e cansativa. Outros 05 afirmaram que “não gostam” da atividade; 07 alunos consideram

uma atividade que serve para aprender a “fazer” texto, para melhorar o texto ou para corrigir os erros; 06 alunos afirmaram que a reescrita é uma atividade importante, mas não apresentaram argumentos plausíveis que sustentem essa afirmação, pois se utilizam de palavras imprecisas e vagas como: legal, interessante e boa para caracterizar a reescrita. Apenas 01 aluno afirmou ter preguiça para reescrever seus textos e outro respondeu somente que reescreve, sem emitir opinião sobre a atividade.

As informações registradas nessa sétima questão são esclarecedoras de algumas das dificuldades dos alunos com a produção escrita e da resistência em considerar as etapas de produção. Mais uma vez, suspeitamos que a revisão e a reescrita não estejam sendo trabalhadas na escola. Conjecturamos que o texto do aluno é corrigido superficialmente e devolvido, encerrando-se aí o trabalho de produção textual.

Além deste questionário, a atividade diagnóstica seguiu em outra aula com a leitura de uma crônica, buscando identificar o gênero e a solicitação da escrita de uma crônica sobre algo do cotidiano da escola. Para esta escrita, Oliveira entregou uma folha para rascunho e outra para a versão final, mas sem estabelecer necessariamente uma questão de revisão, justamente para verificar o que fariam, se praticariam o ato da reescrita.

Oliveira (2016, p. 44) diz:

Analisando a folha de rascunho, destinada à primeira versão do texto, constatamos o seguinte [...]: 12 alunos utilizaram a folha de rascunho, 05 deixaram a folha em branco e 08 usaram a folha apenas para desenhar. As formas de utilização da folha de rascunho podem ser vistas no [...]. Desses 24 alunos que produziram o texto, 16 haviam afirmado no questionário sobre a reescrita que reescrevem sempre seus textos. Sendo assim, levantamos algumas hipóteses para explicar por que mais da metade dos alunos ignoram

ou relegam as etapas da revisão e da reescrita. Diversos podem ser os motivos: falta de interesse, preguiça, falta de incentivo, falta de orientação, falta de hábito, desconhecimento da utilidade dessa folha; falta de tempo ou pressa. Seja qual for o motivo, acreditamos que a revisão e reescrita não têm sido trabalhadas de forma que os alunos compreendam a sua importância no processo de escrita de um texto.

Diante do diagnóstico, Oliveira (2016, p. 48-49) constatou que

[...] os alunos ainda não usam a reescrita como uma atividade que faz parte do processo de produção textual com propriedade de forma a levar a um desenvolvimento da escrita. Também verificamos que eles não dominam o gênero discursivo crônica como seria esperado no 8º ano do ensino fundamental.

Partindo das informações encontradas na aplicação do diagnóstico, Oliveira elaborou uma sequência didática em que trabalhou o que é a crônica, sua composição e questões de língua, as etapas da produção escrita, a escrita de uma crônica e, finalmente, a sua reescrita, compreendendo a revisão, a reescrita e a divulgação dos textos no blog da escola. Oliveira usou como estratégia de correção das primeiras versões dos alunos comentários em forma de bilhetes, que é uma

[...] espécie de intervenção apresentada por Ruiz (2013): a correção textual-iterativa. Essa correção apresenta uma maneira diferenciada de abordagem das inadequações dos textos. Ela traz comentários - em forma de bilhete, mais extensos do que os que se fazem na margem-, escritos logo abaixo do texto do aluno, mostrando discordâncias locais e sugerem mudanças no texto a níveis micro e macroestrutural, atentando para os aspectos globais. (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

Para Oliveira (op. cit. p. 65),

Tais bilhetes se constituem como verdadeiros “[...] aliados ao espaço para a reescrita

abrem caminho para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de escrita.” (NASCIMENTO, 2013, p.77). Em outras palavras, eles proporcionam um diálogo entre produtor (aluno) e coprodutor (professor).

Portanto, digitamos um bilhete orientador [...] para cada texto, observando obviamente as necessidades de intervenções de cada produção. Anexamos esse bilhete ao texto do aluno. Em todos os bilhetes tecemos elogios ao texto, estimulando o aluno às novas possibilidades de escrita e à prática da reescrita e nos colocamos à disposição para orientar.

Ao final da sequência didática, Oliveira (2016, p. 100-101) conclui que

Terminadas as análises, verificamos que as dificuldades dos alunos foram comuns e que durante a reescrita eles se mostraram interessados nas orientações do bilhete e as sugestões pedagógicas. Buscaram modificar o texto como uma melhor forma de dizer aquilo que pretendiam.

O resultado de todo o desenvolvimento da sequência didática proposta por Oliveira pode ser verificado na comparação dos quadros abaixo com as análises de 16 alunos:

**Quadro 7-** Quadro avaliativo: critérios atendidos na primeira versão.

<b>CRITÉRIOS ATENDIDOS — PRIMEIRA VERSÃO</b>					
ALUNO	O título do texto desperta para a leitura.	O texto narra um pequeno acontecimento da vida diária.	A narrativa está organizada em primeira ou terceira pessoa.	Estão presentes no texto todas as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho).	O enredo do texto está bem desenvolvido, coerente. Há uma unidade de ação.
A1		X	X		X
A2					
A3					
A4	Sem título.	X	X		
A5	X	X	X	X	
A6					
A7		X	X	X	X
A8	X	X	X	X	X
A9	Sem título.		X	X	X
A10		X	X	X	X
A11					
A12		X	X	X	X
A13	X	X	X	X	X
A14	X	X	X	X	X
A15		X	X		
A16	Sem título.	X			

ALUNO	O texto utiliza uma linguagem informal.	O autor apresenta seu posicionamento sobre o fato narrado.	O texto desperta humor, crítica ou reflexão	O texto emprega recursos linguísticos (vocabulário e figuras de linguagem) numa dimensão literária/lírica.	O texto apresenta inadequações gramaticais que comprometem seu entendimento.
A1	X	X	X		
A2	X				X
A3	X				X
A4	X	X			X
A5	X				X
A6	X	X	X		
A7	X	X			
A8	X	X			
A9	X				
A10	X	X	X		
A11	X				X
A12	X	X	X		
A13	X	X	X		
A14	X	X	X		
A15	X				X
A16	X	X			
<b>LEGENDA:</b> x Alcançou o critério. <span style="margin-left: 200px;">Não alcançou o critério.</span>					

Fonte: Oliveira (2016, p. 101)

**Quadro 8:** Quadro avaliativo: critérios atendidos na segunda versão.

<b>CRITÉRIOS ATENDIDOS — SEGUNDA VERSÃO</b>					
ALUNO	O título do texto desperta para a leitura.	O texto narra um pequeno acontecimento da vida diária.	A narrativa está organizada em primeira ou terceira pessoa.	Estão presentes no texto as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho).	O enredo do texto está bem desenvolvido, coerente. Há uma unidade de ação.
A1	X	X	X	X	X
A2					
A3		X	X	X	X
A4		X	X	X	X
A5	X	X	X	X	X
A6					



A7		X	X	X	X
A8	X	X	X	X	X
A9	X		X	X	X
A10	X	X	X	X	X
A11					
A12	X	X	X	X	X
A13	X	X	X	X	X
A14	X	X	X	X	X
A15	X	X	X	X	X
A16	X	X	X	X	X
ALUNO	O texto utiliza uma linguagem informal.	O autor apresenta seu posicionamento sobre o fato narrado.	O texto desperta humor, crítica ou reflexão	O texto emprega recursos linguísticos (vocabulário e figuras de linguagem) numa dimensão literária/lírica.	O texto apresenta inadequações gramaticais que comprometem seu entendimento.
A1	X	X	X	X	
A2	X				X
A3	X	X	X	X	
A4	X	X			X
A5	X	X			
A6	X	X	X		
A7	X	X	X		
A8	X	X	X	X	
A9	X	X			
A10	X	X	X	X	
A11	X	X			
A12	X	X	X	X	
A13	X	X	X	X	
A14	X	X	X	X	
A15	X				
A16	X	X	X	X	
LEGENDA:					
x					
Alcançou o critério.			Não alcançou o critério.		

Fonte: Oliveira (2016, p.101).

Como podemos verificar na comparação entre a primeira e a segunda versão,

[...] a reescrita mediada pelo bilhete orientador e pelos encaminhamentos pedagógicos individualizados se constituiu como suporte para que os dezesseis alunos realizassem modificações qualitativas em seus textos. (OLIVEIRA, 2016, p. 103).

Oliveira ainda faz algumas considerações finais que consideramos importantes sobre os resultados da sua proposta para reflexão:

Podemos refletir ainda sobre outros resultados que consideramos valiosos. Esse trabalho foi construído com muita dedicação e empenho, num ambiente de confiança no qual conseguimos envolver os alunos, despertando-lhes o comprometimento para a prática da escrita. Dessa forma, notamos uma evolução na atitude deles em cada etapa da proposta. A atividade diagnóstica nos revelou que muitos alunos por falta de prática e estímulo escreviam o texto em uma única versão, sem planejamento, acreditando já ter encerrado o trabalho da produção. Além disso, se recusavam a refletir sobre o texto e resistiam à etapa da reescrita. Porém, durante o desenvolvimento das atividades dessa proposta, os alunos se motivaram e mobilizaram esforços para elaborar um texto, vencendo o sentimento de incapacidade. Eles aprenderam a serem leitores dos seus próprios textos e se demonstraram satisfação em realizar as etapas do processo da escrita. Ou seja, escolheram um tema para o texto, planejaram a escrita, escreveram a primeira versão, revisaram, mesmo com pouca experiência em verificar seus erros, aceitaram as sugestões e orientações pedagógicas e reescreveram o texto, buscando o aprimoramento. E compreenderam que para elaborar uma produção com qualidade é preciso considerar/seguir cada uma das etapas do processo da escrita, já que o texto não é um produto finito de dimensões acabadas, mas uma produção que pode ser modificada quantas vezes se fizer necessário para que se alcance os resultados almejados. Diante

disso, não podemos negar a importância da nossa proposta de intervenção tanto para os alunos quanto para a nossa formação docente. Já que esse trabalho nos levou a perceber que é possível romper com velhas práticas metodológicas e planejar atividades de produção de texto, que tenham como unidade básica do ensino o texto realizado em gênero discursivo, construído em situações reais de comunicação, possibilitando condições mais efetivas de ensino e aprendizagem de língua, ultrapassando o ensino superficial de estabelecimento de conceitos e normas ligados aos fatos gramaticais. (OLIVEIRA, 2016, p. 105-106).

Podemos verificar que a partir de um planejamento comprometido do professor, da sua avaliação diagnóstica, o desenvolvimento de atividades significativas se torna uma forma eficiente de desenvolver as habilidades linguísticas do aluno, sendo o caso aqui do desenvolvimento da escrita por meio da compreensão das etapas que envolvem o ato de escrever, sendo o foco nesta proposta de Oliveira a etapa da reescrita.

Propostas como as de Oliveira, de Santos e de Viana são frutos de uma nova concepção de mestrado, o mestrado profissional, que alia as reflexões teóricas à prática docente.

Para finalizar, retomaremos a relação cognição – aprendizagem, buscando mostrar como as sequências didáticas aqui apresentadas vão ao encontro dos fatores envolvidos na aprendizagem.

## **Considerações finais**

É importante dizer que PROFLETRAS, além de inovar ao ter como objetivo aliar a teoria à prática de sala de aula por meio da elaboração de propostas a serem aplicadas na própria escola do orientando, também inova ao ser um dos poucos que traz a disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, que tem

como foco o estudo dos aspectos dos processos sociocognitivos e metacognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, refletindo sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento, de forma a levar os alunos à elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva e metacognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos. (BORBA, 2019, p. 174-175).

Conforme Borba (2019, p. 175),

Tratar de estudos sociocognitivos e metacognitivos implica reconhecer o ser humano como um ser cognitivo, biológico, cultural, social, histórico. E sendo cognitivo e biológico, sua construção enquanto ser cultural, social e histórico se dá na interação com o meio ambiente, que proporcionará as ex-

periências que o constituirão, sendo fundamental levar em conta percepções e sentidos do aprendiz, que dependem tanto das estruturas biológicas, do corpo, da sua história registrada na memória, do seu conhecimento prévio, como das experiências que lhe serão proporcionadas. Assim, é fundamental conhecer como todo esse processo se dá em termos neurocientíficos, o que envolve ir do biológico ao social.

Assim, retomando o quadro sobre fatores envolvidos na aprendizagem, apresentados na seção 2, podemos dizer que nossas orientandas, ao elaborarem as suas sequências didáticas, consideraram o aporte teórico estudado na disciplina sobre os processos envolvidos na aprendizagem. Vejamos uma síntese dos fatores envolvidos na aprendizagem que pudemos perceber na elaboração e aplicação das sequências didáticas:

**Quadro 9** – Fatores envolvidos na aprendizagem

Ambientais	Interacionais	Biológicos	Cognitivos	Subjetivos	Tempo de experiência prática
<p>O ambiente físico das escolas era razoável.</p> <p>Os estímulos oferecidos foram variados, buscando chamar a atenção dos alunos por meio de materiais diversos, sempre levando em conta o contexto geral de possibilidades.</p>	<p>As três professoras consideraram o contexto em que estavam envolvidas, mostraram ter uma relação interpessoal boa com os alunos, demonstrando afeto e respeito à cultura deles.</p> <p>A metodologia adotada buscou uma interação com os alunos de forma participativa e democrática</p>	<p>A princípio, as três professoras tinham alunos saudáveis.</p> <p>Mesmo que, eventualmente cansados pela distância, às vezes percorridas por alunos da zona rural, as professoras conseguiram que seus alunos prestassem atenção às aulas.</p>	<p>As três professoras aplicaram atividades diagnósticas de forma a verificar o conhecimento prévio dos alunos, de forma a elaborar atividades que desenvolvessem as habilidades cognitivas e metacognitivas.</p> <p>A atenção foi alcançada por meio de atividades que motivavam os alunos.</p>	<p>As três sequências didáticas apresentadas buscaram mostrar aos alunos os objetivos de forma clara, motivando-os, buscando ir ao encontro de seus interesses, sendo relevantes e considerando a experiência deles.</p>	<p>Todas as três sequências foram realizadas em um tempo suficiente para o desenvolvimento das habilidades desejadas e com práticas variadas e suficientes de acordo com a necessidade verificada.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro acima, a elaboração de sequências didáticas que leve em consideração aspectos relacionados à cognição favorece uma aprendizagem real. Todos os aspectos envolvidos na aprendizagem, quando observados, proporcionam o reforço das sinapses, favorecendo a aprendizagem.

A orientação de estudos e pesquisas em linguística aplicada, uma das nossas atividades na universidade, tem por objetivo estudar e pesquisar questões referentes às práticas de oralidade, leitura e escrita, levando em conta como o cérebro aprende, buscando subsídios na neurociência para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma visão da complexidade envolvida nesse processo, ou seja, da compreensão do ser humano enquanto um ser biológico, histórico, social, inserido em ambientes diversos e com experiências únicas. Logo, ao se pensar em cognição e ensino-aprendizagem, é preciso considerar todos os fatores que podem favorecer o reforço das sinapses, de forma que haja aprendizagem, e isso perpassa desde a relação entre os sujeitos, o ambiente físico, os recursos, as estratégias etc.

## Referências

BORBA, V. C. M. *Instrução e produção textual: um estudo com contos de assombração*. Maceió: EDUFAL, 2013.

\_\_\_\_\_. Cognição e ensino-aprendizagem: da teoria à prática. In: *Gelne 40 anos* [recurso eletrônico] : vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura, volume 2 / organiza-

ção Cleber Ataíde ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2018.

\_\_\_\_\_. Cognição e aprendizagem na sala de aula: toda criança é única. *Letras em Revista* (ISSN 2318-1788), Teresina, v. 10, n. 01, jan./jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) . Acesso em: 29 nov. 2020.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIELE, L. K. O modelo conexionista na interface da inteligência e do aprendizado da leitura. *Letras de Hoje*. V. 33, no. 2, p. 57-62. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

OLIVEIRA, R. da S. L. *A reescrita no processo de construção textual*. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

VIANA, T. C. C. de S. *Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate*. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

SANTOS, E. R. dos. *Conhecimento prévio e compreensão leitora: uma proposta pedagógica*. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2013.

Recebido em: 15/04/2021  
Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A representação do acusativo anafórico de terceira pessoa em contexto escolar: diagnose e proposta

Monique Débora Alves de Oliveira Lima (UFRJ)\*

<https://orcid.org/0000-0001-6980-6836>

## Resumo:

Neste artigo, apresenta-se uma análise diagnóstica realizada acerca da retomada do acusativo anafórico, em redações de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola de rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Ancorada na Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), a investigação parte do pressuposto de que a língua é variável e há, portanto, formas distintas com mesmo valor representacional para expressar o acusativo anafórico de terceira pessoa. A partir da análise diagnóstica realizada, propôs-se um material didático destinado a alunos do 9º em diante, que se prestasse ao ensino de pronomes – dentre os quais as estratégias de retomada do acusativo anafórico de terceira pessoa – no âmbito escolar. Para a elaboração do material didático, tomou-se como base a proposta de Ensino de Gramática em Três Eixos de VIEIRA (2017). A investigação ora desenvolvida busca contribuir tanto com as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa quanto com efetivas propostas para ensino de fenômenos variáveis.

**Palavras-chave:** Acusativo anafórico de terceira pessoa; Ensino de Gramática em Três Eixos; Variação linguística.

## Abstract:

### The representation of the anaphoric third-person accusative in a school context: diagnosis and proposal

This article presents a diagnostic analysis carried out on the resumption of the anaphoric accusative, in essays by students in the 6th and 9th years of elementary school in a municipal school in Rio de Janeiro. Anchored in Variationist Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), the investigation stems from the assumption that

---

\* Doutoranda em Letras Vernáculas (UFRJ), licenciada em Português-Literaturas (UERJ) e mestre pela UFRJ, após ter sido docente da rede municipal de 2013 a 2017, atua desde então como professora efetiva da disciplina de Português, em turmas do ensino fundamental do Colégio Pedro II - Campus Realengo II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712699246790475>. E-mail: [moniquelima@letras.ufrj.br](mailto:moniquelima@letras.ufrj.br).

language is variable and there are, therefore, different forms with the same representational value to express the accusative anaphoric third person. Based on the diagnostic analysis carried out, a didactic material was proposed for students from the 9th onwards, which could lend themselves to the teaching of pronouns – among which are the strategies for resuming the anaphoric accusative of the third person – in the school context. For the elaboration of the didactic material, it was based on the proposal of Teaching Grammar in Three Axes of VIEIRA (2017). The investigation now developed seeks to contribute both to the reflections on the teaching of the Portuguese language and to effective proposals for teaching variable phenomena.

**Keywords:** Anaphoric accusative of third person; Teaching of Grammar in Three Axes; Linguistic variation.

## Introdução

No campo dos estudos da linguagem, a Sociolinguística é uma das áreas que estudam a relação entre língua e sociedade. A teoria e o método propostos pela Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) foram fundamentais para a descrição do comportamento de diversos fenômenos linguísticos do Português Brasileiro (PB), como já realizado por estudos anteriores. Tais investigações contribuíram para o mapeamento do PB em duas linhas: a da descrição, como se pode observar na obra *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*, organizada por Martins e Abraçado (2015); e a do ensino – bem representada na obra *Ensino de português e sociolinguística*, organizada por Martins, Vieira e Tavares (2014).

A presente investigação insere-se nos estudos sociolinguísticos e é composta por uma parte descritiva e outra de reflexão sobre o ensino. Relata-se aqui uma pesquisa de mestrado, cujos objetivos iniciais eram de natureza: (i) diagnóstica: descrever o quadro pronominal utilizado por alunos matriculados no 6º e no 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro; e (ii) propositiva: elaborar um material didático que levasse em considera-

ção a variação linguística presente no quadro pronominal do PB. Para o presente artigo, limitou-se à explanação da investigação desenvolvida sobre o acusativo anafórico de terceira pessoa, dentre as demais funções analisadas na pesquisa.

Para guiar a leitura desse texto, anuncia-se sua organização: após a introdução, apresentam-se os pressupostos teóricos da investigação empreendida (Seção 2); descreve-se brevemente o comportamento do acusativo anafórico de terceira pessoa nas modalidades oral e escrita do PB (Seção 3); relatam-se os aspectos teórico-metodológicos variacionistas adotados para a análise (Seção 4); reportam-se os resultados obtidos na pesquisa realizada (Seção 5); expõe-se parte do estudo dirigido desenvolvido para ensino das variantes do fenômeno em análise (Seção 6); tecem-se as considerações finais.

## Que contribuições a Sociolinguística trouxe para o campo do ensino de Língua Portuguesa?

Uma das muitas contribuições da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; HER-

ZOG; LABOV, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), corrente teórica em cujas bases se ancora esta investigação, diz respeito à constatação de que a variação contida na língua não leva ao caos da estrutura, isto é, a heterogeneidade linguística é sistematicamente ordenada. Apesar de o sistema linguístico ser heterogêneo – no qual duas formas de mesmo valor referencial podem ocorrer no mesmo contexto –, essa heterogeneidade possui regras. O sistema linguístico é capaz de comportar, ao mesmo tempo, regras categóricas (com só uma forma ocorrendo) e variáveis (com mais de uma forma).

No conjunto de fenômenos da língua, uma mudança em determinada estrutura é capaz de desencadear outra. Isso constitui um dos problemas empíricos propostos por Weinreich, Herzog, Labov (2006 [1968]): o do encaixamento. Esse problema discute a possibilidade novas mudanças serem associadas a uma certa mudança que ocorreu de maneira natural na língua. Para Tarallo (2018 [1993], p. 59), “as mudanças acontecem em teias e ecoam umas nas outras”. Ainda nas palavras do professor Tarallo, em texto clássico, “cada mudança cria condições sociolinguísticas corretas e necessárias para que as outras se efetivem” (cf. TARALLO, 2018 [1993], p. 79).

No sistema pronominal do PB, observam-se indícios de mudança encaixada. A entrada do pronome “você” no quadro pronominal do PB – com valor referencial de segunda pessoa, em competição com a forma “tu” – por exemplo, parece ter sido ponto de partida para uma mudança no paradigma flexional dos verbos: perdeu-se, em quase todas as regiões, a flexão de segunda pessoa. Por sua vez, essa morfologia, entre outras funções, possibilitava também a recuperação da referência do sujeito, no caso dos sujeitos nulos do PB. Dessa maneira,

a entrada do pronome “você” pode ser associada à mudança do paradigma flexional verbal, o que afetou também a expressão do sujeito no PB. Estudos sobre o sujeito no PB mostram que o PB dá preferência a sujeitos pronominais expressos, a fim de preservar a referência, que não pode ser mais recuperada somente pela flexão verbal (cf. DUARTE, 2018 [1993]; entre outros).

Ainda dentro das mudanças relativas ao quadro pronominal, observa-se um movimento oposto quando se comparam os índices de preenchimento do sujeito e de apagamento do objeto anafórico de terceira pessoa. A esse respeito, Tarallo (2018 [1993], p. 79) observa o seguinte: “quando as percentagens para objetos diretos e sintagmas preposicionais diminuem, aumenta a proporção de retenção pronominal nos sujeitos, sugerindo que a perda da referência faz com que o sistema se rearranje [...]”.

Outro problema proposto no texto de inauguração da teoria sociolinguística diz respeito à avaliação, ou seja, como as formas variantes são avaliadas e qual o efeito dessa avaliação sobre a estrutura linguística. Em outras palavras, a força da avaliação social pode retardar ou acelerar um processo de mudança. Na visão de Labov (2008 [1972]), as variantes constitutivas de cada fenômeno linguístico assumem estatutos diferentes na fala e na escrita, podendo ser consideradas *estereótipos* – formas sobre as quais incide avaliação negativa –, *marcadores* – formas usadas de acordo com o grau de consciência e de disponibilidade no sistema linguístico do falante, e *indicadores* – formas comuns a todos falantes, sobre as quais não incide avaliação.

De maneira geral, tanto o problema do encaixamento quanto o da avaliação são interessantes ao ensino de língua materna. As formas linguísticas trabalhadas em sala de



aula devem considerar as mudanças ocorridas na língua e o efeito da avaliação social sobre as formas variantes utilizadas, em registros mais ou menos monitorados, tanto da modalidade oral quanto da escrita, considerando os gêneros textuais através dos quais ocorre a comunicação.

A observação de que a variação, condicionada por fatores internos e externos à língua, é inerente a qualquer sistema linguístico e é sistematicamente ordenada, proporcionou um novo olhar científico para aquilo que era considerado “erro linguístico”. No caso do PB, investigações de cunho variacionista realizadas desde a década de 70, iniciadas sob a orientação do professor Anthony Naro, colaboraram para a legitimação dessas estruturas entendidas anteriormente como “erro”.

No contexto escolar, usos distintos daqueles predicados pelas gramáticas ou manuais didáticos utilizados para apoiar o ensino de Língua Portuguesa são conhecidos como “erros de gramática”. Esses “erros” são apontados como desvio à norma-padrão – uma codificação abstrata que serve de referência em sociedades marcadas pela dialeção (cf. FARACO, 2008, p. 75). Tais “erros” recebem outros sinônimos, como “inadequação” ou “informalidade”.

O uso desses vocábulos mostra, em alguma medida, certo avanço proporcionado pelo olhar científico que a Sociolinguística trouxe sobre a variação. Há uma clara intenção, por parte dos elaboradores de materiais didáticos, de inserir a questão da variação linguística nos materiais, a fim de atender às orientações dos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este último atualmente em vigor.

Lima (2014) constata que, para cumprir a exigência de incluir a variação linguis-

tica em seu conteúdo, os livros tratam-na de maneira superficial, ao elencar, em um capítulo isolado do livro, os tipos de variação (diatópica, diafásica etc.), uma alusão às variações de natureza externa à língua. Os alunos são conduzidos, dessa maneira, a discussões rasas sobre a classificação da variação – cujos tipos não são independentes na dimensão interna da variação como descritos – e sobre preconceito linguístico. Não se reflete com o aluno acerca das variações de natureza interna à língua, nos níveis lexical, fonológico, morfossintático e discursivo, nos capítulos referentes ao estudo da estrutura linguística. Essa análise, sim, é imprescindível para trabalhar no ambiente escolar com a variação que efetivamente ocorre em distintos fenômenos do Português Brasileiro.

Não é possível discutir aqui as muitas lacunas encontradas nos manuais didáticos no ensino da variação linguística, mas cumpre destacar que tanto esse tratamento raso quanto a associação entre “erro” e “informalidade” são abordagens equivocadas, no sentido de que não promovem reflexão linguística efetiva nem contribuem para a produção ou recepção de formas linguísticas variantes. Especificamente em relação à (in) formalidade, os estudos da área já mostram que essa é uma característica associada à situação comunicativa em si, dependendo do tópico da situação comunicativa, relação com o interlocutor, entre outros fatores (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; DUARTE; SERRA, 2015; entre outros).

Como trabalhar gramática na escola, privilegiando a relação entre forma, sentido e variação? Vieira (2017a) propõe três eixos para que seja trabalhado o ensino de gramática no contexto escolar. Para a autora, três objetivos gerais são interessantes ao ensino do componente gramatical:

(i) promover o conhecimento teórico-descriptivo sobre os recursos gramaticais; (ii) relacionar esses recursos ao vasto campo da produção de sentidos; e (iii) contemplar as expressões variáveis dos expedientes gramaticais. (VIEIRA, 2017b, p. 11)

Esses objetivos são diretamente relacionados aos três eixos de ensino propostos pela autora. Segundo Vieira (2017a), o Eixo I (Gramática e atividade reflexiva) trata dos conhecimentos linguísticos, isto é, dos elementos e conceitos que devem ser dominados pelos alunos; já o Eixo II (Gramática e produção de sentidos) observa a relação entre o componente gramatical e a produção de sentidos no nível textual; por fim, interessa ao Eixo III (Gramática e normas/variedades) a relação entre ensino de gramática e o domínio de normas considerando a realidade linguística do aluno. A concepção do ensino de gramática a partir desses eixos não pressupõe que sejam partes independentes entre si, isto é, não são eixos estanques, com fronteiras rígidas entre si. Pelo contrário, podem ser trabalhados em conjunto, embora haja especificidades de cada eixo.

Vieira (2017a) acredita que é um grande desafio conjugar (cf. VIEIRA, 2017a, p. 84) o ensino do componente gramatical à produção de sentidos, sem ser de forma rasa – limitada ao reconhecimento e classificação de formas –, e ainda trabalhar formas alternantes nos textos lidos ou produzidos. A partir da proposta da autora, alguns estudos – dissertações produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – já se dedicaram à tarefa de produção de materiais didáticos que efetivamente coloquem em prática o ensino de gramática a partir dos três eixos (cf., entre outros, SOUZA, 2015; CHAGAS, 2016; GOUVÊA, 2016).

Para a elaboração do material didático desenvolvido para ensino de quadro pronomin-

al, a pesquisa ora relatada toma como base essa proposta de Vieira (2017a). Sabe-se do desafio que é trabalhar com a língua materna nas escolas, sem desprezar as diversas frentes de atuação, todas igualmente pertinentes. Atrelado ao trabalho com o componente gramatical e a produção de sentidos, o propósito desta investigação também é o de promover o respeito ao conjunto de variedades em uso na fala e na escrita, evitando qualquer estigmatização de variantes linguísticas.

### **A retomada anafórica do acusativo de terceira pessoa nas modalidades oral e escrita do PB**

O objeto direto anafórico de terceira pessoa pode ser representado por quatro formas específicas no Português Brasileiro: (a) o clítico acusativo (“Havia uma menina que possuía um espelho mágico. Só que um dia ela o quebrou sem querer.”); (b) o pronome lexical (“Havia uma menina que possuía um espelho mágico. Só que um dia ela quebrou ele sem querer.”); (c) o sintagma nominal ou SN anafórico (“Havia uma menina que possuía um espelho mágico. Só que um dia ela quebrou o espelho mágico sem querer.”); e (d) o objeto nulo (“Havia uma menina que possuía um espelho mágico. Só que um dia ela quebrou [Ø] sem querer.”).

Os estudos mostram que essas formas variam de acordo com a modalidade linguística adotada (oral ou falada) assim como com o gênero textual em que essas formas aparecem. No Quadro 1, são apresentadas algumas características desse fenômeno a partir de pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Cumpre, informar, porém que essa apresentação é breve e não se esgota nas próximas linhas.

### Quadro 1 - O acusativo anafórico de terceira pessoa nas modalidades oral e escrita do PB

ORALIDADE
<p>→ No PB atual, há ampla preferência pelo objeto nulo, o que foi licenciado após a perda de clíticos acusativos que começou a ocorrer no PB a partir do século XIX (cf. CYRINO, 1994). Essa variante é preferida mesmo na fala de indivíduos com baixa escolaridade (cf. OMENA, 1978).</p> <p>→ O PB falado apresenta baixíssimos índices da variante de prestígio, clítico acusativo, mesmo no mais alto nível de escolaridade – esse uso fica restrito a determinados contextos linguísticos (cf. DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; AVERBUG, 1998).</p> <p>→ Na fala dos indivíduos com maior nível de escolaridade, há menor ocorrência da variante supostamente estigmatizada, pronome lexical (cf. DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; AVERBUG, 1998).</p>
ESCRITA
<p>→ A recuperação da variante clítico acusativo é feita via processo de escolarização, sendo o aumento dos índices dessa variante proporcional à subida do nível de escolaridade (cf. AVERBUG, 2000; FREIRE, 2005).</p> <p>→ A variante estigmatizada, pronome lexical, diminui com o aumento do grau de escolaridade, o que indica que o processo de letramento interfere também nessa variante (cf. AVERBUG, 2000; MACHADO, 2006).</p> <p>→ O objeto nulo, variante preferida dos brasileiros na fala, encontra espaço na escrita do Português Brasileiro, nos três pontos do <i>continuum</i> (cf. FREIRE, 2005).</p> <p>→ No extremo de [+letramento] do <i>continuum</i> de oralidade-letramento (cf. FREIRE, 2005), o clítico acusativo é a forma mais utilizada. Nesse ponto, não há ocorrência de pronome lexical. Já no extremo [+oralidade], o clítico é a variante menos utilizada.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Na pesquisa ora descrita, por se tratar de uma investigação sobre a escrita escolar – isto é, em processo de letramento –, observar o comportamento do acusativo anafórico tanto na fala quanto na escrita é importante, uma vez que os dados de escrita observados recebem influência da fala. Assim, justifica-se a revisão do fenômeno nas duas modalidades da língua.

### Metodologia de composição do corpus de redações escolares e de análise variacionista

Na investigação em questão, a análise sobre

os usos pronominais recorrentes na escrita dos estudantes foi realizada com base em um *corpus* de redações escolares, que serviam de avaliação bimestral – a prova de “produção textual”. Dessa maneira, não foi possível interferir no comando de elaboração dos textos, que era previamente elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). O *corpus* foi composto por 201 redações: 85 produzidas pelo 6º ano e 116 pelo 9º. Essas redações foram desenvolvidas pelos alunos no 1º e no 4º bimestres, isto é, na primeira e na última avaliação de produção textual. O Quadro 2, a seguir, reproduz as propostas motivadoras para a elaboração dos textos.

**Quadro 2** - As propostas motivadoras para a produção das redações

<b>1º bimestre/6º</b>	<b>TEMA:</b> Escolha um personagem de um dos livros que leu neste bimestre e escreva uma nova história em que ele será o personagem principal. Essa nova história acontecerá em um outro espaço, um mundo mágico em que tudo é possível. Conte como a história começa, o que acontece com o personagem e como a história termina.
<b>1º bimestre/9º</b>	<b>TEMA:</b> Escreva um pequeno conto em que o protagonista seja um dos personagens de um livro que você leu neste bimestre. Lembre-se da estrutura do conto: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho.
<b>4º bimestre/6º</b>	<b>TEMA:</b> Escolha uma história que você tenha lido neste bimestre e de que tenha gostado. Escreva a continuidade da história, contando o que aconteceu após o seu desfecho. Nessa nova história, você pode levar os personagens para um outro tempo e para um espaço diferente. Além disso, pode incluir novos personagens. Lembre-se de que o seu texto deve apresentar situação inicial, complicação – do conflito gerador ao clímax – e desfecho.
<b>4º bimestre/9º</b>	<b>TEMA:</b> Escreva uma crônica narrativa a partir de uma situação apresentada em um dos livros lidos por você neste bimestre. Lembre-se da estrutura dos textos de base narrativa e das características de uma crônica.

**Fonte:** adaptação de LIMA, 2017, p. 66-67.

Nos textos elaborados pelos alunos, houve predomínio do modo narrativo de organização do discurso. Um dos objetivos dos Cadernos Pedagógicos – material didático utilizado no âmbito da SME-RJ – é trabalhar a estrutura dos gêneros textuais, o que também inclui os modos de organização do discurso. Nas propostas em questão, percebe-se uma preocupação da Secretaria em relação à estrutura do modo narrativo de organização do discurso; havia uma orientação explícita para que os alunos colocassem em prática a ordem canônica da narrativa, ou seja, situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho: “Lembre-se de que o seu texto deve apresentar situação inicial, complicação – do conflito gerador ao clímax – e desfecho”.

Quanto à temática, nas propostas havia a orientação de que os textos deveriam ser baseados em livros que os alunos supostamente teriam lido naquele bimestre letivo. Entretanto, por se tratar de leitura livre, muitos alunos – inclusive os de 9º ano – basearam suas produções textuais em contos clássicos conhecidos, como *Chapeuzinho*

*Vermelho, Os Três Porquinhos, Branca de Neve* e outros do mesmo gênero, ou mesmo em filmes de grande apelo popular, como *Batman, Os Vingadores, Velozes e Furiosos* e *A culpa é das estrelas*.

Como as propostas exigiam a predominância do modo narrativo de organização do discurso em 3ª pessoa, acreditou-se que haveria mais ocorrências de acusativo dessa pessoa do que as demais funções das outras pessoas pronominais, o que foi confirmado na coleta dos dados. Para essa função, o tratamento dos dados foi realizado no programa Goldvarb-X, ferramenta utilizada para obtenção de frequências, proporções e pesos relativos. Assim, seguiram-se os seguintes passos: coleta de dados; codificação de acordo com as variantes pré-estabelecidas; realização de rodadas no programa estatístico; e interpretação, qualitativa e quantitativa, dos resultados.

### **Análise e discussão dos resultados obtidos**

Com já havia se cogitado, foram encontradas 373 ocorrências de acusativo anafórico

de terceira pessoa, mais do que o dobro dos 127 dados referentes às demais pessoas e funções estudadas na investigação. Desse total, foram retirados 15 dados de antecedente oracional, restando 358 ocorrências para análise. Os dados retirados retomavam orações por meio das seguintes estratégias: objeto nulo, SN anafórico e clítico acusativo. Os exemplos a seguir ilustram cada uma dessas categorias:

(1) “ela mandou matar-la. A Branca de neve descobriu [Ø] e fugiu” (Redação

067, turma 1901, 1º bimestre)

(2) “digo a mim mesma que todos iremos cair um dia, somos programados a fazerê-**lo**” (Redação 096, turma 1901, 1º bimestre)

(3) “Hussi foi para o seu quarto e pegou seus brinquedos, roupas, enquanto seus amigos faziam **o mesmo** e ele disse” (Redação 091, turma 1901, 1º bimestre)

A Tabela 1, a seguir, exemplifica os resultados obtidos na análise realizada:

**Tabela 1** – Distribuição geral das ocorrências de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de redações escolares de 6º e 9º anos de ensino fundamental

Estratégia de representação do acusativo anafórico de 3ª pessoa	Valor absoluto	Valor percentual
<i>SN anafórico</i>	180/358	50,3%
<i>Pronome clítico</i>	77/358	21,5%
<i>Pronome lexical</i>	65/358	18,1%
<i>Objeto nulo</i>	36/358	10,1%

Fonte: LIMA, 2017, p. 90.

A seguir, ilustram-se as quatro variantes utilizadas pelos alunos para a expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa:

(4) **SN anafórico**: “A idosa<sub>i</sub> estava no celular... Eles não denunciaram **a idosa<sub>i</sub>**” (Redação 146, turma 1901, 4º bimestre)

(4) **Clítico acusativo**: “Mas um belo dia eles viram *peessoas<sub>i</sub>* saindo da cidade mágica, e **as<sub>i</sub>** seguiram” (Redação 006, turma 1603, 1º bimestre)

(4) **Pronome lexical**: “A entidade viu que Wander tinha *a espada<sub>i</sub>* sagrada e ficou surpreso possuir **ela<sub>i</sub>**” (Redação 087, turma 1901, 1º bimestre)

(4) **Objeto nulo**: “me dá *a cesta<sub>i</sub>*... eu não vou da [Ø]<sub>i</sub> porque a vovó vai ficar sem” (Redação 062, turma 1603, 4º bimestre)

Os resultados da Tabela 1 evidenciam a alta ocorrência de SN anafóricos (50,3%), forma considerada neutra na retomada do acusativo anafórico de terceira pessoa. Em segundo lugar, aparece o clítico acusativo (21,5%), forma considerada como padrão. No terceiro lugar, aparece o pronome lexical (18,1%), forma sobre a qual recai estigma na avaliação social do fenômeno. Por fim, aparece o objeto nulo (10,1%).

Como referido pela literatura, o SN anafórico e o objeto nulo são as estratégias mais neutras com relação à percepção dos falantes, sendo consideradas estratégias de “esquiva” ao uso do pronome clítico – pouco familiar aos brasileiros – e ao pronome lexical – mais estigmatizado (cf. DUARTE, 2013; entre outros).

Uma vez que o *corpus* analisado trata de redações escolares – ou seja, uma escrita em

fase de letramento e que não seria de grau máximo de monitoração –, pode ser que essas estratégias de esquiva não sejam plenamente dominadas pelos alunos. Em função disso, na análise, foram realizadas duas rodadas multivariadas com base nos outros dois valores de aplicação: (a) o clítico acusativo e (b) o pronome lexical, que são as variantes menos neutras. Os resultados de cada análise serão explorados a seguir.

#### • Variáveis relevantes ao emprego do clítico acusativo

Quanto ao emprego do clítico acusativo, o programa selecionou três variáveis relevantes ao uso desta variante – duas linguísticas e uma extralinguística: a distância entre o termo antecedente e o acusativo anafórico (1<sup>a</sup>); a animacidade do antecedente (3<sup>a</sup>); e o ano escolar (2<sup>a</sup>).

**Tabela 2** – Atuação da variável “distância entre o antecedente e o acusativo anafórico” quanto ao emprego do clítico.

Distância entre o antecedente e o acusativo anafórico	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
Perto	74/283	26,1%	.61
Longe	3/75	4%	.14
Total	77/358	21,5%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 93.

Como se pode observar pela Tabela 2, no *corpus* de redações escolares, a retomada anafórica por pronomes clíticos foi favorecida pelo fato de o antecedente se encontrar perto do acusativo anafórico (.61). Por outro lado, quando o antecedente do acusativo anafórico se encontrava em uma distância estrutural de cinco orações, a retomada por pronome clítico foi desfavorecida (.14).

Esses resultados confirmam a hipótese de Xavier (2015) de que o pronome clítico dificilmente apareceria no caso de retomada de um antecedente distante estruturalmente – contexto linguístico favorecedor da retomada por SN anafórico. Na análise, isso se confirma também na apreciação dos resultados gerais, em que houve mais

aparecimento de SNs anafóricos em contexto [+ distante], 74,7% das ocorrências, do que na junção das demais variantes (25,3%). Esses dados corroboram a literatura quanto à suposição de que – em caso de antecedentes estruturalmente distantes – a retomada pelo SN facilitaria a referência ao antecedente, evitando qualquer ambiguidade.

Em relação à variante SN anafórico – especificamente nos casos em que o antecedente se encontrava mais distante –, cabe mencionar que houve mais ocorrências de SNs idênticos e semelhantes – respectivamente 23 (30,7%) e 22 (29,3%) – do que de SNs sinônimos, num total de 11 (14,7%), conforme ilustrado na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3** – Distribuição das ocorrências da variante *sintagma nominal* com antecedente [+ distante].

Acusativo anafórico de 3 <sup>a</sup> pessoa					
SN idêntico		SN semelhante		SN sinônimo	
23/76	30,7%	22/67	29,3%	11/37	14,7%

Fonte: LIMA, 2017, p. 93.



Em Santana (2016), resultados semelhantes também foram encontrados. Na retomada por SN anafórico, parece haver preferência por manter o núcleo do antecedente, a fim de preservar a referência dentro do texto.

Os estudos sobre o fenômeno de retomada do acusativo de terceira pessoa apontam que a incidência de clítico acusativo aumenta conforme sobe o nível de escolaridade do falante (cf. AVERBUG, 2000; FREIRE, 2005;

entre outros), isto é, há uma atuação forte desse fator no emprego do clítico. Na análise das redações escolares, ano escolar (ou nível de escolaridade) foi o segundo grupo de fatores que atuou no favorecimento do pronome clítico para a retomada do referente de terceira pessoa. No corpus analisado, houve mais favorecimento do clítico acusativo entre os alunos de 9º ano – com peso relativo de .62 – do que entre os alunos dos 6º ano (.31), como mostra a Tabela 4.

**Tabela 4** – Atuação da variável “ano escolar” quanto ao emprego do clítico.

Ano escolar	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
6º	14/139	10,1%	.31
9º	63/219	28,8%	.62
Total	77/358	21,5%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 94.

Esses resultados corroboram os anteriores ao confirmar que o uso do clítico acusativo – diferentemente do que ocorre na fala – é fortemente relacionado ao processo de escolarização, no que se refere ao aumento das experiências de letramento. Cabe ressaltar que o recorte do *corpus* analisado na investigação representa a escrita em processo de letramento, em que se percebem diversos desvios da ortografia padrão, decorrentes da interferência da fala. A leitura das redações escolares do 6º ano, por exemplo, permitiu verificar diversas influências da fala na escrita ou ao menos pouca familiaridade com a modalidade escrita, como evidencia o exemplo a seguir.

(8) “e a moça falou *sera* que essa pata, *choga* ovo e ela *penso* que era mulher... e *gocou a pata*, fora”<sup>1</sup>(Redação 044, turma1604, 1º bimestre)

Nas palavras “choga” e “goçou”, percebe-se no uso dos fonemas /k/ e /g/, a falta

1 “E a moça falou: - será que essa pata choca ovo? E ela pensou que era mulher... E jogou a pata fora.”

de percepção da distinção fonológica entre eles, o que evidencia que o processo de letramento ainda não conseguiu solucionar esse tipo de desconhecimento. Além disso, ainda na grafia de “gocou”, há uma questão de ordem ortográfica, que é o uso das letras “g” e “j” para grafar o fonema /ʒ/: como “geada” é grafada com “g”, no raciocínio do aluno, “jogou” também seria. Outra convenção da escrita desconhecida para esse estudante, evidenciada nesse trecho, é referente à pontuação. A inserção de discurso direto sem a utilização de recursos gráficos, tais quais *travessão* ou *aspas*, certamente é um indicador da pouca familiaridade desse aluno com as convenções da escrita.

Por sua vez, nas redações do 9º ano, também se evidenciam indicadores de que essa é uma escrita em construção. De fato, pode-se perceber um aumento no uso de pronomes clíticos em função acusativa no último ano do ensino fundamental; entretanto, o uso dessa estratégia de retomada ainda não é plenamente dominado pelos alunos desse ano es-



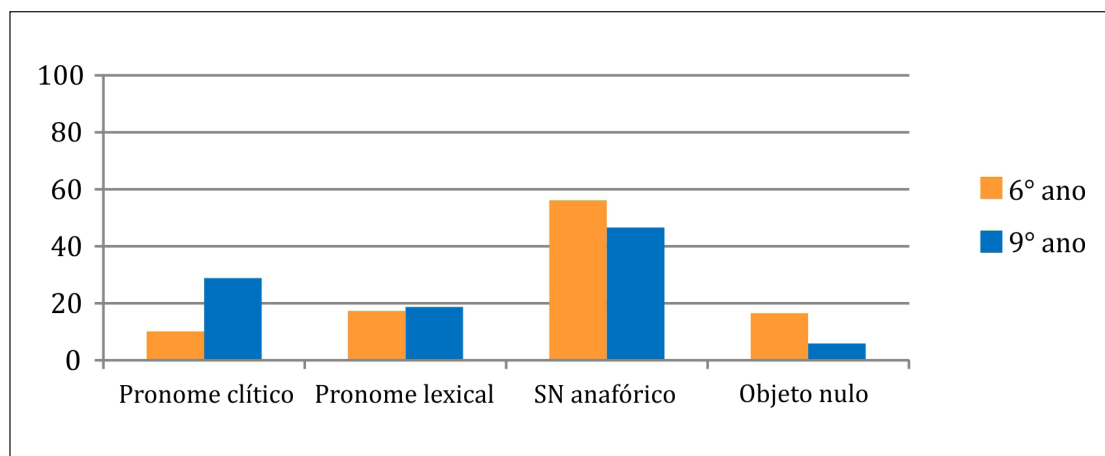
colar. No Exemplo 9, a seguir, isso pode ser observado. Embora o antecedente tenha sido retomado com um pronome clítico, variante apresentada pela escola, esse apresenta marcas de plural, apesar de retomar um termo usado no singular (“cinderela”).

(9) “tinha duas filhas que não gostava da *cinderela*<sub>i</sub>. As filhas da sua madrasta *as*<sub>i</sub> detestava” (Redação 131, turma 1902, 1º bimestre).

Diante desse exemplo, há um indício de que, apesar de a escola conseguir introduzir a variante padrão (clítico acusativo), mesmo nos anos finais do ensino fundamental, o aluno ainda não tem pleno domínio dessa forma de prestígio (cf. FREIRE, 2005).

O gráfico a seguir revela a distribuição geral dos dados, levando em consideração os dois anos de escolares envolvidos.

**Gráfico 1** - Distribuição (%) das variantes para expressão o objeto direto de 3ª pessoa entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: LIMA, 2017, p. 95.

Pelo disposto no gráfico, torna-se perceptível o aumento do uso da variante padrão – pronome clítico – no ano final do ensino fundamental, o que era esperado com base nas pesquisas anteriores. Ainda em relação à mesma variante, o gráfico revela menor produtividade dessa variante, e natural aumento das demais, nas redações dos alunos do 6º ano.

O último grupo de fatores selecionado

na análise estatística foi a animacidade do antecedente. Assim como em pesquisas anteriores, o traço [+ animado] se mostrou relevante para as ocorrências da forma de prestígio. O uso do pronome clítico foi favorecido quando o antecedente possuía o traço [+ animado] – com peso relativo de .57 – e o uso dessa estratégia de retomada foi desfavorecido em contextos de antecedente [-animado] – peso relativo de .28.

**Tabela 5** – Atuação da variável “animacidade do antecedente” quanto ao emprego do pronome clítico.

Animacidade do antecedente	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
Animado	71/273	26%	.57
Inanimado	6/85	7,1%	.28
Total	77/358	21,5%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 96.

Na Tabela 5, os resultados dispostos mostram que o clítico acusativo ocorreu majoritariamente com referência a antecedentes [+ animados], correspondendo a 26% dos dados relativos ao mesmo contexto linguístico. Ao observar essa produção separadamente – pelo recurso do cruzamento de grupos de fatores (*crosstabulation*) –, percebe-se que, dos 14 dados de clítico acusativo produzidos pelo 6º ano, 12 possuíam antecedente [+animado]. De modo semelhante, dos 63 clíticos produzidos pelo 9º ano, 59 apresentavam antecedente [+ animado]. Isso confirma que, nos dois anos escolares, houve preferência pelo clítico acusativo com antecedente [+ animado].

• **Variáveis relevantes ao emprego do pronome lexical**

A melhor rodada selecionada pelo programa, com base na variante pronome lexical, apresentou nível de significância .04, com um input geral de aplicação de .13, um

pouco menor do que o input do pronome clítico (.15). Essa baixa aplicação geral constitui indicadores de que essas variantes não são estratégias produtivas para a retomada do objeto direto, sendo o uso restrito a determinados contextos linguísticos.

O programa selecionou três variáveis – duas linguísticas e uma extralinguística – como relevantes ao uso do pronome lexical, nesta ordem: animacidade do antecedente, estrutura sintática da frase e turno escolar. Esses fatores são descritos a seguir.

Indubitavelmente – como anunciado em pesquisas anteriores –, o fator animacidade do antecedente favorece a realização do pronome lexical em função acusativa. De modo semelhante, na presente pesquisa, também houve favorecimento do ele acusativo em contexto de antecedente com traço [+ animado] – com peso relativo de .63. Por outro lado, houve desfavorecimento dessa forma de retomada quando o antecedente possuía o traço [- animado].

**Tabela 6** – Atuação da variável “animacidade do antecedente” quanto ao emprego do pronome lexical.

Animacidade do antecedente	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
<i>Animado</i>	63/273	23,1%	.63
<i>Inanimado</i>	2/85	2,4%	.15
Total	65/358	18,2%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 97.

As pesquisas anteriores mostram que o “ele” acusativo é mais favorecido quando há o traço [+ animado] no antecedente (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; entre outros). Ainda pelo recurso de *crosstabulation*, foi possível observar que o pronome lexical foi amplamente favorecido com o antecedente animado, tanto no 6º quanto no 9º ano. Analisando individualmente o comportamento dos anos escolares envolvidos, foi possível verificar que todos os dados (24/24) de pronome lexical – produzidos

pelo 6º ano – possuíam esse traço; assim como os 39 do total de 41 realizados pelo 9º ano.

Vale lembrar que Averbug (2000) constatou que a inversão entre o uso do pronome clítico e do pronome lexical começa no 9º ano: há um declínio do uso do pronome lexical e uma conseqüente subida no uso do pronome clítico. Observando separadamente, o 6º ano produziu 14 dados de clíticos acusativos e 24 de pronomes lexicais. Já o 9º ano produziu 63 dados de clíticos acusativos

e 41 de pronomes lexicais. De fato, a análise do 9º ano mostra que houve um aumento da produção de pronomes clíticos paralelamente à diminuição de pronomes lexicais, para a retomada do objeto anafórico.

Embora haja diferença no comportamento por série, fica claro, ao verificar os dados por meio do recurso de *crossstabulation*, que, dentre todas as variantes para retomada do acusativo, o uso da estratégia supostamente desprestigiada para contextos escritos formais se mantém de forma proporcional: o 6º apresenta 17% de pronomes lexicais,

e o 9º ano, 19%. Considerando que se trata de escrita escolar, acredita-se que o uso da variante pronome lexical ainda esteja bem presente nesses textos do fim do ensino fundamental, porque o processo de letramento ainda está incompleto, e a escola, embora tenha introduzido o clítico, ainda não conseguiu eliminar os usos da variante estigmatizada.

Em relação à estrutura projetada pelo predador verbal, as ocorrências de objeto direto anafórico de 3ª pessoa foram distribuídas conforme a Tabela 7 a seguir.

**Tabela 7** – Atuação da variável *estrutura sintática da frase* quanto ao emprego do pronome lexical.

Estrutura sintática da frase	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
S V OD	37/282	13,1%	.44
SV OD Complementos	19/52	36,5%	.71
SV OD “miniorações”	9/24	37,5%	.69
Total	65/358	18,2%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 98.

Os resultados confirmam as hipóteses formuladas, nas pesquisas anteriores, de que as construções de “dupla função” e as estruturas SV OD seguidas de outros complementos (OI ou Oblíquo) favorecem o uso do pronome lexical: pesos relativos de .69 e .71, respectivamente.

Também nessas estruturas complexas, nas quais o termo acusativo exerce “dupla função” – ilustradas em (10), (11) e (12) a seguir –, não houve ocorrência de objeto nulo. Isso estaria diretamente relacionado com o preenchimento do sujeito (cf. DUARTE, 2018 [1993]; entre outros): se o termo acusativo também funciona como sujeito, logo aparece preenchido (por SN, pronome clítico ou pronome lexical), não referendando a ocorrência da variante zero nesse contexto linguístico. A título de exemplificação, em (12), o pronome lexical “ele” funciona

como sujeito do verbo ir e faz parte da oração selecionada como objeto direto do verbo deixar.

(10) “não sabia que ela sempre ia no mercado para roubar (...) Chegando no mercado entramos na sessão de bebidas alcoólicas e eu vi *ela* colocando uma garrafa de vinho dentro de uma bolsa” (Redação 129, turma 1902, 1º bimestre)

(11) “pelo udimo foi um pato muito feio (...) e os sotros pato ficou chamando *ele* de feio” (Redação 044, turma 1604, 1º bimestre)

(12) “mais ela não deixou, depois ela mudou e deixou *ele* ir” (Redação 065, turma 1603, 4º bimestre)

Mais uma vez, esses exemplos também evidenciam uma escrita com interferências da oralidade ou sem pleno domínio das convenções ortográficas, principalmente entre os alunos de 6º ano do ensino

fundamental. No Exemplo (11), observa-se o uso de “udimo” em vez de “último”, em que se percebe a falta de distinção entre os fonemas /t/ e /d/, além da perda da lateral. Destaca-se ainda a grafia de “outros” como “soutros”, um uso comum, quando o estudante traz a divisão silábica fonológica para a escrita.

A criação da última variável selecionada como relevante, *turno escolar*, buscava veri-

ficar a hipótese de que os alunos da manhã teriam um comportamento linguístico diferente do dos alunos da tarde, quanto ao uso do pronome lexical: supunha-se que haveria mais produção de pronomes lexicais no grupo de alunos da tarde, pois eles eram mais velhos e já haviam repetido o ano escolar. A Tabela 8 apresenta o comportamento dessa variante linguística de acordo com o grupo de fatores *turno escolar*.

**Tabela 8** – Atuação da variável “turno escolar” quanto ao emprego do pronome lexical.

Turno escolar	Valor absoluto	Valor percentual	Peso relativo
Manhã	45/207	21,7%	.56
Tarde	20/151	13,2%	.41
Total	65/358	18,2%	

Fonte: LIMA, 2017, p. 99.

A tabela, entretanto, revela justamente o contrário: aparentemente, os alunos da manhã (.56) favoreceram mais o uso do pronome lexical do que os alunos da tarde (.41). A diferença não parece expressiva, apesar de o programa ter selecionado essa variável como relevante. Novamente, o recurso de *crosstabulation* permitiu que se analisasse individualmente cada ano escolar, dividido pelos turnos. O 6º ano da manhã produziu 18 do total de 24 dados (75%) relativos a esse ano escolar. Já a turma da tarde produziu 6/24 (25%), no mesmo contexto. Em relação às turmas de 9º ano, houve 27/41 (65,9%) nas turmas da manhã, e 14/41 (34,1%) nas turmas da tarde.

A hipótese inicial, porém, não foi confirmada. Entretanto, o comportamento claramente distinto entre os dois turnos escolares permite outra consideração. Os alunos da manhã – apesar da origem em escolas mais tradicionais – são mais novos do que os alunos da tarde – entre 1 ou 2 anos –; por outro lado, muitos alunos da tarde já repetiram o mesmo ano escolar. Provavel-

mente, esses alunos da tarde – pela idade e pela repetição do mesmo ano escolar – se encontram em um estágio de apropriação da escrita letrada diferente dos alunos mais novos e cursando aquele ano escolar pela primeira vez. Para verificar se de fato isso ocorreu, seria necessário controlar novamente essa variável, associando-a especificamente à idade dos alunos e à repetição ou não de ano escolar.

Especificamente em relação ao acusativo anafórico de 3ª pessoa – função que apresentou maior frequência de ocorrências –, foi possível observar alguns condicionamentos para esses usos. Como era previsto, há maior frequência das formas neutras – SNs (50,3%) e objetos nulos (10,1%) – no *corpus* analisado, chegando a um total de 60,4%. Isso corrobora resultados de pesquisas anteriores, que encontraram mais ocorrências também dessas formas, conhecidas como estratégia de *esquiva* (cf. DUARTE, 2013).

Chama a atenção, como nas pesquisas anteriores – a influência da escolarização

para o aumento gradativo de usos da variante-padrão (clítico acusativo). Ao comparar a frequência de usos dessa variante entre as turmas de 6º e 9º anos do ensino fundamental, a análise revelou que – entre os alunos deste último grupo – houve um aumento de ocorrências do clítico acusativo. O processo relativamente inverso disso ocorreu em relação ao uso do pronome lexical: os alunos do 9º ano apresentaram menor frequência dessa variante. Ainda de acordo com pesquisas anteriores (cf. AVERBUG, 2000; SANTANA, 2016; entre outros), essa inversão é resultado do processo de escolarização e ocorre justamente nesse ano escolar.

Quanto à inversão dos usos de pronomes lexicais e clítico, cabe lembrar que os alunos do 9º ano escolar têm uma bagagem de leitura mais ampla, em função até ao tempo de escolaridade, do que os alunos de 6º. O contato com livros diversos de literatura infanto-juvenil colabora para o aprendizado das variantes linguísticas preconizadas nesse gênero textual. As ocorrências do clítico acusativo foram encontradas, principalmente, nos textos dos alunos que basearam sua escrita em alguma obra lida no trimestre.

Isso se refletiu, por exemplo, na diferença dos textos escritos para o 1º e para o 4º bimestre, entre os alunos do 9º ano. Em ambos, os alunos deveriam escrever redações baseadas em obras lidas. Entretanto, no último bimestre – por uma orientação do professor do ano escolar –, os alunos foram incumbidos de elaborar uma notícia. Como eles não trabalhavam com produção de notícias desde o 7º ano, os textos ficaram bem próximos da narrativa de uma história. Nessa segunda produção textual – criada pelos alunos, sem a exigência de que fosse baseada em uma obra literária –, surpreendentemente, houve uma diminuição na frequência de uso da variante padrão. Esse detalhe in-

dica que, provavelmente, a variante padrão pode ser mais utilizada pelos alunos, quando seu texto se refere a outro mais letrado (textos literários).

A seguir, apresenta-se parte da proposta pedagógica desenvolvida a partir da diagnose realizada acerca dos usos pronominais, em específico, das formas de retomada do acusativo anafórico de terceira pessoa.

### **Uma proposta para trabalhar com a retomada do acusativo anafórico no contexto escolar**

A ideia de produzir uma unidade didática – para ensino reflexivo da temática do quadro pronominal – foi motivada por duas razões específicas. A primeira é a constatação de que os materiais oferecidos aos alunos da rede municipal de ensino, tanto os livros quanto os cadernos pedagógicos oferecidos pela SME-RJ, não abordavam as formas pronominais de maneira completa (cf. SANTANA, 2016). A título de exemplo, formas inovadoras como “você” e “a gente” não são reconhecidas, em tais manuais, como pronomes legítimos do Português Brasileiro não obstante sua descrição em pesquisas científicas.

Já a segunda motivação está relacionada às preocupações gerais da pedagogia da variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; FARACO, 2008, 2015; VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b; entre outros), quanto ao que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Uma dessas preocupações é reforçada pelas considerações de Barbosa (2015) sobre a necessidade de criação, pela presente geração, de materiais que promovam a reflexão sobre as estruturas da língua, considerando os saberes que os alunos já apresentam sobre o vernáculo, os saberes descritos/prescritos pelas gramáticas nor-

mativas assim como os saberes descritos pelas pesquisas linguísticas. Para o autor, só a partir da combinação desses saberes seria possível promover a reflexão linguística em contexto escolar. Barbosa (2015) ainda defende, nesse sentido, a necessidade de formar licenciandos em Letras conscientes dessa discussão, uma vez que eles, na sua grande maioria, atuarão nas salas de aula.

O estudo dirigido elaborado foi dividido em seis módulos: cada um voltado para uma função específica dos pronomes, nos quais os usos pronominais eram abordados a partir da proposta de Ensino de Gramática em Três Eixos (cf. VIEIRA, 2017a). O quinto módulo é o que será descrito nessa seção, pois trata exclusivamente do acusativo anafórico de terceira pessoa. Nesse módulo, além de estudar as formas pronominais utilizadas

para representar o acusativo anafórico – o(s)/a(s) e seus alomorfes e ele(s)/ela(s) – são apresentadas aos alunos, de maneira sistemática, as outras duas formas descritas pelos estudos do fenômeno: os SN anafórico e o objeto nulo. O trabalho foi desenvolvido para turmas de 9º ano ensino médio em diante, pois esse grupo escolar teria um acúmulo maior de reflexão linguística e conhecimento metalinguístico para trabalhar com os pronomes de forma plena.

Antes de cada módulo, foi inserida uma caixinha com informações sobre aquela parte do material didático descrevendo os objetivos gerais e a relação das questões com os Três Eixos de Ensino de Vieira (2017a). O Quadro 3, a seguir, reproduz as informações referentes ao estudo do objeto anafórico de terceira pessoa.

**Quadro 3** – O Módulo V: estudo da retomada do acusativo anafórico de terceira pessoa

**Módulo V:** Essa parte inicia o trabalho específico com os *pronomes-objeto* de 3ª pessoa, observando o *objeto direto anafórico*. Na elaboração desse módulo, foram selecionados 4 textos e propostas 7 questões.

**Objetivos:** O objetivo principal é promover o reconhecimento das variantes do acusativo anafórico – pronominais ou não – em seu contexto de uso, ou seja, nos contínuos de variação linguística. Como já indicado anteriormente, privilegia-se na presente pesquisa a abordagem dos contínuos de *oralidade-letramento e monitoração estilística*.

**Justificativa:** Esse módulo justifica-se, uma vez que busca promover o reconhecimento do acusativo anafórico de 3ª pessoa enquanto fenômeno variável. Para tanto, novamente, o Eixo III é abordado para fazer com que o aluno perceba a distribuição das variantes pronominais (padronizadas ou não) e também das variantes não pronominais. A partir da associação do Eixo III ao Eixo II, é possível observar em quais modalidades de texto e também em qual grau de monitoração estilística são utilizadas as quatro variantes que expressam o objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Por fim, essa parte é realizada a partir do Eixo I, com as atividades *linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas*.

Fonte: LIMA, 2017, p. 158-159.



Na organização do material, essa caixa era destinada ao professor/leitor, isto é, não apareceria na versão do aluno. Como o propósito desse espaço era sinalizar, para esse leitor mais especializado, a relação das questões com os eixos de ensino, ele é apresentado antes do início efetivo do Módulo V. Destaca-se, nessa apresentação, que o ob-

jetivo do módulo é trabalhar as formas do acusativo anafórico de terceira pessoa, considerando os contínuos de variação linguística, conforme esperado nas atividades que contemplam o Eixo III.

A Figura 1, a seguir, ilustra mais um trecho do material: exercício com o clítico acusativo.

**Figura 1** – A variante *clítico acusativo* no material sobre a retomada do acusativo anafórico

**TEXTO I**  
 E Cabral descobriu o Brasil. Na manhã seguinte, o grumete foi acordá-lo:  
 - Dom Cabral, Dom Cabral, Frei Henrique de Coimbra mandou chamar o senhor para assistir à Primeira missa!  
 E Cabral respondeu:  
 - Estou muito cansado. Diga a ele que vou na das dez.  
 (ZIRALDO. Mais anedotinhas do bichinho da maçã. Editora Melhoramento)

1) Esse texto, embora seja escrito, busca reproduzir a fala dos personagens. Isso significa que as duas modalidades se misturam. Releia as seguintes orações:  
 “E Cabral descobriu o Brasil. Na manhã seguinte, o grumete foi acordá-lo”

a) A forma pronominal “lo” retoma qual termo?  
 b) Qual é a função sintática da forma pronominal “lo”?  
 c) Como ficaria a segunda oração se a forma pronominal “lo” retomasse o termo “as princesas”?  
 d) Essas duas orações pertencem à modalidade falada ou escrita da língua?

Fonte: LIMA, 2017, p. 159.

No Exercício 1, pressupõe-se que os alunos consigam recuperar a referência de um termo pronominal (item a) – exercício linguístico (Eixo I; Eixo II) – e já reconheçam a função sintática de objeto direto (item b) – exercício metalinguístico (Eixo I). Além disso, o estudante é convidado a utilizar outra forma

no mesmo contexto (item c), o que representa um exercício epilinguístico (Eixo I). Ainda nessa questão, inicia-se a abordagem do *continuum* de oralidade-letramento (Eixo III).

As figuras 2 e 3 contêm exercícios que tratam do SN anafórico e do pronome lexical, respectivamente:

**Figura 2** – A variante *SN anafórico* no material sobre a retomada do acusativo anafórico

2) Essa notícia foi escrita a partir da reportagem veiculada pelo RJTV, programa televisivo. Nesse texto, há mistura das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

3) Na oração “praticava a modalidade há pouco tempo”:  
 a) Identifique o complemento do verbo *praticar*.  
 b) Que termo está sendo retomado pelo objeto direto do verbo *praticar*?

Fonte: LIMA, 2017, p. 160.



**Figura 3** – A variante *pronome lexical* no material sobre a retomada do acusativo anafórico

**4) Agora, observe a seguinte oração:**  
I – “*Quando vi ele fazer esse esporte, na verdade eu não fiquei bem*”  
a) Identifique o termo que funciona como complemento do verbo *ver*.  
b) Que termo funciona como sujeito do verbo *fazer*?  
c) Nesse caso específico, o que é possível concluir sobre o pronome *ele*?

**Fonte:** LIMA, 2017, p. 160-161.

No exercício 2, o aluno é levado a reconhecer o sintagma nominal “a modalidade” como o termo que está retomando “speedfly” na sequência encontrada no texto (“O piloto de ‘speedfly’ que se acidentou ao saltar da Pedra Bonita, nesta quinta-feira (15), praticava a modalidade há pouco tempo.”). Além de apontar essa forma como uma das variantes que representam o acusativo anafórico de terceira pessoa, um dos objetivos do material também é fazer com que o aluno reconheça o valor que essa forma tem enquanto recurso coesivo, a fim de evitar repetições no mesmo trecho.

Já no exercício 4, o pronome lexical é a variante em análise. O trecho trabalhado é uma estrutura complexa, como já caracterizada por Duarte (1986), em que o OD é representado por uma minioração (“ele fazer esse esporte. Nesse tipo de estrutura sintática, estudos mostram (cf. DUARTE, 1986; entre outros) que, no Português Brasileiro, o uso do pronome lexical é favorecido quando o termo retomado tem referente [+ animado], como “o piloto de speedfly”. A escolha dessa estrutura para ilustrar o uso do pronome lexical é oportuna, visto que, especificamente nesse caso, não há estigma associado a essa forma.

**Figura 4** – A variante *objeto nulo* no material sobre a retomada do acusativo anafórico

**7) Esses dois textos apresentam mais uma estratégia para realizar o objeto direto de retomada. Releia as seguintes orações:**  
I – “*torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer*”  
II – “*Perguntei se ela conhecia, disse que não*”  
a) Nas duas orações, identifique o termo que funciona como objeto direto dos verbos destacados.  
b) De que modo esses objetos se diferenciam dos demais apresentados até agora?

**Fonte:** LIMA, 2017, p. 162.

Por fim, na questão 7 (Figura 4), a partir de um exercício linguístico (Eixo I), o aluno é levado a identificar a quarta forma de representação do acusativo anafórico de terceira pessoa: o objeto nulo. De todas, essa é forma que os brasileiros mais usam na fala, a despeito de não haver muita consciência

desse uso, como mostram os estudos sobre o tema. Trazê-la para o contexto ensino, assim como abordar de maneira sistemática as demais formas, é uma tentativa de promover a reflexão linguística acerca dessa forma, a partir de atividades voltadas para o Eixo III, o da variação.

## Considerações finais

Indubitavelmente a escola exerce um papel importante na conscientização dos usos das diversas variantes linguísticas, sejam elas estigmatizadas ou prestigiadas. Enquanto instituição em que supostamente imperam as práticas de letramento, em geral, apenas as variantes mais prestigiadas são privilegiadas no ensino de Língua Portuguesa. A implementação dessas formas nas práticas escritas dos alunos ocorre de modo gradual, e nem sempre o aluno chega ao último ano do ensino fundamental com pleno domínio dessas formas supostamente não vernáculas, como ficou evidenciado na análise diagnóstica dos usos pronominais dos estudantes.

Muito embora o caminho a ser percorrido seja longo, a produção do material didático, apresentado em parte aqui, contribui diretamente para a construção de um repertório de materiais que, baseados no que os estudos de descrição linguística apresentam, possa servir para um ensino de Língua Portuguesa mais efetivo, ao considerar a variação linguística como estratégia para ampliar o repertório dos alunos.

O estudo e a descrição de qualquer fenômeno linguístico variável é também interessante ao ensino de Língua Portuguesa, visto que, aos professores dessa disciplina, compete a promoção da reflexão linguística, com objetivo de ampliar o repertório linguístico dos alunos, seja para produção ou para recepção de formas alternantes. Nesse sentido, a presente investigação contribui com a descrição do comportamento do acusativo anafórico de terceira pessoa em contexto escolar.

Certamente, a exploração do acusativo anafórico de terceira pessoa não se esgota com essa investigação. Considerando que um dos objetivos da escola é promover o acesso às normas de prestígio, cumpre ain-

da atualizar a descrição do comportamento do acusativo anafórico de terceira pessoa em textos jornalísticos tal atual sincronia – distribuídos em um *continuum* de gêneros textuais –, os quais, supostamente, seriam representativos da máxima expressão da escrita culta. Tal empreendimento já vem sendo realizado por Lima (2021), em pesquisa de Doutorado em andamento.

## Referências

- AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. **Objeto indireto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2000.
- AVERBUG, Mayra Cristina. Objeto Direto Anafórico: variação na produção oral e escrita e influência no ensino. In: **Estudos da linguagem: atualidade & paradoxos: Anais do VII Congresso da ASSEL**, Rio de Janeiro, p. 680-687, 1998.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 249-286.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O Português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2004, p. 51-70.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. In: **Nós cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 45-52.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/> Acesso em: 01 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- CHAGAS, Danieli Silva. **Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e**

**proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2016.

CYRINO, Sônia Maria Lazzarini. **O Objeto Nulo no Português Brasileiro: um estudo sintático-diacrônico.** Tese (Doutorado). Campinas: Unicamp, 1994.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia; SERRA, Carolina Ribeiro. Gramática(s), ensino de português e adequação linguística?. **Matraga**, v. 22, p. 31-55. 2015.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. **Revista Letra**, v. 1, p. 15-30. 2013.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica.** São Paulo: Contexto, 2018 [1993].

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil.** Dissertação (Mestrado). São Paulo, PUC/SP, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 249-286.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta Brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FREIRE, Gilson Costa. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana.** Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

FREIRE, Gilson Costa. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição**

**na fala culta brasileira e lusitana.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2000.

GOUVÊA, Isabela Passos. **Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2016.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA, Ricardo Joseh. **Variação linguística e os livros didáticos de português,** 2014. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-131.

LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2017.

MACHADO, Ana Carla Morito. **O uso e a ordem dos clíticos da escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2006.

OMENA, Nelize Pires de. **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa.** Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1978.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 237-258.

SANKOF, David *et alii*. **GoldVarb-X: a variable rule application for Macintosh and Windows,** 2005.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. **Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português Brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2016.

SOUZA, Daniela da Silva de. **Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pe-**

**dagógica para o ensino de gramática.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2015.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Ensino de português e o contínuo fala-escrita: o caso das estratégias de relativização. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 08-35, maio/ago. 2017b.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de. (Org.). **Escola, ensino e linguagem**. Natal-RN: EDUFRN, 2017a, v. 1, 78-104.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de Português.

In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.) **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

XAVIER, Alice Carla Marcelino. **O acusativo anafórico e normas do Português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Natal: UFRN, 2015.

Recebido em: 15/04/2021

Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Por um Ensino de Língua Portuguesa para além do Capital: Uma Análise Crítica da Base Nacional Comum Curricular sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Linguística

*Pierre Silva Machado (FURG)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6426-111X>

*Nycole Souza Prietsch (SMED)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9195-3373>

*Jane Helen Gomes de Lima (SMED)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-6053-0669>

*Sabatha Catoia Dias (GEPEL)\*\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2446-303X>

## Resumo:

O seguinte estudo tem o objetivo de analisar a Base Nacional Comum Curricular no sentido de desvelar suas filiações teórico-filosóficas tanto no âmbito das teorias pedagógicas quanto no que se refere à abordagem do ensino de Língua Portuguesa. Para a análise, utilizam-se as orientações conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018) e da Educação Linguística (BRITTO, 2012), bem como a abordagem ontológica do método científico do Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2019). O exame documental re-

---

\* Mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rio Grande (FURG); Graduação em Letras Português Inglês pela mesma universidade; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL - FURG/UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6220159812402206>. E-mail: [pierresmachadorg@gmail.com](mailto:pierresmachadorg@gmail.com)

\*\* Mestranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação na Universidade Federal de Rio Grande (FURG); Graduada em Letras Português Espanhol pela mesma universidade; Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SMED) em Rio Grande/RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2220863281468053>. E-mail: [nyprietsch@gmail.com](mailto:nyprietsch@gmail.com)

\*\*\* Doutoranda em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela mesma universidade; Professora de Inglês pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em Forquilha, SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5418840317172089>. E-mail: [janehelenglima@gmail.com](mailto:janehelenglima@gmail.com)

\*\*\*\* Doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora Adjunta dos cursos de Letras da Universidade Federal de Rio Grande e do curso de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389450097514723>. E-mail: [sabathadias@gmail.com](mailto:sabathadias@gmail.com).

vela que a Base Nacional se alinha à chamada Pedagogia das Competências e orienta o trabalho educativo com educação linguística em conformidade com as determinações do modelo neoliberal vigente. Na contramão do documento oficial, e levando em conta os condicionantes objetivos da sociedade na sua relação com a educação, salienta-se a defesa de um Ensino de Língua Portuguesa para além do capital, ou seja, com vistas à formação humana integral e à emancipação.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Ensino de Língua Portuguesa; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Linguística; Materialismo Histórico-Dialético.

### **Abstract:**

## **For a Portuguese Language Teaching Beyond Capital: A Critical Analysis of the National Common Core Curriculum Based on the Historical-Critical Pedagogy and the Linguistic Education**

The following study aims at analysing the National Common Core Curriculum in order to exhibit its theoretical-philosophical affiliations both in the scope of the pedagogical theories and in relation to the Portuguese Language teaching approach. For the analysis, the conceptual orientations of the Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2018) and the Linguistic Education (BRITTO, 2012) are used, as well as the ontological framework of the scientific method from the Historical-Dialectical Materialism (MARX, 2019). The documental exam reveals that the National Common Core Curriculum is aligned to the so-called Competence-Based Pedagogy and guides the educational work with linguistic education in accordance with the determinations of the current neoliberal pattern. Contrary to the official document, and considering the objective conditionings of the society in its relationship with the education, it is highlighted the defense of a Portuguese Language Teaching beyond capital, that is, with a view on integral human formation and emancipation.

**Keywords:** Common Core Curriculum; Portuguese Teaching; Historical-Critical Pedagogy; Linguistic Education; Historical-Dialectical Materialism.

## **1. Introdução**

O processo educativo, como todo fenômeno social produto da atividade humana, é marcado por complexidade e caracterizado por determinações variadas que, em relação dialética, produzem contradições impulsionadoras de seu desenvolvimento. Conforme afirma Saviani (2016, p. 65), “[...] a observação imediata [do processo educativo] nos

coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes”.

Nos mesmos moldes, apresenta-se o trabalho educativo com Língua Portuguesa (LP) nas instituições formativas brasileiras, o qual, nos últimos anos, após consolidação

de teorias de cunho sociologista e/ou histórico-cultural no cenário nacional, tem sido levado a termo a partir de ações alinhadas a perspectivas que ora tendem a definir as práticas de uso da língua como centro do ensino, ora concentram seus esforços nas regularidades dos gêneros do discurso. Importante explicar que tais enfoques no trato com a língua, muitas vezes, consubstanciam-se com uma abordagem linguística estrutural, insistentemente presente nos bancos escolares, tal qual verificam diversos estudos da área, a exemplo de Catoia Dias (2016) e Tomazoni (2016).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aparentemente, atenta-se para a superação da visão estrutural de língua, visto que “assume-se [...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), assim como em outro documento oficial balizador do ensino no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Enquanto documentos governamentais, elaborados em cronotopias específicas, por agentes determinados, expressando, portanto, axiologias vinculadas a visões de mundo e de educação próprias<sup>1</sup>, consistem em produtos históricos cujo conteúdo, tomado como uma totalidade

1 Explicitam Marsiglia et al. (2017) que a Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência da Constituição Federal de 1988, dos organismos internacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Aparelhos privados empresariais como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, CENPEC, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, além do organismo Todos pela Educação, são alguns dos grupos hegemônicos que se articularam no chamado “Movimento pela Base Nacional Comum”, imprimindo, dessa forma, uma lógica mercadológica aos chamados conteúdos mínimos previstos para a Educação Básica brasileira, com vistas a uma formação humana unilateral.

composta por contradições em movimento dialético, premem por desnudamentos por parte daqueles envolvidos na/com a educação e ocupados com uma formação humana integral, promotora de sujeitos críticos e conscientes no que diz respeito a sua relação com as objetivações genérico-humanas alcançadas pela história da sociedade.

Encerrados nessa compreensão, no presente capítulo, temos o objetivo de analisar a BNCC no sentido de desvelar suas filiações teórico-filosóficas no que tange à(s) teoria(s) pedagógica(s) e à concepção de ensino de LP, problematizando-as, especialmente no que compete ao trato do conhecimento e ao uso de “competências” nas propostas pedagógicas para o componente curricular de LP. Além disso, propomos uma reflexão cujo foco seja o ensino de português que considere a relação dialética entre sociedade e educação e em que a língua seja concebida como fenômeno histórico complexo e objeto social.

Para tanto, lançando mão dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a apreciação do documento se fará à luz das categorias teórico-metodológicas desta filosofia (NETTO, 2011). Ainda, utilizaremos os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018) e da Educação Linguística (BRITTO, 2012) a fim de refletir a relação da BNCC com a ordem político-social vigente, a educação, as teorias educacionais e pedagógicas, a finalidade da escola, as responsabilidades do professor e do aluno, o conhecimento e a educação em linguagem.

Quanto às resoluções oriundas deste trabalho, vale antecipar que a BNCC se associa à Pedagogia das Competências e orienta um ensino de LP em conformidade com as determinações do sistema capitalista. A partir dessas constatações, propomos uma discussão sobre trabalho com linguagem pauta-



do em uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

## 2. Por um Ensino de Língua

### Portuguesa para além do Capital

Diversos estudos sobre o ensino de LP denotam a prevalência do viés sistêmico da língua, em que o trabalho educativo se foca em gramática normativa em perspectiva prescritiva e metalinguística (CATOIA DIAS, 2016; TOMAZONI, 2016). No entanto, a Linguística Aplicada (LA), por mais de 40 anos, tem realizado pesquisas que pleiteiam a necessidade de considerar o fenômeno linguístico como objeto social.

Sendo assim, inúmeras abordagens e metodologias alternativas foram desenvolvidas no esforço de superar o caráter estrutural da educação em linguagem, promover maior engajamento dos estudantes e obter resultados mais satisfatórios no ensino e na aprendizagem de LP. Apesar disso, para compreender as razões para o trabalho com língua na direção da língua como sistema abstrato, é necessário aprofundar o debate sobre as questões relacionadas à sociedade, à organização político-social, ao conhecimento, à educação, à escola em relação dialética com a sociedade, às teorias educacionais e pedagógicas e ao ensino em linguagem.

Para tanto, a reflexão sobre a problemática do trabalho com linguagem será dividida em três partes: *Sociedade, Conhecimento, Educação e Pedagogia(s)*, *Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica* e *Fundamentos da Educação Linguística*.

#### 2.1 Sociedade, Conhecimento, Educação e Pedagogia(s)

Para Marx (2019), o trabalho, categoria central do MHD, é compreendido como **atividade humana vital**, em que os homens

transformam a natureza e a si mesmos, e é fundamental para a produção da base material e para a reprodução da sociedade. Ontologicamente, o trabalho promove humanização; na organização social atual, percebe-se “o desvirtuamento das características do próprio trabalho” (MARTINS, 2015, p. 33), uma vez que se tornou desumanizado, ou seja, alienado. Na ordem social regida pelo capital, “a transformação da natureza é realizada por uma parte dos trabalhadores e a riqueza resultante é deles expropriada pela classe dominante” (LESSA; TONET, 2011, p. 93).

Na modernidade, vimos a emergência da divisão do trabalho e, com ela, o surgimento da sociedade de classes<sup>2</sup>: burguesia e proletariado. Em resposta à exploração dos trabalhadores pelos burgueses, de acordo com a teoria marxista, o proletariado precisa tomar consciência de um instrumento (utilizado intrinsecamente pela burguesia devido à apropriação dos meios de produção) para transformação de sua realidade social: a luta de classes. A partir da reflexão sobre a sociedade, alvitra-se relacioná-la dialeticamente com o conhecimento e a educação.

Inicialmente, identifica-se o conhecimento como outra arena cuja luta de classes é percebida e “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 8-9). Por conseguinte, admitindo o conhecimento como ferramenta de dominação, a escola deve reconhecer tal desigualdade e assumir sua finalidade essencial na sociedade burguesa: espaço da **socialização e da**

2 Temos ciência de que, hoje, com o desenvolvimento social, houve mudanças estruturais que acarretaram o surgimento de novas e outras classes; no entanto, para fins didáticos, utilizaremos as categorias presentes no pensamento marxiano.

**apropriação do conhecimento científico** sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2015). Para que isso se materialize, é basilar que os docentes se apropriem dos mais diversos conhecimentos relativos à práxis<sup>3</sup> do seu trabalho educativo.

No entanto, presencia-se a desvirtuação do propósito da escola e, em termos de ação pedagógica, experienciam-se, ainda hoje, os efeitos dos projetos político-pedagógicos de cunho neoliberal, à serviço do mercado e suas demandas. Sob a égide da superação do ensino tradicional, algumas perspectivas pedagógicas ocupam os espaços escolares e não respondem às problemáticas históricas da educação brasileira. Com o intuito de entender essa situação, esboçaremos uma sistematização das teorias educacionais e pedagógicas.

Sabemos que toda ação pedagógica desenvolvida em sala de aula está ancorada em conceitos e conhecimentos de teorias (modelos cultural-cognitivos e didático-pedagógicos<sup>4</sup>) que, ao serem selecionadas como base teórica do trabalho educativo, exteriorizam a visão de mundo, de homem e de sociedade dos docentes. Destarte, no contexto

do debate educacional brasileiro, nota-se a presença quase hegemônica de teorias educacionais e pedagógicas que desconsideraram os determinantes socioeconômicos que limitam o desenvolvimento e desviam a finalidade da escola.

Nesse sentido, Saviani (2008; 2018) propõe uma sistematização das teorias em que o critério de criticidade tem relação com a “percepção dos condicionantes objetivos [da escola em relação aos determinantes sociais]” (SAVIANI, 2018, p. 5). Assim, o autor classifica as teorias educacionais e pedagógicas em dois grupos: as teorias **não críticas** (ou hegemônicas) e as teorias **crítico-reprodutivistas** (ou contra-hegemônicas)<sup>5</sup>.

Dentre as teorias não críticas, encontram-se aquelas que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2018, p. 5). No grupo das teorias crítico-reprodutivistas, estão incluídas aquelas que tornam relevantes os condicionantes objetivos (estrutura socioeconômica) determinantes da escola, embora entendam que ela reproduza a sociedade e, portanto, não acreditem que a escola tenha a potencialidade da transformação da realidade.

Ainda, no bojo das teorias pedagógicas, Duarte (2011) aponta as Pedagogias do “Aprender a Aprender”. Nessas perspectivas, percebem-se quatro traços orientadores em comum no trabalho educativo: a pesquisa como princípio educativo, a primazia do método de construção do conhecimento

3 Para Tonet (2013), a práxis é uma categoria do pensamento marxiano, a qual possibilita a mediação dos dois momentos constitutivos de uma unidade indissolúvel: subjetividade e objetividade. Para além disso, é caracterizada por ser voltada para determinados fins, por projetar-se nas ideias e por ser objetiva (concreta). No sentido da educação, concebemos a práxis educativa como ação docente teórico-prática, em que a teoria orienta a prática e, dialeticamente, é orientada por essa. Desse modo, a teoria se modifica por conta da experiência prática que, por sua vez, modifica-se constantemente com a teoria.

4 Segundo Saviani (2009), existem dois modelos de formação docente: aqueles que privilegiam as teorias educacionais e pedagógicas (didático-pedagógicas) e os que preconizam as teorias da área de conhecimento específico (cultural-cognitivos).

5 No que se refere às teorias não críticas, citamos a Pedagogia Tradicional, baseada em Herbart e Bacon, a Pedagogia Nova, de Dewey, e a Pedagogia Tecnicista, com expoente em Delors. Com relação às crítico-reprodutivistas, destacamos a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), de Althusser, e a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet.

(em comparação ao conhecimento produzido socialmente pela humanidade), a atividade educativa voltada para os interesses e as necessidades do aluno e a concepção educacional voltada para a formação adaptativa dos indivíduos (DUARTE, 2011).

Na concepção dessas pedagogias modernas, releva-se “o conflito criado na sociedade burguesa entre as tendências para o desenvolvimento do indivíduo e as condições sociais existentes” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 99-100), com a camuflagem das incoerências de suas próprias filosofias. Para além disso, há um equívoco a respeito do conceito de prática social, pois equiparam prática cotidiana e prática social. Ao contrário, a prática social humana não pode ser reduzida à cotidianidade, visto que “a prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática social” (DUARTE, 2010, p. 44).

Para que a escola se torne um espaço destinado ao saber escolar sistematizado, é coerente que se invista em uma pedagogia que seja crítica sem ser reprodutivista, ou seja, uma teoria “formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados” (SAVIANI, 2018, p. 25), que supere por incorporação as outras teorias pedagógicas e que, através da práxis, enfrente o problema da marginalização. Logo,

do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra [...] o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2018, p. 26)

A seguir, apresentamos os constructos teórico-filosóficos que orientam a Pedago-

gia Histórico-Crítica, um caminho possível na busca por uma escola preocupada com as desigualdades relacionadas à sociedade de classes.

## 2.2 Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica

Em meados dos anos 1980, foi elaborada uma teoria educacional e pedagógica no sentido de superar por incorporação as demais teorias existentes, estabelecer vínculo com a luta socialista e a transformação social e admitir o caráter revolucionário da educação dentro dos limites do capital: a **Pedagogia Histórico-Crítica** (PHC) (SAVIANI, 2018). No cerne dessa teoria, concede-se à escola o *status* de instituição formal dedicada ao trabalho educativo, que é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Admitindo a escola como espaço de socialização do conhecimento científico, propõe-se, na perspectiva histórico-crítica, a formação humana integral com vistas à emancipação<sup>6</sup>. No escopo da PHC, ainda, cabe tratar do lugar do conhecimento e das responsabilidades do professor e do aluno

6 A formação humana integral, objetivo central para o trabalho educativo, faz referência ao conceito marxista de omnilateralidade, que se relaciona ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos sujeitos. Destaca-se, assim, o trabalho enquanto princípio educativo, em oposição à unilateralidade do homem na sociedade capitalista, gerada a partir da separação entre a atividade material e a atividade intelectual. No que concerne à emancipação, Lessa e Tonet (2011) expõem que a teoria marxista indica que o homem tem a potencialidade de romper com a submissão ao capital se obtiver o conhecimento adequado da realidade para a escolha dos objetivos que respondam às necessidades humanas da classe proletária, emancipando-se através da revolução.

nos processos de ensino e aprendizagem. Para a PHC, diferentemente da Pedagogia Tradicional (cuja centralidade é no professor) e da Pedagogia Nova (cuja centralidade é no aluno), o trabalho educativo está centralizado no conhecimento, visto que esse é distribuído desigualmente na sociedade de classes. Por isso, a PHC defende que os filhos dos trabalhadores tenham acesso ao patrimônio cultural historicamente desenvolvido.

Quanto às atribuições do professor e do aluno, a PHC objetiva que ambos sejam agentes da transformação social. No entanto, Saviani (2018) aponta que, quanto à compreensão da prática social<sup>7</sup>, o aluno tem um olhar sincrético e o professor, sintético. Para a PHC,

a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. [...] A compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade [inicialmente] de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2018, p. 57)

Como a PHC compreende os processos de ensino e de aprendizagem de forma distinta, é importante elencar que o professor tem como atividade principal o ensino, ao passo que o aluno tem como atividade principal a aprendizagem. Isso não quer dizer que o aluno haja passivamente, pois ele é ativo durante o processo educativo. Na abordagem teórico-metodológica da PHC, são considerados dois elementos distintos: a cultura popular e a cultura erudita.

Para a PHC, os interesses do aluno de-

7 Para Saviani (2018), a prática social diz respeito à atividade humana na realidade social e é o ponto de partida e chegada do trabalho educativo.

vem ser levados em conta, bem como os conhecimentos que ele já traz consigo para a escola. Entretanto, esses interesses e conhecimentos, enquanto cultura popular, devem ser ponto de partida, uma vez que os conhecimentos científicos e a cultura erudita são saberes aos quais os alunos são expostos desigualmente na sociedade burguesa e, por isso, devem ser o ponto de chegada. Ao longo do trabalho educativo, o professor deve utilizar momentos teórico-metodológicos<sup>8</sup> e, em suma, deve conduzir o aluno do senso comum à consciência crítica sobre as práticas sociais vivenciadas na sociedade por meio da apropriação dos saberes escolares sistematizados.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos os fundamentos da Educação Linguística conforme as orientações de Britto (2012) e debatemos sobre a importância do ensino de leitura e da escrita na sala de aula de LP.

### 2.3 Fundamentos da Educação Linguística

Compreendida a desigualdade de acesso ao conhecimento, voltemo-nos, de fato, para o ensino de LP, objeto de interesse deste estudo. Para discutir a educação em linguagem, retornamos à problemática apresentada na introdução deste capítulo: a prevalência da perspectiva sistêmica de língua no ensino de LP. De acordo com Britto,

os modelos de reformulação do ensino de

8 Em termos teórico-metodológicos, na PHC, Saviani (2018) expõe cinco momentos: a prática social (inicial, sincrética), a problematização (detecção de questões no âmbito da prática social), a instrumentalização (apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social), a catarse (expressão elaborada da nova forma de compreensão da prática social e incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social) e a prática social (diferente da inicial, nova, sintética).

Língua Portuguesa consequentes do avanço da Linguística e das renovadas teorias de educação e de aprendizagem não vingaram efetivamente porque, quando incorporadas aos fazeres escolares, tais teorias foram absorvidas como se o problema fosse de ordem metodológica [...]. Ademais, mesmo quando se consideram os referenciais da Linguística contemporânea, a formação docente mantém-se presa ao dilema normativo, de modo que a questão continua sendo a de como ensinar o certo. (BRITTO, 2012, p. 93)

Como vimos, apesar dos progressos advindos dos estudos linguísticos, os professores aparentam sobrepujar, nos bancos escolares da Educação Básica, práticas pedagógicas balizadas pela correção de desvios do uso da língua. Britto (2007) afirma que a educação em linguagem tem desconsiderado um aspecto central, a saber, o conhecimento, e limita-se à demonstração do “correto” ou localiza-se na perspectiva dos usos funcionais cotidianos, sempre voltados para a satisfação das demandas do sistema capitalista.

Aliás, é mister evitar concepções dicotômicas e padrões qualitativos e descritivos dos usos da língua, com o emprego de termos tais como padrão e não-padrão ou, ainda, adequado e inadequado. Isso porque as diferentes formas de apreensão do fenômeno linguístico são legítimas e resultados da “política e dos focos de interesse que se manifestam nas formas como se realiza a luta pelo poder” (BRITTO, 2007, p. 24). Além de tudo, o preconceito linguístico surge quando determinadas formas são reconhecidas e certos padrões de (in)cultura são reproduzidos continuamente e, de modo sistemático, ameaçam a integridade social dos dominados através de paradigmas regulatórios e corretivos.

Destarte, proporemos um ensino de LP em que a finalidade da educação escolar seja

considerada, a saber: a expansão dos conhecimentos tácitos (cotidianos) dos alunos e o rompimento com o senso comum por meio do “desenvolvimento intelectual e social dos alunos” (BRITTO, 2012, p. 83), evitando-se imediatismos e pragmatismos. Para isso, a língua deve ser concebida como totalidade constituída na história humana e constitutiva dos sujeitos, de relação e de intervenção no mundo e fenômeno histórico que se realiza e se produz em função do trabalho humano.

Delineado o fenômeno linguístico, lança-se um olhar sob uma perspectiva de ensino engajada com a língua como objeto social e relacionada aos condicionantes objetivos da escola na sua ligação íntima com a realidade social. Sendo assim, recorremos à **Educação Linguística (EL)**, definida como

[...] ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84)

Nesse viés, os professores de LP devem privilegiar o conhecimento científico, artístico e filosófico via leitura, escrita e seus discursos, pois a sociedade é centrada no grafocentrismo. Além disso, a aquisição da compreensão leitora e o domínio da produção textual, distribuídos de forma desigual na sociedade burguesa (de classes), tornam-se condição *sine qua non* para a inserção social. Deve-se, portanto, ter ciência do

[...] vínculo estrito entre escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita. E isso não é de se estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. (BRITTO, 2007, p. 25)

Ainda, na sala de aula de LP, o docente também deve dispor de um repertório de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) e selecionar textos com os quais os alunos possam ter contato com a língua e com as diversas temáticas que demandam transformação social no sentido de ampliar o conhecimento sobre o fenômeno linguístico e sobre o mundo (BRITTO, 2012). Ancorado nos pressupostos teóricos da PHC, o docente deve partir de gêneros do discurso com os quais o estudante já é familiarizado e, gradualmente, oportunizar a leitura daqueles com os quais teve pouco ou nenhum contato.

Por fim, é essencial que haja o trabalho com os diferentes objetos culturais na sala de aula de LP, especialmente a literatura. A leitura de textos literários, mesmo quando tomados como objeto de ensino, possibilita o contato com uma forma de arte não manifesta cotidianamente na realidade dos discentes. Não se pode presumir que os discentes já tenham manuseado textos clássicos, portanto é necessário ir além de *bestsellers* e outros gêneros literários comumente disseminados entre os educandos. Nesse sentido, o docente deve oportunizar o contato com o cânone literário, em virtude da inserção social dos alunos na cultura erudita e no mundo das experiências culturais e intelectuais.

Todavia, muitos professores podem ser atraídos pelas armadilhas da Pedagogia do Gostoso (BRITTO, 2012), cuja prática resulta em atender aos interesses imediatos dos alunos, banalizar o relativismo e facilitar a reprodução de uma educação ancorada no senso comum. Na contramão da Pedagogia do Gostoso, os professores devem estar cientes de que aprendizagem não pode ser sinônimo de lazer, pois é oriunda de trabalho (educativo). Na próxima seção, faremos uma análise crítica das orientações pedagó-

gicas contidas na BNCC no tocante à disciplina de LP.

### 3. Conformação ou superação: uma análise crítica da BNCC

Com base na discussão teórica proposta, a BNCC foi analisada criticamente com o propósito de desvelar suas filiações teórico-filosóficas tanto no âmbito das teorias pedagógicas quanto no que se refere à abordagem do ensino de Língua Portuguesa. Para que isso fosse possível, delimitou-se o método do MHD. Na perspectiva marxista, concebemos, assim como Tonet (2013), que não há método *a priori* em uma abordagem ontológica, pois o que se pretende é ir para além da aparência fenomênica do objeto de estudo<sup>9</sup>.

Ainda assim, a teoria social marxista engendra **categorias teórico-metodológicas** - totalidade, mediação e contradição - para que se compreenda a essência (estrutura e dinâmica) e se desvele a realidade concreta pensada do objeto. Conforme Netto (2011), tais categorias devem ser indissociavelmente manipuladas, visto que estão em relação dialética. Portanto, um objeto de estudo é concebido como totalidade macroscópica, inclusiva e de máxima complexidade, se estruturando e se articulando com outras totalidades menos complexas. Em sua dinamicidade, a totalidade macroscópica se movimenta como resultado do caráter

<sup>9</sup> Para tanto, inicia-se a partir da realidade concreta imediata (caótica), por meio de dados e, através da análise, faz-se a abstração de determinados elementos. Posteriormente, obtêm-se as determinações simples e, em seguida, realiza-se o movimento inverso. Ao fazer isso, busca-se não mais uma representação caótica do real e do concreto, mas sim “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (NETTO, 2011, p. 43). Como visto, para a teoria marxista, o método se constitui na e pela análise do objeto estudado.

contraditório das totalidades constitutivas, permitindo-lhe a sua transformação. Os processos de cada uma dessas totalidades constitutivas apreendidas na sua diversidade se relacionam entre si e com a totalidade macroscópica mediados pelos seus diferentes níveis de complexidade e suas estruturas peculiares.

No escopo da presente pesquisa, o objeto central é o ensino de LP, totalidade macroscópica de máxima complexidade. Essa engloba as seguintes totalidades constitutivas: a(s) teoria(s) pedagógica(s), a(s) teoria(s) linguística(s), a formação docente em Letras e a BNCC, regulada, implementada e, em relação ao contexto histórico da constituição do documento, imposta pelo Estado. No recorte da pesquisa, consideram-se todas as totalidades constitutivas, exceto a formação docente, a ser investigada. Para o estudo, a categoria teórico-metodológica central emergente da análise do objeto foi a contradição.

A respeito do exame do documento, preliminarmente, identificou-se sua filiação à **Pedagogia das Competências** (PC). No abajur das pedagogias do “Aprender a Aprender”, tal concepção se organiza em torno do ensino centrado “na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221), em convergência com as demandas da realidade social atual e do mercado de trabalho. Em contraste com o que pode aparentar, competência remodela o termo ‘saber fazer’ e se pauta “no critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa” (MARTINS, 2010, p. 19). No entanto, para Ramos (2006), os saberes escolares dos quais a escola deveria se ocupar foram embebidos de sentido prático e cotidiano quando apropriados pela PC. Nessa direção, a escola se torna um espaço voltado à qualificação para atuação

profissional. Para a leitura da BNCC, quatro eixos analíticos serão destacados: princípio educativo, foco do trabalho educativo, conhecimento preconizado e vínculo com a ordem político-social.

No que tange ao **princípio educativo**, destacam-se os seguintes excertos para análise: “campo das práticas de estudo e pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 84); “a perspectiva investigativa”, “a pesquisa e a produção colaborativa” como “modo privilegiado de tratar os conhecimentos” (*ibidem*, p. 486); “para construir conhecimentos (inclusive escolares)” (*ibidem*, p. 87). Por meio deles, é possível indicar que a BNCC emprega a **pesquisa** como princípio educativo, visto que privilegia a pesquisa no trato com os conhecimentos. Acerca do **foco no trabalho educativo**, ao alocar-se diante dos interesses e das necessidades do alunado, o documento centraliza o **aluno**, que deve buscar e construir conhecimento. Sob o escrutínio da autonomia, conforme Duarte (2011), a PC valora hierarquicamente a aprendizagem por si mesmo e, ainda, ignora a iniciativa do professor no que diz respeito ao ensino, atribuindo-lhe a função de facilitador. Logo, perde-se aquilo que a PHC e a EL preconizam: o foco no conhecimento (SAVIANI, 2018) e a educação em linguagem para além do imediato e pragmático (BRITTO, 2012).

Quanto ao **conhecimento preconizado**, sublinham-se os trechos a seguir: “textos multissemióticos [disponibilizados] nas redes sociais” (BRASIL, 2018, p. 68); “produção de memes” (*ibidem*, p. 69); atreladas “[práticas de linguagem atreladas] às situações da vida social e [...] em contextos significativos para os estudantes” (*ibidem*, p. 84). Ao discorrer sobre as práticas de linguagens contemporâneas, fica evidente a prerrogativa do conhecimento **cotidiano**, em virtude de que é orientado o trabalho com gêneros



com os quais os estudantes já dominam e são familiarizados. Fica evidente que a BNCC, na senda dos avanços tecnológicos, distancia-se do propósito de escola como espaço de socialização do conhecimento científico (SAVIANI, 2018) e que a leitura e a escrita não rompem com o senso comum, conforme a EL proposta por Britto (2012).

Sobre o **vínculo** com a ordem político-social, frisam-se as seguintes orientações da BNCC: “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 478); “empreendedorismo” (*ibidem*, p. 479); “formação integral” (*ibidem*, p. 481); “ferramentas para a transformação social” (*ibidem*, p. 506). Em primeiro lugar, enfatiza-se a natureza contraditória das terminologias analisadas, pois tanto a PC (voltada para a adaptação dos indivíduos às novas demandas do capital) não se pauta na formação humana integral como o enfoque exacerbado no mercado de trabalho ressalta a essência alienadora da BNCC. Em consonância com isso, a definição de trabalho do documento, “ato humano de transformar a natureza [...] e de (re)produção da vida material” (*ibidem*, p. 505) não condiz com as práticas pedagógicas alienadoras nele orientadas. Também, a presença dos termos formação integral e transformação social são higienizadas, dado que a formação sugerida não parece ser, de fato, humana e, ao desconfigurar as iniciativas dos alunos e dos professores na relação com a aprendizagem e o ensino, limitam a caracterização desses como agentes da transformação social (SAVIANI, 2018). Na relação com o sistema vigente, portanto, o documento revela a sua **conformidade** com o sistema capitalista na medida em que favorece, na contramão do que Britto (2012) preconiza, as demandas do mercado e concebe trabalho (alienado) na sua forma fragmentada (atividade intelectual e material).

#### 4. Considerações Finais

No presente estudo, abordaram-se questões basilares da relação entre sociedade e escola. Ademais, apresentaram-se os princípios da PHC e apontaram-se os fundamentos da EL. Logo após, realizou-se a análise crítica da BNCC por meio das categorias teórico-metodológicas do MHD e dos constructos teóricos da PHC e da EL.

Durante a análise da BNCC, revelaram-se os seguintes aspectos sobre o ensino de LP: vínculo com a PC, pesquisa como princípio educativo, predomínio do conhecimento cotidiano, enfoque no aluno no trabalho educativo e conformidade com as determinações do sistema capitalista. Em síntese, conclui-se que a BNCC não promove um ensino de LP com vistas à formação humana integral e à emancipação. Com o (re)conhecimento da concepção teórico-filosófica imbuída na BNCC, é imprescindível ampliar o repertório de discussões críticas ao documento, orientador do trabalho dos professores de LP e balizador das práticas pedagógicas em linguagem.

#### Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITTO, L. P. L. Escola, Ensino de Língua, Letramento e Conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1,

p. 24-30, jan/abr 2007.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e Desacordos:** a Leitura além do Óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. **Entre Ecos e Travessias:** um Olhar para o Ato de Ler no Processo de Educação em Linguagem na Esfera Escolar. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores:** Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, L. M. O Legado do Século XX para a Formação de Professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores:** Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. **A Formação da Personalidade do Professor:** um Enfoque Vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política, v. I. 36. ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências:** Autonomia ou Adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o Problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas:** a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TOMAZONI, E. **O Ato de Escrever em Encontros na Escola.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TONET, I. **Método Científico:** uma Abordagem Ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Recebido em: 16/04/2021

Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Os gêneros textuais como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental

Adriana Ferreira de Souza (UNEB)\*

<https://orcid.org/0000-0003-1313-0448>

Maria Neuma Mascarenhas Paes (UFBA)\*\*

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

## Resumo:

Neste trabalho, tratamos dos gêneros textuais como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental. Assim, a partir dos gêneros novela e carta do leitor, utilizados como recursos na construção do aluno leitor e escritor competentes, identificamos nos textos escritos pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, com base na leitura de duas narrativas, *A moça do pãozinho de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho, as vivências pessoais desses alunos ali presentes; verificamos os conhecimentos enciclopédicos dos alunos ativados durante a leitura e seus posicionamentos críticos nas produções textuais por meio do procedimento intertextual *stricto sensu*. Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos em Koch (2017, 2018), Kleiman (1989), Marcuschi (2008, 2012), entre outros. Portanto, a partir deste estudo, tivemos condições de verificar as competências dos alunos de ler, interpretar e produzir textos a partir do acesso aos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, de seus valores e da comunidade em que vivem, sem que fossem apenas receptores de conteúdos, seres passivos durante as aulas, demonstrando serem capazes de refletir sobre o contexto social em que vivem.

**Palavras-chave:** Carta do leitor; Conhecimentos enciclopédicos; Gênero textual; Novela; Vivências pessoais.

## Abstract:

### Textual genres as literacy practices in the final grades of elementary school

In this work, we deal with textual genres as literacy practices in the final grades of elementary school. Thus, from the genres novela and the letter

---

\* Mestre em Crítica Cultural – Universidade do estado da Bahia, UNEB, Campus II – Alagoinhas/BA. <http://lattes.cnpq.br/8473241146549956>. E-mail: [afsadriana73@gmail.com](mailto:afsadriana73@gmail.com)

\*\* Doutorado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1732239702700515>. E-mail institucional: [mpaes@uneb.com](mailto:mpaes@uneb.com). E-mail particular: [neumapaes@gmail.com](mailto:neumapaes@gmail.com)

from the reader, used as resources in the construction of the competent reader and writer student, we identified in the texts written by the students of the 8th year of elementary school, based on the reading of two narratives, *A moça do pãozinhos* cheese and *Os hanged*, by Adonias Filho, the personal experiences of these students present there; and we verified the students' encyclopedic knowledge activated during reading and their critical positions in textual productions through the *stricto sensu* intertextual procedure. From a theoretical point of view, we rely on Koch (2017, 2018), Kleiman (1989), Marcuschi (2008, 2012), among others. Therefore, from this study, we were able to verify the students' skills to read, interpret and produce texts from access to encyclopedic knowledge or knowledge of the world, their values and the community in which they live, without being just recipients of content, passive beings during classes, demonstrating that they are able to reflect on the social context in which they live.

**Keywords:** Letter from the reader; Encyclopedic knowledge; Textual genre; Soap opera; Personal experiences.

## Introdução<sup>1</sup>

As práticas de letramento consistem, entre outras ações, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No caso da leitura e escrita, interesse deste trabalho, o processo deve ir além da decodificação do código linguístico e incluir os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo oriundos de uma educação formal e dos saberes dos alunos adquiridos em suas vivências e experiências, cabendo ao professor trabalhar essas práticas com base nos diferentes contextos culturais dos alunos presentes no ambiente escolar.

Considerando esse contexto, entendemos que as práticas de letramento solicitam dos alunos uma maior compreensão da língua que se realiza por meio de uma atividade de leitura e produção textual com os gêneros textuais, que valorize as experiências e os diversos saberes adquiridos pelo leitor ofertados no ambiente escolar ou fora dele

para a construção de sentidos.

Diante do exposto, declaramos que, neste trabalho, tratamos dos gêneros textuais<sup>2</sup> como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental, utilizando o gênero literário novela e a carta do leitor como recursos para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, nas quais buscamos valorizar o conhecimento de mundo dos alunos e o seu contexto sociocultural.

Nesta pesquisa, procuramos investigar o gênero novela como recurso na recepção e construção de sentidos presentes em cartas do leitor escritas por alunos do 8º ano das séries finais do ensino fundamental. Assim, por meio do procedimento intertextual *stricto sensu*, identificamos em cartas do leitor escritas por alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir de duas novelas, *A moça do pãozinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias

1 Este artigo é um recorte da dissertação *Práticas de letramento no ensino fundamental II: da leitura extraclasse à produção textual*, linha de pesquisa em Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

2 Nesta pesquisa, tratamos de dois gêneros textuais: a novela, que pertence aos gêneros literários, e a carta do leitor, gênero textual que faz parte do campo jornalístico.

Filho, as vivências pessoais e verificamos os conhecimentos enciclopédicos dos alunos ativados durante a leitura e seus posicionamentos críticos nas produções textuais.

Esperamos que esta pesquisa contribua tanto para uma ressignificação das práticas de letramento objetivando formar leitores competentes, capazes de interpretar o que está escrito e produzir textos sabendo o que dizer e como dizer, quanto para o aperfeiçoamento dos profissionais de Letras que se interessam em desenvolver práticas de letramento prazerosas e produtivas em suas aulas para que o aluno deixe de ser um receptor de conteúdo e passe a ter um comportamento atuante, com capacidade de refletir criticamente sobre si e a sociedade em que está inserido.

## **O gênero novela e a carta do leitor como construtores de sentidos a partir da leitura e produção textual**

Segundo Marcuschi (2008), o gênero textual se originou há mais de 25 séculos, dentro da cultura oral, com base nos estudos de Platão sobre os gêneros literários, com a tradição poética, e de Aristóteles, na tradição retórica, perpassando pela Idade Média, posteriormente, à Modernidade até chegar ao século XX, no campo da linguística em geral, especialmente nas perspectivas discursivas.

Na cultura ocidental, o conceito de gênero se limitava aos gêneros literários, porém esse conceito se estendeu para toda a categoria textual, sejam eles falados sejam escritos, pertencentes ou não ao campo literário, sendo validado tanto pela linguística quanto por outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, sociologia, etnografia, entre outras.

Segundo Lé (2012), atualmente o estudo sobre gênero tem como referência a obra do linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que em sua obra *Estética da criação verbal*, com base em sua perspectiva dialógica, explica que os gêneros, marcados por um processo socio-histórico, apresentam formas relativamente estáveis que estão relacionadas a um domínio da atividade humana por meio da linguagem (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011) ainda salienta que a relevância da extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam orais sejam escritos, está associada às “variadas manifestações da atividade humana de linguagem e com a complexidade de cada campo dessa atividade” (LÉ, 2012, p. 50), compreendendo desde as diversas modalidades de diálogo do cotidiano até os textos científicos. Eles se modificam de acordo com os acontecimentos sociais e com o surgimento de novas construções de linguagem, provenientes de práticas sociais que o determinam, como é o caso dos gêneros digitais.

Sendo assim, Bakhtin (2011) divide os gêneros em primários ou simples, que se referem à vida cotidiana, pertencente à comunicação verbal mais espontânea com relação mais imediata com o contexto, tais como o diálogo cotidiano, o telefonema, o bilhete, a carta privada, entre outros. Já os gêneros secundários (complexos) pertencem ao campo da comunicação cultural relativamente mais elaborado e complexo, predominantemente, mas não unicamente escritos, próprios da esfera jornalística, religiosa, artística, a científica, entre outros, tais como o editorial, o sermão, os romances, a pesquisa científica e assim por diante. No processo de sua formação, os gêneros secundários (complexos) absorvem e transformam os primários (simples), uma vez que esses per-

dem sua relação com o contexto imediato e com outros enunciados concretos (FIORIN, 2018).

Segundo Marcuschi (2008), toda comunicação verbal se realiza por meio de um gênero textual que tem como função a interação entre os interlocutores. Para o autor, o conceito de gênero se dá pela função e não pela forma, apesar de todos os gêneros terem uma forma e uma função, um estilo e um conteúdo. Os gêneros estão presentes em diversas situações comunicativas, apresentando estruturas variadas conforme os objetivos comunicativos que se pretendem alcançar, considerados não como modelos estanques, mas como uma atividade dinâmica que carrega valores culturais, sociais e saberes, demarcados por certa estabilidade.

Para Luna (2017), os gêneros são instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das habilidades da leitura, “pois para compreendermos um texto é necessário explorá-lo ao máximo, vendo-o como um todo com sentido, e não fragmentado por frases isoladas, sem conexão com a realidade” (LUNA, 2017, p. 18). Para esse trabalho com os gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) recomendam que o professor utilize diversos gêneros que circulem em nosso cotidiano com funções de divertir, informar, comunicar, persuadir, entre outros. Nesses documentos, o texto passa a ser o ponto de partida e de chegada no ensino da língua, servindo de base na seleção de conteúdos, objetivos e habilidades de determinado gênero textual que circula por diferentes setores sociais de comunicação e uso da linguagem.

Gênero textual e leitura estão associados, uma vez que os gêneros possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção das habilidades de leitura e, con-

sequentemente, de produção textual. A prática de leitura por meio dos gêneros evidencia a importância das atividades de leitura para a apropriação das características dos gêneros, não apenas como um recurso para a produção textual, mas requer a contextualização do conhecimento prévio associados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos e a realidade que o cercam.

Sendo assim, ao passo que lemos um texto, vamos construindo sentidos a partir das inferências que são feitas, da coleta das informações implícitas do texto, do conhecimento prévio e de mundo, das experiências, vivências e questionamentos, que contribuem para coerência textual, “proporcionando ao leitor uma melhor compreensão do que está sendo dito, além de proporcionar também a interação entre os usuários dos eventos comunicativos” (LUNA, 2017, p. 48).

Além disso, segundo Lerner (2002), é possível também associar os propósitos didáticos com os propósitos comunicativos que tenham significado para a vida dos alunos através de projetos de interpretação e produção textual, com base na leitura de diversos gêneros textuais, para que ocorra a articulação entre a prática social e a prática escolar, pondo um fim no distanciamento entre elas.

Com base nesse contexto, as atividades de leitura devem considerar os interesses dos alunos, cabendo à escola promover encontros de leitura onde o aluno possa escolher seus próprios livros, sob a mediação do professor. Entretanto, segundo Barbosa (2012), é necessário que o professor tenha o hábito da leitura, pois é a partir de seus depoimentos sobre experiências vivenciadas por meio das inúmeras leituras, sobre as personagens, o enredo, os trechos mais significativos das histórias que leu que pode-

rá estimular os alunos a se interessar pelo mundo da leitura.

Para que fique claro, esta pesquisa é um recorte do projeto pedagógico de leitura extraclasse e produção textual realizado no 8º ano do ensino fundamental, resultado de leituras da área da linguística textual, que assume o texto como objeto de estudo, e sobre as práticas de letramento e experiências como professora pesquisadora de língua portuguesa, em uma escola pública, em Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas, Bahia, que se interessou também, assim como muitos estudiosos, pelo processamento de produção e compreensão do texto.

O referido projeto pedagógico consiste na leitura extraclasse de narrativas longas, tais como o romance e a novela, com estilos variados que tratam de amor, aventura, drama, entre outros. Após ler a narrativa selecionada, o aluno produz o seu texto a partir das atividades propostas. Sendo assim, no término de cada unidade, são selecionadas algumas produções textuais pelos alunos para serem expostas no mural da sala de aula ou da escola e, no final do ano letivo, o aluno escolhe uma produção para apresentar à turma. As formas de apresentação das atividades variam de acordo com as necessidades e os eventos que ocorrem na escola durante o ano letivo.

Segundo Kleiman (2010), a prática de letramento refere-se a um conjunto de atividades que busca o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da língua para ampliação do vocabulário e das informações, aumentando, assim o conhecimento do aluno e sua fluência na leitura. Sendo assim, leitura e escrita são formas de letramento que devem ser trabalhadas pelo professor, considerando os variados contextos culturais presentes no cotidiano escolar.

Convergindo dessa ideia, Luna (2017) explica que as práticas letradas sugerem que os professores partam dos saberes que a criança traz de casa e não priorizem os letramentos legitimados, também chamado de letramento autônomo, aquele que está associado aos conhecimentos sistematizados pela escola, que envolve os usos da escrita interrelacionadas a outras linguagens e valorize o letramento ideológico, ou seja, os saberes, as vivências que os alunos utilizam em várias situações da vida cotidiana.

Ressaltamos que esse projeto pedagógico foi a base para a pesquisa em questão, aplicado nas turmas do 8º ano do ensino fundamental na Unidade de Ensino em que a professora pesquisadora leciona.

Acreditamos que seja relevante essa explicação para que fique evidenciado que a atividade aplicada para a realização desta pesquisa é resultante das experiências como professora que tenta colocar o aluno como sujeito ativo, valorizando a sua cultura, história e conhecimento prévio. A atividade de leitura extraclasse e produção textual aplicada nas turmas do 8º ano do ensino fundamental assume o texto como ponto de partida e de chegada no ensino de língua portuguesa.

Assim, ao fazermos o recorte do projeto pedagógico, optamos pelo gênero literário novela por apresentar um recorte social e trazer uma linguagem acessível, que possibilita uma melhor compreensão dos textos, contemplando uma variedade de temas que podem ser associados aos saberes, vivências e experiências dos alunos, estimulando-os a refletir sobre si e o mundo que os cerca. Além do gênero novela, incluímos também o gênero carta do leitor por pertencer à esfera jornalística no qual o primeiro serve de base para a atividade de leitura e o segundo como dispositivo para a produção textual.



Dessa forma, ao inserir textos com temas do cotidiano, podemos relacionar as atividades escolares à vida social do aluno para que ele desenvolva as competências necessárias para que possa se inserir plenamente na sociedade.

Segundo Moisés (1994), a novela pode constituir-se de diversos enredos que, no decorrer da narrativa podem conectar-se entre si, desenvolvendo-se sequencialmente. Ainda segundo o autor, a multiplicidade dramática define a multiplicidade espacial, já que as personagens, conforme as ações, podem ser deslocadas para vários espaços na narrativa.

Com relação ao ensino da literatura, Cosson (2019) afirma que as escolas do ensino fundamental preocupam-se apenas com a formação do leitor, trabalhando com interpretações de texto ofertadas pelo livro didático a partir de fragmentos de textos e que os livros de literatura são escolhidos pela sua temática e linguagem, compatíveis com os interesses, preferencialmente, da escola, dos professores e dos alunos. Já com relação às atividades de leitura extraclasse, são solicitados aos alunos, resumos dos textos, fichas de leitura que servem apenas para registro de dados sobre a leitura feita, ou quando a leitura do livro restringe-se somente à sua fruição.

Ressaltamos que o texto literário novela não foi utilizado para o estudo da estrutura linguística ou de aspectos ligados exclusivamente à superfície do texto, mas para promover uma atividade interpretativa das cartas do leitor escritas pelos alunos, associada aos referenciais teóricos. Dessa maneira, a partir da atividade aplicada no 8º ano de duas novelas, *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, o aluno foi estimulado a escrever uma carta do leitor, questionan-

do as personagens, suas atitudes, enfim, expondo suas opiniões, críticas sobre o enredo das duas novelas.

Afinal, a leitura do texto literário não pode ser uma atividade apenas de decifração do código escrito, mas uma atividade de reflexão sobre o que está escrito no texto literário, como também ser uma atividade hermenêutica de interpretação dos significados implícitos que estão nas entrelinhas do texto. Mesmo quando um leitor decifra um texto, não se pode impedir sua interação com o texto, resultando em sua interpretação e “abrindo, por conseguinte, espaços para novas e infindáveis perspectivas” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Selecionamos essas narrativas porque ambas apresentam temas do cotidiano que tratam sobre exclusão e inclusão social, temas como amor, religião, fatos históricos, entre outros, contribuindo para o investimento pessoal do aluno a partir da leitura desses textos, levando em conta os saberes que trazem de casa, os assuntos ofertados pela escola, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de leitor, por meio das relações interpessoais, situados dentro de um contexto social e histórico.

O livro *O Largo da Palma* apresenta seis novelas que acontecem em um mesmo espaço geográfico, o próprio Largo da Palma, que está localizado no bairro de Nazaré, em Salvador, na Bahia, entre a Rua da Mouraria e o bairro da Barroquinha.

Na novela *A moça dos pãezinhos de queijo*, temos uma romance vivido entre Célia, moça de voz encantadora, e Gustavo que ficou mudo após a morte de sua mãe. Entretanto, Célia consegue fazer um milagre ao devolver a voz a Gustavo através dos pãezinhos de queijo feitos por ela.

Em *Os enforcados* temos a narração, pelo ponto de vista de um cego, de um

acontecimento histórico, em que condenados políticos foram enforcados diante de uma multidão em um ritual de pena de morte. Tratam-se dos condenados pela Revolta dos Alfaiates ou Conjuração Baiana, movimento de caráter emancipatório e ideais republicanos que ocorreu em 1798, na Bahia. Nesse movimento, participaram alguns membros da elite e das camadas populares, negros e mulatos, artesãos, pequenos comerciantes, escravos, alfaiates e libertos. Apesar de todos esses participantes no movimento, apenas quatro deles foram enforcados. “Dois soldados rasos e dois alfaiates, todos pardos para não dizer mulatos. Manuel, Lucas, Luís e João, os condenados” (FILHO, 2016, p. 94-95).

Além do gênero novela, como já foi dito anteriormente, trabalhamos também com a carta do leitor por ser mais adequado à situação apresentada, uma vez que, segundo Bezerra (2010), esse gênero textual pertence à esfera jornalística, cujo objetivo é divulgar uma opinião, um elogio ou uma crítica sobre um determinado assunto ou de um livro que leu, por meio de um texto produzido pelo leitor, que pode ser visualizado por qualquer pessoa. Desse modo, podemos dizer que ocorre uma interação entre os interlocutores, apesar da ausência de um contato imediato entre leitor e autor do texto, a exemplo dos trechos extraídos das cartas do leitor escritas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa.

Ao aprender a produzir uma carta do leitor, o aluno está concomitantemente aprendendo a aprimorar as suas habilidades linguísticas para a construção de um trabalho produtivo, sem repetir as ideais do autor do texto, e a construir sentidos a partir da interação consigo, com o outro e com o mundo.

Portanto, o gênero carta do leitor promove a interação entre leitores e autores dos textos de origem, o que os torna coautores desse processo de interação, além de permitir o posicionamento crítico dos leitores sobre assuntos diversos que estejam acontecendo na sociedade (RANGEL, 2008).

Sendo assim, através da produção de cartas do leitor, o aluno pode exprimir seu ponto de vista sobre determinado assunto e situações do cotidiano, apresentando críticas e sugestões do que deve ser feito, considerando suas vivências e experiências como estudante e cidadão de uma sociedade que tem consciência que pode interferir nos acontecimentos da sociedade da qual faz parte a fim de transformá-la e, dessa maneira, transforma-se também.

Vale salientar que o trabalho com os gêneros textuais pode favorecer a construção de sequências didáticas e projetos pedagógicos na escola que coloquem o texto como ponto de partida e de chegada, isto é, as atividades com gêneros textuais podem aperfeiçoar as habilidades de leitura, visando a compreensão e interpretação do que foi lido e, conseqüentemente, de produção textual, possibilitando avanços da competência comunicativa.

Portanto, os gêneros textuais precisam ser ofertados aos alunos por meio da leitura objetivando identificar os aspectos discursivo, textual e linguístico que constituem um texto, a fim de proporcionar uma comparação entre os diversos gêneros para que os alunos possam produzir textos conforme as mais variadas situações comunicativas. À vista disso, o professor não deve trabalhar o gênero textual superficialmente, limitando-se em apresentar as suas características, seus elementos e suas relações, o que não contribui para a formação de um aluno crítico, reflexivo e autônomo.

## Vivenciando o gênero novela e a carta do leitor nas aulas de leitura e produção textual

Neste estudo, como foi dito, trabalhamos com dois gêneros textuais: a novela e a carta do leitor em uma sequência didática que contemplou atividades de leitura extraclasse e produção textual que, segundo Délia Lerner (2002), para a sua sobrevivência, “é imprescindível construir condições favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas” (LERNER, 2002, p. 66), mas sempre tratando os alunos como leitores e escritores plenos, capazes de ler e escrever por si mesmos.

O presente trabalho teve por base a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, já que há um envolvimento entre todos os participantes, pesquisador e do grupo pesquisado, no processo de formação de conhecimento (GERHARDT, 2009). A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal em Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas, Bahia, com os alunos das turmas dos 8º anos A e B das séries finais do ensino fundamental do turno matutino, por meio de uma atividade intertextual. A referida pesquisa consistiu na leitura de duas narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, e na sequência, a produção de cartas do leitor face às narrativas lidas.

Tratando-se mais especificamente do texto literário, este não deve somente buscar a construção de valores morais ou o ensino de gramática, mas a construção de sentidos a partir das experiências e vivências dos interlocutores. Nesse caso, quando dominamos um gênero textual, além de valorizarmos a forma linguística, estamos conhecendo “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações

sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em um primeiro encontro, os alunos foram convidados a falar se conheciam o gênero novela, que refletissem sobre o título do livro *O Largo da Palma* e sua relação com as narrativas que iriam ler.

Durante essa conversa, foram ofertadas aos alunos as cópias das duas narrativas. Iniciamos a leitura da primeira narrativa *A moça dos pãezinhos de queijo*, e, na sequência, a leitura da segunda, *Os enforcados*. Para finalizar esse primeiro encontro, a leitura da primeira narrativa teve início em sala de aula, interrompendo-a em um ponto estratégico, criando, assim, uma expectativa, a fim de estimular a leitura extraclasse. No encontro seguinte, procuramos verificar se os alunos estavam compreendendo o enredo das novelas.

Com base nessas leituras, os alunos foram orientados a fazer uma leitura pessoal, isto é, uma leitura a partir da qual procurassem se identificar com as personagens do texto ou com a sua personagem preferida, dando sugestões, criticando ou aprovando e expondo o porquê, enfim, trazendo a narrativa para o seu cotidiano e, posteriormente, fizessem uma interpretação considerando os seus saberes, já que “interpretar supõe uma experiência rica e diversa”, fundada em inferências (ROUXEL, 2013, p. 153). Segundo Cruz (2012), a leitura ganha sentido quando o leitor se identifica com o contexto, relacionando-o com fatos que ocorreram na sua vida pessoal, familiar e no seu vínculo de amizade, além de relacioná-lo com outras leituras que fizeram dentro da narrativa.

Além dessa orientação, foi ofertado aos alunos um roteiro de leitura no qual constavam questões sobre as personagens e suas características, os fatos essenciais da narrativa, a quem o autor direciona a leitura da

novela, o seu público-alvo; o contexto histórico e social, os efeitos que o texto podem produzir nos interlocutores, a articulação dos assuntos dos textos com a realidade e o seu posicionamento crítico enquanto leitor, possibilitando, assim, uma livre interação do aluno com a narrativa em sua casa, “âmbito que, em alguns casos, pode ser mais apropriado que a sala de aula para essa leitura privada” (LERNER, 2002, p. 89).

Seguindo os mesmos passos do encontro anterior, iniciamos a leitura da segunda narrativa, *Os enforcados*, que apresenta uma denúncia do silenciamento de um movimento de contestação social, cujo tempo narrativo diverge da primeira narrativa, já que nesta há um recuo para o passado. Entretanto, foi necessário rememorar os alunos sobre o fato histórico presente no contexto dessa narrativa sobre Conjuração Baiana, conhecida também como Revolta dos Alfaiates, conteúdo trabalhado no componente curricular de História, do 7º ano do ensino fundamental, uma vez que não estavam conseguindo associá-lo ao contexto da narrativa.

As cartas do leitor foram produzidas pelos alunos do ensino fundamental com base nas leituras das narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho. Assim, a princípio, conversamos sobre o que são cartas, se já tinham escrito ou lido alguma produção desse gênero, de algum amigo(a), paquera, parente ou de qualquer outra pessoa. Essa conversa inicial foi para investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero textual e, desse modo, fazer uma ponte com as cartas do leitor que os alunos escreveriam a partir da leitura das duas narrativas lidas.

O passo seguinte foi orientar os alunos a escrever as suas produções textuais, a partir da leitura pessoal das narrativas, das experiências do cotidiano, assim como, buscas-

sem nas narrativas lidas assuntos que estivessem relacionados à realidade, com base nos conhecimentos ou saberes que adquiriram através das leituras dos textos ofertados pela escola, ou fora dela, com base nas conversas com amigos, familiares, pessoas mais próximas e nos programas de televisão que gostavam de assistir. O essencial era que se sentissem à vontade para dizer o que pensavam da melhor forma possível.

Para finalizar, combinamos a entrega das produções textuais para a aula seguinte.

## **Sobre as análises das cartas do leitor**

Apresentamos, nesta seção, as análises de três cartas do leitor produzidas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental a partir da leitura das duas narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho. Entre as 63 produções realizadas pelas turmas do 8º ano A e B, turno matutino, foram selecionadas 10 cartas do leitor.

Por não atenderem aos objetivos propostos, as outras produções foram descartadas porque o aluno escreveu o resumo, não compreendeu o enredo das duas novelas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, apresentando, em algumas dessas produções, confusão entre o enredo das duas narrativas.

Para selecionar os textos mais pertinentes ao estudo, estabelecemos critérios que possibilitassem uma análise sistematizada dessas produções. Começamos pela transcrição de trechos e colocações que apresentassem os saberes e experiências pessoais adquiridos pelos alunos durante a sua educação formal ou não, opiniões, argumentos, impressões sobre as novelas lidas, além de elementos do enredo das novelas que evi-

denciassem as vivências pessoais dos alunos por meio da relação intertextual presente nas produções.

Para tanto, buscamos destacar, recortar frases, trechos ou sequências dos textos produzidos pelos alunos, levando em conta a frequência desses fragmentos, a fim de que formássemos grupos de textos que correspondessem às vivências e experiências dos alunos, aos conhecimentos sobre as coisas do mundo e seu posicionamento crítico face às leituras das narrativas, em seguida, reagrupamos esses fragmentos por categorias análogas, isto é, categorias que se relacionam pelo fato dos elementos selecionados possuírem características semelhantes.

O material produzido foi organizado em 3 categorias analíticas com base nos fragmentos extraídos das produções textuais, a saber, 1) vivências e experiências dos alunos nas produções textuais a partir do retorno ao texto-fonte; 2) conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem formal associados às vivências e experiências do aluno-leitor; 3) e o posicionamento do aluno enquanto sujeito-crítico.

A identificação do aluno na pesquisa segue os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando, desse modo, o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Por esta razão, o nome do aluno foi substituído por um fictício por sugestão do próprio aluno e da professora pesquisadora a fim de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa.

Para produzir as cartas do leitor, os alunos do 8º ano usaram elementos do texto-fonte que são identificados por outros interlocutores, estabelecendo um diálogo entre os textos. Verificamos esse retorno ao texto de origem devido à presença nas

produções textuais do nome dos textos lidos, da referência e caracterização das personagens, e do detalhamento do enredo das narrativas lidas.

Como já foi exposto, ao realizar a atividade de leitura e interpretação das novelas, os alunos foram solicitados a estabelecerem uma atividade de interação com os dois textos lidos a partir do seu envolvimento com o contexto das narrativas, buscando se identificar, a princípio, com alguma personagem preferida, permitindo-se reviver lembranças pessoais ou acontecimentos que marcaram a sua vida, isto é, os alunos precisaram se utilizar dos textos lidos para daí interpretá-los, atribuindo-lhes sentidos em articulação com outros textos à realidade atual, incluindo também o seu posicionamento crítico.

Ao retornar aos textos de origem, a primeira carta do leitor traz o segmento “O fato dele ter conseguido falar no final demonstra que ele tinha um problema mais emocional, talvez pela falta da mãe”. Esse trecho aborda a questão emocional como dispositivo da mudez da personagem Gustavo na narrativa *A moça dos pãezinhos de queijo*. Essa associação que Ayla faz da mudez da personagem Gustavo à ausência da mãe dele pode estar relacionada a própria vida da aluna, uma vez que ela perdeu o pai o ano passado, apesar dele já está separado de sua mãe na época do seu falecimento. O que podemos concluir que ambos sofreram os impactos causados pela ausência de seus pais, apesar da aluna ser uma pessoa sorridente.

Para começar do primeiro texto gostei mais, porque prefiro romance e esse foi rápido, julguei que não era bom pela pouca quantidade de páginas, mas gostei, o texto demonstra a dificuldade de um ser em se sentir aceito, porém teria sido legal ter focado um pouco mais nisso. O fato dele ter conseguido falar no final demonstra que ele tinha um problema mais emocional, talvez pela falta da mãe.

Desse outro texto não gostei tanto, entendi o que o ceguinho disse ao agradecer por não enxergar. E eu também não iria querer ver uma crueldade daquela, não seria a mesma depois. Pelo que entendi, era um relato da interpretação dos fatos do ceguinho. Poderia ser interessante ler um livro narrado por um protagonista que não pudesse<sup>3</sup> (sic) ver. (Ayla)

Sendo assim, a aluna Ayla, ao ler as narrativas faz um investimento pessoal, isto é, traz para a leitura das narrativas às suas vivências pessoais, o que torna essa atividade uma experiência que pode ser considerada consciente ou não, na qual busca, por meio da apropriação do texto, uma interação entre autor-texto-leitor, atribuindo novos significados ao que leu, mas sem descartar a sua vivência pessoal e singular que se manifesta durante a leitura do texto, desenvolvendo, desse modo, a sua competência leitora e escritora (LEBRUN, 2013).

Como podemos observar no trecho “entendi o que o ceguinho disse ao agradecer por não enxergar. E eu também não iria querer ver uma crueldade daquela, não seria a mesma depois”, a aluna expressa uma carga de subjetividade quando se coloca no lugar do outro para compreender o sofrimento da personagem com deficiência visual, mostrando uma reflexão sobre si e daqueles que sofrem discriminação e são marginalizados pela sociedade por apresentarem uma deficiência retratada pelas personagens de Gustavo (mudo) e do cego na segunda narrativa, *Os enforcados*.

No trecho supracitado, observamos a presença do sentimento de empatia quando o aluno-produtor da carta assume o papel da personagem Gustavo (cego), como parte de suas experiências pessoais. Um recur-

so essencial na construção da compreensão e construção de sentidos, uma vez que, por meio da utilização constante do texto, o leitor-aluno pode pensar sobre si, sobre o mundo, se relacionar com outros textos, transformando, assim, a leitura em uma atividade que tenha sentido (ROUXEL, 2013).

Nesse último segmento da carta, “Poderia ser interessante ler um livro narrado por um protagonista que não pudesse (sic) ver”, Ayla deixa claro que seria muito interessante ter uma narrativa escrita por um protagonista que fosse deficiente visual porque poderia fazer uma leitura do outro, de si mesmo e do mundo diferenciada sobre os acontecimentos da vida. Sendo assim, segundo a aluna, leitores deficientes visuais, não excluindo os que não são, poderiam se colocar na pele da personagem para vivenciar o contexto da obra, atribuindo-lhe, desse modo, outras leituras. Afinal, segundo Cruz (2012), a leitura só ganha sentido quando o leitor se identifica com o contexto da obra, fazendo-o compreender a si, o outro e o mundo.

As cartas do leitor tiveram também por objetivo perceber os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, isto é, perceber tanto os saberes que foram adquiridos durante a educação formal quanto os conhecimentos que os alunos trouxeram de casa através de estratégias cognitivas.

Vejamos no exemplo a seguir como a aluna ativou os conhecimentos enciclopédicos para produzir a carta do leitor:

Vim dar a minha opinião sobre as novelas “A moça dos pãezinhos de queijo” e “Os enforcados”.

Eu gostei da primeira novela. Ela fala de um garoto deficiente, que era excluído da sociedade, mas eles encontrou uma moça que gostou dele do jeito que ele era. Mesmo a pessoa tendo uma deficiência ela não deve

3 Os textos foram transcritos conforme os textos originais (cartas do leitor), produzidos pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

ser excluído, pois todos nós temos que ter os mesmos direitos.

Não gostei da segunda novela. Ela fala sobre política naquele tempo, todas as pessoas tinham que ser a favor do governo e, aquelas que eram contra, seriam castigadas. Acho muito errado isso, pois cada um deve ter a sua opinião, ser livre para falar e fazer o que quiser sem ser castigada. (Lívia)

Assim temos a carta escrita por Lívia que aborda o tema da exclusão social vivenciada pela personagem Gustavo na narrativa, *A moça dos pãezinhos de queijo*. Segundo a aluna, nessa narrativa, Gustavo é discriminado devido a sua mudez, mas encontra Célia, uma moça que se apaixona por ele, aceitando-o com suas limitações. Ainda, segundo a aluna, as pessoas deficientes não devem ser excluídas da sociedade porque todas têm os mesmos direitos, como mostra o seguinte trecho: “Mesmo a pessoa tendo uma deficiência ela não deve ser excluído, pois todos nós temos que ter os mesmos direitos”.

Com base nesse contexto, pressupomos que Lívia usou, na produção de sua carta, o conhecimento cultural sobre os direitos que assistem os indivíduos da sociedade, construído a partir das leituras sobre Revolução Francesa que tem como lema a liberdade, fraternidade e igualdade entre os humanos, conteúdo estudado pelos alunos do 7º ano e revisado, mais detalhadamente, no 8º ano do ensino fundamental, na disciplina de História, na qual aborda os Direitos Humanos e do Cidadão que se referem a todos os direitos fundamentais que garantem uma vida digna a todos os cidadãos, incluindo o direito à vida, à liberdade de expressão e de religião, à saúde e ao trabalho.

Além desse, a aluna acrescenta outro conhecimento de mundo que diz respeito ao fato histórico presente na narrativa *Os enforcados*. Esse fato histórico refere-se à Con-

juração Baiana, movimento que marcou o Brasil no final do século XVIII (1788-1799), também denominada de Revolta dos Alcaides, já que muitos integrantes desse movimento exerciam esse ofício.

Com base nesse contexto, pressupomos que Lívia, ao mencionar que a política naquela época castigava as pessoas que eram contra o governo, esteja se referindo aos movimentos que marcaram a História do Brasil, mais especificamente, à Conjuração Baiana, conteúdo que trabalhado no final do 7º ano do ensino fundamental, cujo objetivo era lutar a favor da liberdade e igualdade entre as pessoas, o fim do preconceito, entre outros, como evidencia o seguinte segmento extraído da narrativa *Os enforcados*: “O cortejo, a força, o carrasco. O governador da Bahia, D. Fernando José de Portugal e Castro, sabia como fazer para que se respeitasse El-Rei. A chibata, os grilhões, a força, o esquartejamento” (FILHO, 2018, p. 95).

Esse assunto também faz parte dos conteúdos revisados pelos alunos do 8º ano nas aulas de História e foram rememorados nas aulas de língua portuguesa a fim de que alguns alunos compreendessem o enredo da narrativa, entretanto, em nenhum momento, Lívia apresentou dúvidas quanto ao contexto da narrativa. Acreditamos que, por ser uma leitora assídua, que gosta de assistir a telejornais, Lívia consegue associar os saberes adquiridos a partir da leitura de outros textos oferecidos ou não pela escola de suas vivências e experiências aos assuntos tratados nas narrativas lidas.

Para finalizar a sua produção, Lívia escreve o seguinte trecho: “Acho muito errado isso, pois cada um deve ter a sua opinião, ser livre para falar e fazer o que quiser sem ser castigado”. No referido trecho, a aluna apresenta a sua opinião ao afirmar que discorda que pessoas sejam castigadas ao expor suas



opiniões porque elas são livres para falar e fazer o que quiserem.

Sendo assim, para desenvolver a sua produção textual, Lívia acessou os seus conhecimentos enciclopédicos que estão arquivados em sua memória. Segundo Koch (2018), recorremos aos conhecimentos de mundo individuais que estão armazenados em nossa memória, “como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, [...] com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 41).

Em outros fragmentos de cartas, os alunos expõem suas opiniões, pensamentos, considerando as informações presentes nas novelas, transformando a leitura em uma atividade mais acessível ao aluno-leitor à medida que consegue reconstruir o caminho traçado pelo autor em ambas narrativas.

Na minha opinião eu gostei muito das histórias porque deixa uma linda mensagem, na primeira novela da Moça dos pãezinhos de queijo fala de um mudo que ia comprar pães e se apaixonou por a moça dos pãezinhos de queijo que começam a namorar e o amor dela faz com que ele fale novamente. Na novela dos Enforcados é um dia em que acontece uma cena muito triste em que homens foram enforcados e as cabeças foram expostas e o cego da palma agradece por ser cego e não ter enxergado a cena de terror que ficou pra história. Gostei da atitude do cego pois sendo eu agradeceria também por não ver uma cena dessas.

Sem dúvidas que o amor vence barreiras, e com amor não só de um casal mas qualquer que seja o amor que você der, pode fazer uma pessoa que está magoada, triste e etc.. feliz novamente.

Uma ideia muito boa, de dar prioridade as pessoas que mais sofrem e que é isoladas, desprezadas pelas outras pessoas, que os li-

vros publiquem mais histórias desse tipo para conscientizar mais pessoas. (Bruna)

A princípio, a aluna Bruna consegue apresentar as suas opiniões sobre as narrativas justificando que gostou muito das histórias porque deixam “uma linda mensagem”. O que podemos pressupor que, com base nessa construção argumentativa, a aluna tenta convencer implicitamente o leitor a ler as narrativas, estabelecendo-se, assim, uma relação entre o procedimento argumentativo construído e uma conclusão (KOCH; ELIAS, 2018).

Com relação à primeira narrativa, na qual há uma personagem muda (Gustavo) que se apaixona pela garota que vende pãezinhos, a aluna Bruna, no terceiro parágrafo de sua carta, concorda que o amor vence barreiras com bastante convicção quando escreve a expressão “Sem dúvidas” que, segundo Koch; Elias (2018), contribui na avaliação do enunciado como verdadeiro ou para assinalar o grau de certeza com relação ao fato enunciado.

Por afirmar uma relação de muito amor e carinho com sua mãe, a ponto de ouvirmos comentários como “A mãe é um amor com elas...”, que se reflete nas relações interpessoais, com os amigos da escola, funcionários e professores, Bruna acredita que o amor pode vencer quaisquer dificuldades, não só aquelas que impedem um casal de ficar juntos. Além disso, apresenta uma outra opinião ao afirmar que o amor como doação é um sentimento capaz de transformar todas as pessoas que estejam magoadas, tristes em pessoas felizes novamente, conforme podemos verificar neste fragmento extraído de sua carta do leitor.

Sem dúvidas que o amor vence barreiras, e com amor não só de um casal mas qualquer que seja o amor que você der, pode fazer uma pessoa que está magoada, triste e etc.. feliz novamente. (Bruna)

No término do segundo parágrafo, Bruna escreve que concorda com o comportamento do cego da narrativa *Os enforcados*, que agradece à Santa da Palma por estar cego e explica que também teria essa mesma atitude: “Gostei da atitude do cego pois sendo eu agradeceria também por não ver uma cena dessas”. Desse modo, ela se vale de uma explicação que “pode, muitas vezes, servir de argumento para apoiar um ponto de vista e, nesse sentido, contribuir para a orientação argumentativa do texto” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 22). Sendo assim, considera o enforcamento dos homens “uma cena de terror que ficou pra história”. Ao utilizar essa expressão, “uma cena de terror”, Bruna demonstra a sua indignação diante de uma atitude perversa contra seres humanos.

No último parágrafo da carta, tendo por base as palavras da aluna: “uma ideia muito boa de dar prioridade as pessoas que mais sofrem e que é isoladas, desprezadas pelas outras pessoas”, há um elogio à ideia do autor ao escrever narrativas que dão prioridade às pessoas que sofrem discriminação e ficam à margem da sociedade. A aluna sugere também que os livros tragam mais narrativas com esses temas para que possam conscientizar mais pessoas.

## Considerações finais

Com base nas leituras das narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do *Largo da Palma*, de Adonias Filho, observamos que, considerando as produções analisadas, nossos objetivos foram contemplados, um vez que os alunos alcançaram a compreensão textual, atribuindo novos significados às leituras, a partir do seu investimento pessoal e dos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo adquiridos ao longo de sua educação formal ou por meio de sua bagagem de vida, posi-

cionando-se criticamente como sujeito-leitor e produtor de textos face às narrativas lidas.

A atividade de leitura das narrativas supracitadas pode ser considerada um dispositivo para o acionamento de diversos conhecimentos dos alunos, desde aqueles adquiridos no decorrer da sua jornada como estudantes até os saberes, vivências e experiências que trouxeram de casa e, por conseguinte, das relações interpessoais dentro do âmbito escolar e de outros espaços sociais pelos quais transitaram.

Podemos observar também que, ao processar um texto, os alunos acessam os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos das coisas sobre o mundo, de forma personalizada, evidenciando os valores da época e da comunidade em que vivem, construindo uma multiplicidade de leituras, conforme as vivências, a posição social de cada aluno e a época em que as narrativas foram lidas, levantando, desse modo, diversos sentidos em relação ao mesmo texto.

Na prática, realizamos uma atividade de letramento que possibilitou tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual quanto o aperfeiçoamento da escrita, estabelecendo uma sequência didática que aproximou o ato de ler ao de escrever, na qual foram considerados os variados contextos culturais presentes no ambiente escolar, a fim de que os alunos integrem à cultura escrita.

Considerando as análises desta pesquisa, concluímos que, com base em uma atividade interpretativa das produções textuais catalogadas, a atividade de leitura extraclasses e produção textual por meio do gênero literário novela e a carta do leitor podem contribuir para um aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e escrita em turmas do 8º ano do ensino fundamental.

## Referências

- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum - **BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. – 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A.; [Org.]. **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 9ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2019
- CRUZ, M. de F. B. da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. – Salvador: EDUNEB, 2012.
- FILHO, A. **O Largo da Palma**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2018.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto – 3. ed., 13ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- LÉ, J. B. **Referenciação em gêneros jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital**. 2012. 191 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro.
- LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de; [Org.]. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende, tradutores Amaury C. Moraes... [et al.]; Coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover- Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.
- LENNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002, 120 p.
- LUNA, N. F. C. P. de. **Letramento**: a leitura inferencial numa perspectiva sociointeracionista. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. N. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L. ELIAS, V. M. [et. Al.]. **Linguística textual e ensino**. – São Paulo: Contexto, 2017.
- MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa. Editora Cultrix, 1994.
- RANGEL, Eliane de Fátima M. **O gênero textual carta do leitor no ensino de linguagem**. Curso de Letras – Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Anais do CELSUL 2008.
- ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de; [Org.]. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende, tradutores

Amaury C. Moraes... [et al.]; Coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover- Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

(Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. – São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação), p. 17-39.

ZILBERMAN, R. A escolar e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. et al.

Recebido em: 14/04/2021  
Aprovado em: 06/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A charge em sala de aula: práticas de letramento com vistas à criticidade dos estudantes

*Adriana dos Santos Pereira (UERN)\**

<https://orcid.org/0000-0001-8655-604X>

*José Roberto Alves Barbosa (UERN)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4287-0528>

## Resumo:

O presente artigo é um recorte de uma prática de letramento multimodal crítico, resultante de uma pesquisa de Mestrado, realizada com estudantes de 9º ano em uma instituição pública do Ceará. Neste trabalho, objetivamos analisar uma das etapas da prática de letramento, a qual tinha como foco a leitura de charges variadas sobre a seca no Nordeste. Para o embasamento teórico, utilizamos contribuições de Maringoni (1996), Romualdo (2000) e Miani (2012) para questões acerca do gênero discursivo charge e de Soares (1998), Kleiman (2005), Street (2012, 2014) e Rojo (2012) para letramentos. Alicerçada em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com abordagem qualitativa e interpretativa, nossa investigação constatou que a leitura das charges, amparada por aspectos multissemióticos, pôde colaborar para a compreensão (e possível desconstrução) da imagem caricata do nordestino no contexto da seca.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento; Charge; Criticidade.

## Abstract:

### **The cartoon in the classroom: literacy practices with a view towards students criticality**

This article is an excerpt from a critical multimodal literacy practice, resulting from a Master's research, conducted with 9th-grade students in a public institution in Ceará. In this work, we aimed to analyze one of the stages of literacy practice which focused on the reading of various cartoons about drought in Northeast. For the theoretical basis, we used contributions from Maringoni (1996), Romualdo (2000) and Miani (2012) for questions re-

\* Mestra em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Vínculo institucional: Universidade Estadual do Ceará (Doutorado em Linguística Aplicada em andamento). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813194921312789>. E-mail: [adrika.pereira13@gmail.com](mailto:adrika.pereira13@gmail.com)

\*\* Doutor em Linguística (Universidade Federal do Ceará). Vínculo institucional: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Professor da Faculdade de Letras e Artes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6863902903753881>. E-mail: [josealves@uern.br](mailto:josealves@uern.br)

garding the discursive genre of cartoons and Soares (1998), Kleiman (2005), Street (2012, 2014) and Rojo (2012) for literacies. Based on an action research (THIOLLENT, 2011), with qualitative and interpretative approach, the investigation found that the reading of cartoons, supported by multisemiotics aspects, could collaborate to the comprehension (and possible deconstruction) of the peculiar image of people from the Northeast within the context of drought.

**Keywords:** Literacy practices; Cartoon; Criticality.

## Considerações iniciais

Lugar de destaque em jornais, a charge – parente da caricatura – passou a circular livremente no âmbito escolar, na década de 1990, com o objetivo de proporcionar aulas mais lúdicas e produzir humor a partir das imagens. Todavia, ao compreender a linguagem como forma de interação social, podemos explorar outras potencialidades do referido gênero discursivo, as quais ultrapassam o humorístico, uma vez que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem e possibilitam a formação de leitores mais atentos aos fatos cotidianos e críticos em relação a estes.

Observamos esse caráter de criticidade em atividades desenvolvidas ao longo de nossa pesquisa de Mestrado, da qual extraímos este recorte. A dissertação, resultante do Programa de Mestrado Profissional em Letras (doravante PROFLETRAS), apresentava o seguinte objetivo: intervir, no contexto escolar, por meio de charges veiculadas na internet sobre a seca no Nordeste, com vistas ao letramento multimodal crítico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza/CE. No entanto, neste artigo, destacamos apenas uma das etapas da prática realizada, a qual se destina à leitura e à análise de charges variadas sobre a temática de nossa investigação.

Com abordagem qualitativa e interpretativa, a intervenção construída para/com os discentes mostrou-se pertinente na medida

em que nos possibilitou variados questionamentos sobre discursos estereotipados que acompanham a tríade Nordeste, seca e nordestinos. Além disso, a leitura de textos multissemióticos, com uma temática tão necessária, ratifica o rico trabalho que podemos empreender com a (por meio da) língua(gem) em nossas aulas, o qual ultrapassa o viés prescritivo da gramática e fomenta práticas de letramento em prol de mudanças discursivas e, conseqüentemente, mudanças sociais.

A fim de uma melhor organização, o trabalho está dividido em cinco seções, além dessas considerações iniciais: na primeira, apresentamos o gênero charge (MARINGONI, 1996; ROMUALDO, 2000; MIANI, 2012); na segunda, trazemos importantes concepções acerca das práticas de letramento (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2005; STREET, 2012, 2014; ROJO, 2012); na terceira, expomos o nosso percurso metodológico, que se baseia em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011); na quarta, explicitamos os resultados alcançados e as discussões realizadas. Por fim, na quinta seção, discorreremos sobre as conclusões a que chegamos ao analisar uma das etapas da intervenção desenvolvida em nossas aulas de língua portuguesa.

## O gênero discursivo charge

Como opinião ilustrada e representação satírica de indivíduos e acontecimentos, se-

gundo Beltrão (1960), citado por Romualdo (2000), as primeiras caricaturas brasileiras, as quais deram origem às charges, apareceram em 1831, no Recife, no periódico *O Carcundão*. Lima (1963), entretanto, contesta essa informação e afirma que a primeira caricatura surgiu em 1837, no Rio de Janeiro, como ilustração que criticava as propinas recebidas por um funcionário do governo ligado ao Correio Oficial.

De acordo com Romualdo (2000), somente a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento de inventos que facilitavam a reprodução de ilustrações, os jornais e revistas começaram a dispor de condições técnicas e a produzir caricaturas relacionadas a questões nacionais. Desse modo, “as caricaturas e as charges passaram a ser mais adotadas nos periódicos e com elas os jornais puderam ampliar sua capacidade crítica, aumentando a influência que exerciam sobre o leitor e a opinião pública”. (ARBACH, 2007, p. 204). Quanto à fase áurea da caricatura/charge, Maringoni (1996, p. 87) lembra:

Notáveis foram os períodos do Segundo Império - na época em que o ítalo-brasileiro Ângelo Agostini “detonava” a aristocracia, o clero e a politicalha de então - e aquele que coincidiu com o golpe militar, período em que surgiu um time de profissionais de altíssimo nível, como Ziraldo, Jaguar, Henfil etc. (grifos do autor).

Nessa perspectiva e em consonância com as pesquisas de Miani (2012), as características próprias da caricatura do século XIX constituem, hoje, o universo conceitual da charge. Ademais, esta foi conquistando o direito de significar o desenho humorístico de natureza política em que se destacam acontecimentos históricos com o objetivo de ilustrar opiniões e instigar posicionamentos.

Vejamos, inicialmente, como um dicionário de comunicação define caricatura para entendermos o motivo pelo qual, muitas vezes, a história da charge é confundida com a da caricatura.

1. é a representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas. A forma caricatural não precisa estar ligada apenas ao ser humano (pode-se fazer caricatura de qualquer coisa), mas a referência humana é sempre necessária. 2. Arte de caricaturar. Designação geral e abrangente da caricatura como forma de arte [...]. Nesta acepção, são subdivisões da caricatura: a charge, o cartum, o desenho de humor, a tira cômica, a história em quadrinhos de humor e a caricatura propriamente dita (a caricatura pessoal) (RABAÇA; BARBOSA, 1978, p.19).

Assim sendo, para compreender melhor o conceito de charge e o seu entrelaçamento com outros textos visuais, expomos a seguir três contribuições de estudiosos desse gênero do discurso:

- Assim como a caricatura e o cartum, a charge e as histórias em quadrinhos, constituem modalidades das chamadas linguagens iconográficas à medida que se definem como representações artísticas humorísticas constituídas por meio da imagem produzida pelo traço humano (MIANI, 2012);
- [...] “desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, criticar e satirizar”; na política, a charge é utilizada como arma retórica de combate e de divulgação de ideologias (CAGNIN, s/d *apud* MIANI, 2012, p. 39);
- [...] “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p. 21).



Com base nessas informações, constatamos que a charge é um texto primordialmente não verbal que, de forma humorística, representa e satiriza fatos sociopolíticos atuais; logo, apresenta natureza dissertativo-argumentativa e configura uma ótima oportunidade para trabalhar o letramento multimodal crítico dos estudantes no contexto da escola, e fora dela.

Em relação à estrutura, a charge normalmente aparece em um único quadro no qual a associação entre o verbal e o pictórico expressa a ideia do artista; entretanto, às vezes, pode vir sem nenhuma representação da escrita, isto é, o visual fala por si mesmo devido ao poder da imagem. Quanto aos constituintes estéticos e à linguagem, Miani (2012, p. 40) aponta os seguintes elementos: “a linha, o espaço, o plano, o ponto de enfoque, o volume, a luz e a sombra, o movimento, a narrativa, o balão, a onomatopeia e o texto verbal”, os quais não aparecem necessariamente em todas as charges.

Como as informações que permeiam o nosso cotidiano não são neutras, durante a (re)criação de uma charge, o produtor faz intencionalmente diversas escolhas (os aspectos do fato e/ou da imagem a realçar, os detalhes da escrita a serem reforçados, a posição em que os elementos aparecerão), as quais podem induzir os leitores a determinadas compreensões.

Por essa razão, Maringoni (1996, p. 86) ressalta que a charge acaba sendo um tipo de editorial gráfico e “por vezes ela atingiu o *status* de grande meio de expressão”. No entanto, há uma importante observação a ser feita: “enquanto num artigo o autor pode, após um contundente ataque, emendar um ‘mas-contudo-todavia’, na charge estes malabarismos de estilo não são muito permitidos” devido à predominância da linguagem não verbal. As “acrobacias de estilo

e conteúdo” das quais o autor fala ficam sob a responsabilidade dos elementos visuais citados anteriormente (MARINGONI, 1996, p. 86).

Ainda que a charge apresente certa autonomia interpretativa, durante a sua leitura e análise, entre outros conhecimentos, ativamos informações oriundas dos mais variados veículos midiáticos, pois o processo de construção de sentidos se baseia na diversidade de textos e discursos, convergentes ou divergentes, presentes na realidade do leitor. Tal característica lembra o posicionamento de Koch e Elias (2014), para quem a produção de significado é uma atividade orientada por nossa bagagem sociocognitiva, isto é, por nosso conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).

Esse universo discursivo, que recria circunstâncias reais com os recursos gráficos que lhe são próprios, estabelece relações intertextuais e engloba aspectos multissemióticos da linguagem como reforçadores de significados, características que permitem ao leitor o exercício do posicionamento crítico diante dos problemas sociais. Consequentemente, a charge pode se apresentar como um meio de formação para a cidadania ao passo que conduz discursos e constitui fonte significativa à (re)(des)construção de ideologias.

## Práticas de letramento

Em âmbito nacional, o termo letramento passou a fazer parte do vocabulário da Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada após a segunda metade da década de 1980 com a publicação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. A autora afirma que um indivíduo funcionalmente letrado é “capaz de fazer uso da linguagem

escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p. 7).

Kleiman (2005) destaca que, embora o letramento envolva alfabetização, método ou habilidade, trata-se de uma prática socio-cultural de uso da língua escrita – transformada em um *continuum* oral/escrito –, ao longo do tempo e devido às reais necessidades comunicativas dos seres humanos que a utilizam. Nessa ótica, a alfabetização, como prática escolar, é um processo essencial e envolve saberes específicos visto que “todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Street (2014, p. 43), outro grande estudioso do letramento, destaca dois modelos: i) o autônomo, que se preocupa com o ensino e a decodificação de sinais escritos para, “por exemplo, evitar problemas de ortografia”; ii) o ideológico, que se concentra em práticas sociais múltiplas de leitura e escrita, vinculando sujeito e língua, sociedade e ideologia. O letramento autônomo, equivocadamente, pressupõe “progresso”, “civildade” e “liberdade” como consequências da transmissão de conhecimentos, assim como enfatiza uma grande divisão entre as ações de ler e de escrever como se fossem variedades independentes e neutras (STREET, 2014, p. 44).

Tal concepção separa os grupos sociais em letrados e iletrados, relacionando-se às conhecidas práticas de alfabetização. No entanto, vale lembrar que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente,

mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 24, grifos da autora).

Essas pessoas que disponibilizam, formal ou informalmente, as próprias habilidades para que outros indivíduos realizem propósitos específicos de letramento são chamadas de “mediadores do letramento” (BAYNHAM, 1995, citado por MAGALHÃES, 2012, p. 24). Já, no ambiente escolar, o professor atua como um agente social de letramento e, consoante Kleiman (2005), precisa ter conhecimentos necessários para gerir recursos e saberes que apresentem funções significativas e socialmente relevantes à própria vida e a de seus alunos. Em ambos os casos, as práticas sociais de leitura e de escrita são atividades colaborativas, independentemente do grau de instrução acadêmica dos indivíduos.

Street (2014, p.140) ressalta que “as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais”. Isso é possível porque, na maior parte da história, as práticas letradas acontecem em contextos socioculturais diversos, como na família, na igreja, na associação de bairro, no lugar de trabalho. Todavia a escola ainda continua sendo o *locus* adequado para “ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Destacamos também que a multiplicidade de textos que resulta das grandes mudanças sociais, políticas e tecnológicas fundamenta a necessidade de um olhar diferente para as práticas educacionais, principalmente devido à intrínseca relação entre o homem, a linguagem e as novas interfaces comunicativas, por exemplo: o sujeito em meio à comunicação mediada pelo uso da internet e das redes sociais.

Em decorrência dessa vigente ordem globalizada, surge o letramento multimodal ou multissemiótico, o qual admite “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). E, sendo a escola um dos ambientes propícios à (re)formulação de conhecimentos, segundo Street (2012, p. 73), seus sujeitos “terão de aprender a lidar com os ícones e símbolos, como o pacote *Word for Windows* com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens e assim por diante”.

Tal percepção tornou-se evidente, principalmente, em tempos de pandemia e aulas remotas, em razão da exigência de interação entre os envolvidos no campo educacional com os recursos do ciberespaço, por meio de aplicativos como o *WhatsApp*, o *Google Classroom*, o *Zoom*, o *Youtube*, o *Discord*, entre outros, os quais permitem a necessária convivência (produção, distribuição e recepção) com diversificados textos e semioses.

Logo, ao considerarmos que nenhuma linguagem é neutra, nem ocorre no vácuo social, textos multimodais como as charges podem carregar ideologias que servem para a sustentação de uma sociedade construída mediante relações desiguais de poder nos âmbitos social, cultural e econômico. Com-

preendemos, então, que o papel das instituições escolares é propiciar a participação efetiva e democrática dos estudantes nas variadas situações comunicativas que fazem uso da linguagem em uma sociedade cada vez mais multissemiótica. Particularmente, sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, vale ressaltar que:

[...] uma política de ensino de língua voltada basicamente para o ensino do português gramaticalmente correto, além de ser perversa com as classes trabalhadoras, que não têm o português padrão no seu repertório comunicativo, é contra cidadãos e cidadãs, na medida em que forma indivíduos incapazes de reflexão crítica (MAGALHÃES, 2012, p. 61).

Sendo assim, o discurso educacional e as práticas de letramento realizadas na/pela escola podem, e devem, atuar em torno de discussões sobre nação, cultura, identidade, sexismo, etnia, raça, entre outras questões que favoreçam a capacidade crítico-linguística dos aprendizes à proporção que os tornam conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Feitas as necessárias delimitações sobre a charge e as práticas de letramento, apresentamos agora o percurso metodológico trilhado com vistas à descrição da pesquisa.

## Aspectos metodológicos

Como uma das características primordiais dos trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS, nossa metodologia utilizou a pesquisa-ação e foi aplicada em duas turmas de 9º ano a fim de intervir em problemas relacionados ao uso da linguagem. Quanto a isso, Thiollent (2011, p. 51) afirma que “em matéria de conscientização e comunicação, as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão”. Por isso, ao observarmos as dificuldades que os

alunos apresentavam em relação à leitura e à compreensão de textos com predominância de linguagem não verbal, propusemos uma investigação com o gênero discursivo charge para contribuir com o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Durante oito encontros, com duração de 2h/a cada, realizamos atividades que envol-

veram: i) pré-teste de leitura; ii) leitura e análise de charges sobre a seca no Nordeste, foco deste artigo; iii) compreensão de conceitos teóricos basilares para a pesquisa; iv) pós-teste de leitura; v) produção textual. Essas etapas da prática de letramento aparecem organizadas no quadro a seguir. Vejamo-lo.

**Quadro 1** – Momentos da prática de letramento multimodal crítico

Etapa	Objetivo	Período
I) Aplicação do pré-teste	Inteirar-se da temática da pesquisa e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar/social.	2 h/a
II) Atividade de leitura e análise de charges	Analisar charges variadas que abordam a seca no Nordeste e identificar elementos/características comuns entre elas.	4 h/a
III) Apresentação da fundamentação teórica (transposição didática)	Compreender conceitos-chave da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do <i>Design Visual</i> .	4 h/a
IV) Aplicação do pós-teste	Aplicar os conhecimentos adquiridos durante/após as atividades do projeto.	2 h/a
V) Prática de produção textual	Produzir textos multimodais reconstruindo a identidade do nordestino a partir das charges analisadas.	4 h/a

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora.

As etapas descritas anteriormente foram desenvolvidas em duas turmas de 9º ano, com 37 estudantes em cada uma delas, durante as aulas destinadas à leitura e à produção textual. Diante de um extenso número de sujeitos (74 no total), optamos por trabalhar com amostragem; pois, como destaca Thiollent (2011), a pesquisa pode ser efetuada a partir de um pequeno grupo de pessoas que é estatisticamente representativo do conjunto.

Após o término das atividades, recorremos à quantificação/seleção dos materiais

coletados e constatamos que dezessete discentes da turma A participaram de todos os eventos. Desse modo, esse grupo estava apto a ter seus trabalhos analisados. Ainda assim, devido à extensa demanda de material gerado por esses alunos, restringimos um pouco mais esse número considerando o princípio da aleatoriedade de Thiollent (2011, p. 71), para quem “a informação gerada por cada unidade investigada possui a mesma relevância” e geralmente revela “uma condição de objetividade”. Vejamos o Quadro 2.

**Quadro 2** – Delineamento dos participantes da pesquisa

Escola	Turmas	Total de alunos	Alunos aptos	Alunos selecionados
X	A	37	17	10
	B	37	10	—

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora.

Dessa forma, selecionamos os dez participantes que efetivamente contribuíram com a geração de nosso *corpus* – composto pelas respostas às atividades de leitura e análise de charges –, material que se encontra na próxima seção, na qual relatamos a etapa da prática de letramento escolhida para este artigo e analisamos os dados obtidos.

## Resultados e discussões

A segunda etapa da prática de letramento multimodal crítico foi dividida em dois en-

contros e objetivou um maior contato dos discentes com charges que abordam a seca no Nordeste, para que, durante a leitura e a compreensão, percebessem atributos recorrentes quanto ao gênero charge, ao discurso sobre a seca e à imagem do nordestino.

### Etapa II (Atividade de leitura e análise de charges) – Momento 1

No primeiro momento da atividade, foram analisadas as seguintes charges:

Figura 2 – Charge 2



Fonte: Humor político: rir para não chorar<sup>2</sup>.

Figura 1 – Charge 1



Fonte: Blog Pádua Campos<sup>1</sup>.

1 Disponível em: <https://paduacampos.com.br/2012/?s=charge+sobre+a+seca>. Acesso em: 10 jan. 2021.

2 Disponível em: <http://www.humorpolitico.com.br/nordeste-2/seca-no-nordeste-e-a-pior-em-decadas>. Acesso em: 10 jan. 2021.

De forma coletiva e oral, fizemos uma leitura dos textos, que foram exibidos através de *slides*, e os estudantes, com a ajuda da professora-pesquisadora, identificaram alguns de seus elementos, como: participantes, ações, cores e contexto. No decorrer das discussões, os discentes fizeram vários questionamentos, por exemplo: “Professora, como é que esse menino não conhece a cor verde? Onde ele vive? Será que essa criança não estuda? Pra que esse chapéu se ele está dentro de casa? Como pode um homem

desse tamanho não saber o que é chuva? Por que os dois estão sem camisa?”

Em seguida, eles sistematizaram algumas dessas informações por escrito e responderam, individualmente, à questão: “Além da temática da seca, o que há em comum na representação dos nordestinos (criança/adulto) nessas charges?”. O Quadro 3 apresenta as respostas dos alunos, os quais foram identificados como A1, A2, A3 etc., e, em seguida, expomos nossas considerações.

**Quadro 3** – Respostas dos discentes à atividade de leitura e análise de charges 1

Alunos	Além da temática da seca, o que há em comum na representação dos nordestinos nessas charges?
A1	Os dois são nordestinos os dois <b>tentando saber coisas que deveriam saber</b> como o menino não sabe o que é o verde e o homem não sabe o que e chuva.
A2	O fato de eles serem nordestino e o fato de serem <b>analfabetizados</b> .
A3	Os dois sofrem com a falta de um elemento que pra nós parece muito comum. (plantas, vegetação, água)
A4	A <b>falta de aprendizagem</b> .
A5	A criança <b>não sabe</b> diferenciar a cor do lápis, e o homem <b>não sabe</b> a palavra da cruzadinha.
A6	A desnutrição, eles dois são magros e o chapéu daqui do nordeste.
A7	O fato de <b>não saber coisas fácil</b> .
A8	Os dois moram no mesmo local onde a seca, predomina, o jeito de se vestir o fato de <b>não saberem coisas tão simples</b> as cores que predominam.
A9	Os dois estão sentado com o lapís <b>tentando descobrir alguma coisa</b> .
A10	Os dois estão tentando desenhar ou escrever coisas que eles nunca viram na vida.

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora, grifos nossos.

Os dois textos<sup>3</sup> retratam um dos estereótipos relacionados ao Nordeste: a ignorância. Tal declaração ocorre por considerarmos as características do gênero charge (discutidas anteriormente) e as associar-

mos ao cenário inclemente das Figuras 1 e 2, cujas composições visuais apresentam uma criança que ignora a cor “verde” e um adulto que desconhece o fenômeno “chuva”. Esses fatos, conforme destacam A1, A7 e A8, são informações fáceis e simples que os indivíduos “deveriam saber”<sup>4</sup>.

3 Considerando o caráter temporal das charges, faz-se necessário contextualizá-las: os cinco textos analisados foram veiculados entre os anos de 2012 e 2015, em *blogs* e plataformas livres, e se relacionam a notícias sobre a seca no Nordeste, o dia mundial da água e a descoberta de água em Marte.

4 Acrescentamos que a fala “Vixi... Difícil essa... pergunta pros nerovesitários”, da Figura 2, apresenta uma relação intertextual com o *Show do Milhão*, um programa de perguntas e respostas,



Devido às constantes secas que assolam a região e ao preconceito naturalizado contra a origem geográfica, Albuquerque Júnior (2012, p. 108) sublinha:

[...] muitas vezes, presenciei visitantes do Sul do país, ao chegarem pela primeira vez ao Nordeste, se espantarem por encontrar a vegetação verde. Muitos ficam a procurar as terras gretadas, os cactos e as caveiras de animais mortos pela seca, que são imagens símbolo da região, elementos que compõem o que se convencionou ser a paisagem nordestina, construída pelas narrativas literárias, com suas ilustrações, pela pintura ou pelo cinema de temática nordestina.

Em consonância com a imagem cristalizada do nordestino, a qual destaca o autor supracitado, e analisando o Quadro 3, constatamos que a estratégia multissemiótica utilizada nas charges foi identificada com tranquilidade, pois sete dos dez alunos apontaram as expressões “tentando saber coisas que deveriam saber”, “analfabetizados”, “falta de aprendizagem”, “não sabe”, “não saber coisas fácil”, “não saberem coisas tão simples” e “tentando descobrir alguma coisa” para representar elementos em comum nos textos. Particularidade que reforça um dado historicamente construído e, muitas vezes, replicado fazendo o leitor que desconhece a região acreditar nesta como um espaço de pessoas intelectualmente atrasadas.

Por outro lado, as respostas de A3 e A6 evocam o sofrimento dos nordestinos que vivem em meio à falta de água e à presença de uma vegetação hostil e são caricaturados simploriamente como seres desnutridos em razão da dificuldade de acesso aos bens mais primários. Desse modo, de acordo com

---

veiculado pela televisão brasileira, que oferecia o prêmio máximo de um milhão de reais. Durante o jogo, o competidor contava com vários tipos de ajuda, sendo uma delas a participação de estudantes universitários para auxiliar quando a pergunta era considerada difícil.

Albuquerque Júnior (2012), as estiagens podem ser compreendidas como o elemento desestabilizador da vida do nordestino e um dos responsáveis pela pobreza que domina a região.

Frisamos ainda que os termos “lápiz”, “desenhar” e “escrever” (A5, A9 e A10) nos remetem aos letramentos escolares. Estes se relacionam à capacidade comunicativa dos indivíduos, mediante o uso da língua escrita e falada, e podem extrapolar as práticas formais de alfabetização com o objetivo de inserir crianças, jovens e adultos nas diversas atividades das quais participam em sociedade (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2005; STREET, 2014).

A partir da leitura e compreensão textual das charges (situando-as em seu contexto), problematizamos a representação do nordestino e colaboramos com o exercício da criticidade dos alunos. Por conseguinte, como sustenta o modelo de letramento ideológico de Street (2014), a educação crítica contribui para que os estudantes fiquem mais cautelosos em relação a generalizações e, paulatinamente, tornem-se agentes de (micro)mudanças.

## **Etapa II (Atividade de leitura e análise de charges) – Momento 2**

No segundo momento, os alunos leram e analisaram oralmente outras três charges (ver Figuras 3, 4 e 5), as quais trazem famílias de nordestinos, no contexto da seca, diante da descoberta de água em Marte. Por vezes, questionaram sobre as condições socioeconômicas desses indivíduos e como uma família chegaria a outro planeta de carroça. As dúvidas eram sanadas pelos próprios colegas e pela professora mediadora da atividade de leitura.

Em seguida, a turma se organizou em duplas para que, de maneira colaborativa e



escrita, os estudantes identificassem alguns elementos dos textos em análise, como: participantes, ação, elementos mais importan-

tes (verbais e não verbais), elementos em comum, caracterização do nordestino, período de publicação.

Figura 3 – Charge 3



Fonte: Diário Cedrense<sup>5</sup>.

Figura 4 – Charge 4



Fonte: Blog Assis Ramalho<sup>6</sup>.

5 Disponível em: <http://diariocedrense.blogspot.com.br/2013/03/charge-do-dia-dia-mundial-da-agua.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

6 Disponível em: [https://www.assisramalho.com.br/2013\\_09\\_02\\_archive.html](https://www.assisramalho.com.br/2013_09_02_archive.html). Acesso em: 28 mar. 2021.

Figura 5 – Charge 5



Fonte: Blog Sorriso Pensante: humor gráfico e derivados<sup>7</sup>.

Em relação aos participantes envolvidos nas charges, não houve dificuldade de os discentes indicarem os nordestinos (homens, mulheres e crianças) como os protagonistas das composições visuais. Seis duplas também destacaram a presença dos animais (o cachorro e o jumento) na charge *A triste partida*. No entanto, apenas três duplas apontaram a participação da voz que, na primeira charge, informa “Sonda descobre evidências da existência de água em Marte!” e utilizaram termos como “radialista”, “locutor” e “locutor de rádio”.

Quanto ao período de publicação, esperávamos que as respostas girassem em torno da época em que os jornais noticiaram a descoberta de água em Marte, dado que integra a charge às produções intertextuais e, de algum modo, limita-a ao tempo de sua

veiculação. Todavia, enquanto uma dupla não respondeu a esse questionamento, nove disseram que os textos foram publicados em 30/09, informação que aparece junto à assinatura de um dos chargistas.

Durante a análise do *corpus*, recordamos a seguinte tensão de Maringoni (1996, p. 89): “por ser datada, a charge é tão peregrina quanto um pão amanhecido”. Desse modo, percebemos que tais questões não haviam sido devidamente consolidadas pelos estudantes, fato que necessitava de nossa intervenção para melhores esclarecimentos acerca de importantes aspectos do gênero discursivo em estudo, os quais ocorreriam na etapa III, destinada à apresentação da fundamentação teórica.

Os demais pontos, com as respostas dos alunos e nossas considerações, aparecem a seguir.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-triste-partida.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

**Quadro 4** – Respostas dos discentes à atividade de leitura e compreensão de charges 2

Alunos	Ação	Elementos mais importantes (verbais e não verbais)
A1, A2	escutando uma notícia. Informando uma notícia. <b>Partindo</b> .	A descoberta de água em Marte. A notícia da água encontrada. A <b>partida</b> em busca da água.
A3	Escutam pelo rádio evidências de água em Marte. Um nordestino dando a notícia a sua mulher e filho. Eles <b>estão de partida</b> à procura de Marte.	A surpresa por saber que existe água em algum lugar. A felicidade pela notícia. A <b>tristeza</b> por ver que é quase impossível achar Marte.
A4	escutando a rádio. dando a notícia. <b>indo embora</b> para “Marte”.	existência da água em marte. descobriram água em marte. perguntam se está muito longe de marte.
A5, A6	Escutando a Rádio. Trazendo uma notícia nova. <b>Indo embora</b> .	Os balões de fala. Os balões de fala. Os balões de fala e o jumento.
A7	escutando o rádio. O homem dizendo à mulher que descobriram água em marte. <b>viajando</b> até marte.	Sonda... água em marte, rádio. Aviso que descobriram água em marte, árvores secas. O título: <b>a triste partida</b> , o burro cansado.
A8	Eles estão ouvindo uma notícia da radio. O homem está trazendo uma notícia para a esposa. Família <b>com esperança de chegar em algum lugar que tenha água</b> .	Verbais: falando e ouvindo radio. Verbais: o menino abismado com a noticia do pai. Não verbais: <b>o burro cansado</b> .
A9, A10	Ouvindo o radio. O homem corre em direção a sua família para contar o fato. A família estar <b>indo embora</b> para tentar ir a marte.	O rádio, o casal, os cactos. A família, o garotinho, casas. O burro, a família, <b>caveiras</b> .

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora, grifos nossos.

Como as charges utilizadas durante nossa intervenção apresentam participantes em ação e posicionam os nordestinos em relação ao fenômeno da seca, facilmente, as dez duplas detectaram os eventos nos quais os seres humanos estão envolvidos. Em torno de um ambiente seco, as ações representadas nas três composições visuais tratam do descobrimento de água em Marte e, como os discentes apontaram, temos: i) um casal ouvindo a notícia pelo rádio; ii) um homem comunicando a informação à esposa; iii) uma família viajando para Marte em uma carroça.

Ressaltamos que as expressões “Partindo”, “estão de partida”, “indo embora”, “viajando” e “com esperança de chegar

em algum lugar que tenha água” revelam a ideia de migração, constantemente associada aos habitantes da região Nordeste, os quais, diante das estiagens, são, de certa forma, expulsos de seu ambiente natural. Tal expulsão ainda traz consigo estereotípias como “o retirante, o flagelado, o migrante, o pau-de-arara, o arigó” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 90). Portanto, essa e outras questões necessitam ser discutidas/refletidas em sala de aula, por intermédio de práticas letradas em disciplinas diversas, em benefício da criticidade dos estudantes.

No tocante aos elementos verbais e não verbais mais importantes utilizados pelos chargistas para caracterizar a exclusão so-



cial e a degradação ambiental, os discentes demonstraram dificuldades em identificá-los e/ou diferenciá-los. As respostas, no Quadro 4, denotam a falta de assimilação das diversas semioses que podem compor uma charge. Como obstáculos para o alcance desse propósito, destacamos o comando enunciado, que não ficou claro, e o pouco contato dos estudantes com aspectos teóricos da multimodalidade. Esta seria trabalhada nas etapas seguintes da pesquisa com

foco nos constituintes estéticos e funcionais da charge.

Por meio do “desenho” e do “texto verbal” (MIANI, 2012, p. 40), ainda que sem a utilização/compreensão da nomenclatura linguagem verbal e não verbal, o reconhecimento dos elementos comuns às três charges, bem como a caracterização do nordestino foram de grande importância para a obtenção de nossos objetivos. Observemos o Quadro 5.

**Quadro 5** – Respostas dos discentes à atividade de leitura e compreensão de charges 2

Alunos	Elemento(s) em comum	Caracterização do nordestino
A1, A2	ossos de gado, o sol escaldante, o aparecimento do cacto e o solo seco.	A fala, as vestes, a <b>ignorância, humildes e tristes</b> pela terra que não vinga mais.
A3	Todos possuem um sertão <b>sofrido</b> , sem muitos elementos. Casas pobres, solos ressecados, galhos secos.	<b>Pessoas</b> com roupas remendadas, aparências de sujas e muito <b>tristes</b> .
A4	O nordeste seco, chão rachado, casas de barro, sem telha, roupas.	O chapéu, as casas, a pá, o cacto, o chinelo.
A5, A6	Animais mortos, cactos e a seca.	A charge identifica o nordestino como uma <b>pessoa cansada e sofrida</b> .
A7	Caveiras, cactos, plantas secas, chão rachado.	As roupas, o chapéu, a fala.
A8	A seca, caqtos, cabeças de boi, chão rachado, falta de água.	Modo de fala, modo de vestimento e a <b>pouca inteligência</b> .
A9, A10	Os cactos, as caveiras, as casas e a terra seca.	O chapeú de couro, as vestes, a fala.

**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora, grifos nossos.

Sobre os elementos em comum, os alunos identificaram o cenário desolador do Nordeste em períodos de estiagem: chão rachado, terra seca, sol escaldante, casas pobres, cactos e animais mortos. Mas não falaram sobre a mulher grávida segurando a mão de um filho pequeno (Figura 4), nem mencionaram a família numerosa da Figura 5, aspectos geralmente tão retratados na constituição familiar nordestina. Ademais, nenhum deles apontou a descoberta de água em Marte como assunto que interliga as três charges, talvez pelo desconhecimen-

to de que se trata de uma informação verdadeira. Assim, a linguagem verbal, principalmente os diálogos entre os participantes da narrativa ficaram à margem, prevalecendo as informações visuais citadas.

As falas “Então vamo se mudá pra lá, hÔmi.” e “Pai, ainda tá muito longe de Marte?” associadas à imagem de uma família em uma carroça também poderiam ter suscitado questionamentos acerca da migração que, por vezes, é considerada a única solução para uma vida melhor, ou mesmo diferente, para os nordestinos. A esse respeito,

Guillen (2001, p. 1) declara que faz parte do imaginário sociocultural a figura do “migrante nordestino dentro do pau de arara, lotado de retirantes, expulso pela seca, perseguindo o sonho de uma vida melhor no Sul Maravilha [...]”.

Com respeito à identidade do nordestino, novamente, os discentes apontaram a “ignorância” (A1, A2), a aparência de uma “pessoa cansada e sofrida” (A5, A6) e a “pouca inteligência” (A8) como características latentes nas charges. Essa construção se relaciona à unificação como *modus operandi* da ideologia, pois, conforme Thompson (2011, p. 86), relações de dominação são concebidas e mantidas, no nível simbólico, mediante “uma unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los”.

Isto posto, apresentamos as considerações finais sobre a investigação realizada.

## Considerações finais

A etapa da prática de letramento descrita colaborou qualitativamente com o *corpus* de nossa pesquisa de Mestrado à medida que compôs, junto com o pré-teste, o material de sondagem utilizado para “comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações” (THIOLLENT, 2011, p. 34) e, como consequência, avançar no projeto previamente planejado, ou ainda, retroceder caso fosse necessário.

Além disso, analisar as atividades de leitura e compreensão aplicadas com os estudantes, durante 4h/a, foi de suma importância para compreender as possíveis mudanças de posicionamento (a)crítico advindas do trabalho com o gênero discursivo charge. Esta, por meio de aspectos semióticos e intertextuais, reforça a (re)produção de efeitos de sentidos do texto.

Com a ampliação do repertório de charges sobre a seca no Nordeste, após a apresentação de cinco exemplares, os discentes constatarem representações caricatas e estereotipadas do nordestino (ignorante, triste, cansado, sofredor, migrante) em oposição à fluidez de realidades da qual fala Albuquerque Júnior (2012) em seus estudos sobre o Nordeste. Variados elementos semióticos, como a escrita, as cores, a caracterização do ambiente e dos participantes, assim como a fisionomia destes, colaboraram para formar o estereótipo do nordestino hegemonicamente difundido pela mídia.

Portanto, ainda que de modo micro e situado em uma escola pública de Fortaleza/CE, as práticas de letramento apresentadas em prol da criticidade dos alunos contribuíram para tensionar reflexões acerca de novas e diversificadas representações do nordestino e da região Nordeste. Tais (re)construções foram materializadas nos redesenhos que compuseram a última etapa da prática de letramento multimodal crítico da qual fizemos o recorte para este artigo.

## Referências

- ARBACH, J. M. I. **O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico**. 2007. 246f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-22072009-182433/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUILLEN, A. Seca e migração no Nordeste: reflexões sobre o processo de banalização de sua dimensão histórica. **Trabalhos para discussão**. Pernambuco, n. 111, ago. 2001. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/926/647>. Acesso em: ago. 2016.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspecti-**

va psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KOCH, I.; VILLAÇA, E. V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, H. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MARINGONI, G. Humor da charge política no jornal. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v.7, p. 85-91, set./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36269/38989>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MIANI, R. A. Charge: uma prática discursiva e ideológica. **9ª Arte**. São Paulo, v.1, n.1, p. 37-48, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99622/98065>. Acesso em: 27 fev. 2016.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

ROJO, R. H. R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: EDUEM, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de psicologia da PUCRS. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em: 11/04/2021  
Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# O Princípio da Coesão Estrutural na variação da concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas do português rural fluminense

*Jaqueline de Moraes Thurler Dália (UERJ)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3105-1188>

## Resumo:

Este trabalho analisou a variação da concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no vernáculo rural de Nova Friburgo-RJ, com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista. Os dados foram recolhidos em 35 entrevistas realizadas com 16 homens e 19 mulheres; 14, entre 35 e 55 anos; e 21, entre 14 e 19 anos. A quantificação foi realizada com o auxílio do programa Goldvarb. Os condicionamentos estruturais da variação, nesta comunidade de fala, estão ligados ao Princípio de Coesão Estrutural. Constatou-se que a frequência geral de aplicação da regra na comunidade é de 28,3%. Contudo, se SN sujeitos e verbos de uma mesma sentença apresentam os mecanismos de concordância, estes passam a ser replicados em predicativos e participios numa frequência de 76%. Quando um quantificador é empregado na estrutura predicativa, a coesão se enfraquece, fazendo a concordância cair a menos de 7%. Outrossim, quando não há concordância de gênero entre sujeito e predicativos/participios, a de número se apresenta em menos de 9%. Portanto, pode-se concluir que, se as sentenças apresentam concordância no sintagma sujeito e entre ele e o verbo, há maior tendência à utilização das regras de concordância de número em predicativos e estruturas passivas.

**Palavras-chave:** Variação linguística; Português rural brasileiro; Concordância nominal de número; Predicativos do sujeito; Estruturas passivas.

## Resumen:

**El Principio de Cohesión Estructural en la variación de la concordancia nominal de número en predicativos y estructuras pasivas del portugués rural en el interior de Río de Janeiro**

---

\* Doutora em Letras (UERJ, 2017). Vínculo institucional: Instituto Federal Fluminense – Campus Avançado Cambuci. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7286927182861793>. E-mail: [jaquelinethurlerdalia@gmail.com](mailto:jaquelinethurlerdalia@gmail.com) / [jaqueline.dalia@iff.edu.br](mailto:jaqueline.dalia@iff.edu.br)



Este estudio analizó la variación de la concordancia nominal de número en complementos predicativos/participios de los verbos de la pasiva en portugués rural de Nova Friburgo-RJ, basándose en los supuestos de la Sociolingüística Variacionista. Los datos fueron recolectados en 35 entrevistas con 16 hombres y 19 mujeres; 14, entre 35 y 55 años; y 21, entre 14 y 19 años. La cuantificación se realizó con la ayuda del programa Goldvarb. El condicionamiento lingüístico de la variación, en esta comunidad, se conecta al Principio de Cohesión Estructural. Se encontró una frecuencia de aplicación de la regla del 28,3%. Sin embargo, si los SN sujetos y los verbos de una misma oración presentan los mecanismos de concordancia, ellos se reproducen en complementos predicativos/participios en una frecuencia del 76%. Cuando se usa un cuantificador en la estructura predicativa, la cohesión se debilita, lo que hace que la concordancia caiga hasta 7%. Además, cuando no hay concordancia de género entre sujeto y predicativos/participios, la concordancia se presenta en menos del 9%. Se concluye que, si las oraciones presentan concordancia en el sujeto y en el verbo existe una mayor tendencia a utilizar las reglas de concordancia en predicativos y en pasivas.

**Palabras clave:** Variación lingüística; Portugués rural brasileño; Concordancia nominal de número; Complemento predicativo; Estructuras pasivas.

## 1. Introdução

Os estudos sobre a variação no sistema flexional, seja verbal ou nominal, da Língua Portuguesa têm sido muito produtivos no Brasil. Os processos de concordância vêm sendo, portanto, exaustivamente enfocados pela Sociolingüística Variacionista, que busca, por meio de dados empíricos, demonstrar as características do português brasileiro. Parte-se aqui do pressuposto que o contato linguístico ocorrido no processo de colonização do país e a consequente transmissão linguística irregular de tipo leve afetaram muito significativamente os mecanismos morfológicos de concordância verbal e nominal da língua portuguesa em território nacional (LUCCHESI; BAXTER, 2009).

Essas consequências podem ser observadas mais nitidamente em comunidades mais isoladas, nas quais as condições históricas, geográficas e sociais contribuíram para que as relações sociais se mantivessem densas e multiplex (BORTONI-RICARDO,

2021 e 2011) por muito tempo; e nas quais o aparato estatal, como, principalmente, a estrutura educacional e os meios de comunicação demoraram a chegar e/ou se instalaram de forma insuficiente (LUCCHESI, 2015). Tal processo contribuiu para o baixo ou o tardio acesso à escolarização e ao cotidiano letrado, por exemplo, nas áreas rurais mais afastadas dos grandes centros, nos quais a massificação da escola e o estabelecimento de redes esparsas e uniplex se deu primeiramente (BORTONI-RICARDO, 2021 e 2011).

Em se tratando dos mecanismos e da variação de concordância nominal, as marcas de número vêm apresentando mais variação do que as de gênero. Segundo Lucchesi, esse fenômeno se deve ao caráter redundante da pluralização na Língua Portuguesa, pois

A flexão de número é mais gramatical do que a de gênero, no sentido de que aquela é mais geral do que esta. Diferentemente do que

ocorre em relação ao gênero, praticamente todos os constituintes do SN se dobram à flexão de gênero. Para além dos determinantes e modificadores, quase todos os nomes e adjetivos se flexionam quanto ao número, ao passo que, para além dos determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos, etc.), só os adjetivos de tema *\_o* e um conjunto reduzido de nomes se flexionam quanto ao gênero. (LUCCHESI, 2009, p.375).

Por conta disso, inúmeros são os trabalhos variacionistas que se dedicam a investigar tais processos em distintas comunidades de fala. As investigações giram em torno da (i) variação na concordância de número em sintagmas nominais com base em duas abordagens: atomística (SCHERRE, 1988) ou mórfica, como nos exemplos (1) e (2), e não-atomística ou sintagmática (ANDRADE, 2003; ANDRADE, 2003; DÁLIA; LUCCHESI, 2021; LUCCHESI; DÁLIA 2021), como em (3) e (4); e (ii) em predicativos e estruturas passivas ou participios (SCHERRE, 1991; DIAS, 2000; DIAS, 1996; ANTONINO, 2007, 2012 e 2015; LUCCHESI, 2009), como nos exemplos (5) e (6).

(1) ... a água lá é nascente da (-) nossas (+) terra (-)...<sup>1</sup>. – Marcação ou não marcação de plural em cada item do SN.

(2) [É rural] também por causa dos (+) produtores (+) rurais (+). Marcação ou não marcação de plural em cada item do SN.

(3) Eu moro com os meus pais. – Concordância plena no SN.

(4) Que já tem vários emprego, entendeu? – Ausência de concordância no SN.

(5) É, aqui, eles são mais isolados. – Concordância entre predicativo e sujeito.

(6) nós fomo convidado pra ir num casamento – Ausência de concordância entre a estrutura passiva e o sujeito.

1 Todos os exemplos pertencem ao *corpus* desta análise.

O objetivo deste artigo é, pois, analisar a variação da concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no vernáculo de comunidades rurais de Nova Friburgo, na Região Serrana do Rio de Janeiro, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972]). O *corpus* investigado foi construído com base em 35 entrevistas gravadas e transcritas, das quais 16 informantes eram homens e 19 mulheres, de duas gerações distintas – 14 trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre 35 e 55 anos; e 21 jovens, entre 14 e 19 anos, filhos e filhas desses agricultores e agricultoras. Todos os informantes nascidos no território investigado. Os dados recolhidos foram quantificados com o auxílio do programa estatístico multivariado Goldvarb.

Embora variáveis sociais e estruturais linguísticas tenham sido testadas na pesquisa, este trabalho circunscreve sua reflexão aos resultados dos grupos de fatores linguísticos, destacando a coesão observada entre os elementos de uma mesma porção do enunciado (LUCCHESI, 2009; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009). Para tanto, primeiramente, são apresentados os resultados gerais da variação na concordância nominal de número da comunidade em questão e em outras, a fim de traçar algumas comparações, e os critérios de análise dos predicativos do sujeito e das estruturas passivas. Em seguida, os dados dos fatores linguísticos da concordância são debatidos à luz do Princípio da Coesão Estrutural (LUCCHESI, 2009; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009). Por fim, são colocadas as conclusões. Caberá, portanto, a uma outra oportunidade a discussão sobre as questões sociais.

## 2. A concordância nominal de número nos estudos variacionistas do português brasileiro

Na comunidade examinada, tanto os sintagmas nominais (SN) como os predicativos do sujeito e as estruturas passivas foram submetidos à apreciação e, assim como se observou em outros trabalhos, os últimos estão ainda mais sujeitos à não concordância do que os primeiros. Scherre (1988), por exemplo, utilizando a abordagem atomística, identificou em comunidades urbanas da cidade do Rio de Janeiro a marcação de plural nos itens do SN em um pouco mais de 70% dos casos. Em contrapartida, quando analisou apenas predicativos e participios passivos, detectou que a pluralização aconteceu em, aproximadamente, 50% das ocorrências (SCHERRE, 1991). Na comunidade

linguística de Helvécia, no interior da Bahia, extremo oposto ao Rio de Janeiro na polarização sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2015), notou-se também a queda dos padrões de concordância dos predicativos e passivas quando comparados aos dos SN. Naqueles, as regras foram aplicadas em 1% dos eventos, de acordo com a pesquisa de Lucchesi (2009), que ainda englobou outras duas comunidades baianas. Nestes, Andrade (2003), baseando-se em uma perspectiva sintagmática, constatou a utilização plena da concordância em 9% dos casos.

Nas comunidades rurais do 3º Distrito de Nova Friburgo-RJ, a discrepância entre os processos de concordância nominal de número nos SN e nos predicativos do sujeito e estruturas passivas não foi diferente. Como se observa na Tabela 1, quando analisados sob uma perspectiva mórfica ou atomística, o percentual de marcação de plural em cada item do SN fica em 71,4%:

**Tabela 1** – Frequência da marcação de plural em cada item do SN no português rural da Serra Fluminense

Realização de plural	Nº de ocorrências/Total	Frequência
Com marcação	2.289 / 3.206	71,4%
Sem marcação	917 / 3.206	28,6%

Fonte: LUCCHESI; DÁLIA, 2021.

Quando os SN foram considerados com base na abordagem sintagmática, obteve-se uma visão mais realista da aplicação da

regra de concordância como um todo, que chegou a uma frequência de 48,1%, como pode ser percebido na Tabela 2:

**Tabela 2** – Frequência da concordância nominal de número no SN no português rural da Serra Fluminense

Aplicação da regra de concordância Abordagem sintagmática	Nº de ocorrências/Total	Frequência
Com concordância	802/1.668	48,1%
Sem concordância	866/1.668	51,9%

Fonte: DÁLIA; LUCCHESI, 2020.

Enfim, observando a pluralização apenas dos predicativos do sujeito e das estruturas passivas, o percentual de concordância fi-

cou em 28,3% das passagens encontradas, conforme o destacado na Tabela 3:

**Tabela 3** – Frequência da concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense

Aplicação da regra de concordância	Nº de ocorrências/Total	Frequência
Com concordância	63/223	28,3%
Sem concordância	160/223	71,7%

Fonte: elaboração própria

A comparação dos resultados desta e de outras pesquisas permite elucidar o cenário linguístico brasileiro no que diz respeito às questões sócio-históricas e também às da estrutura da língua. Nota-se que, em uma realidade urbana de uma grande metrópole na Região Sudeste do país, a frequência da aplicação da regra de concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas chega a 50%, como indica o já citado trabalho de Scherre na cidade do Rio de Janeiro. No interior fluminense, em comunidades rurais, a frequência cai mais de 20 pontos percentuais. Em outra região de grande desenvolvimento econômico, Dias (1996), investigando o fenômeno na capital catarinense e em mais dois municípios do interior – Chapecó e Irati –, encontrou um índice de 43% de concordância. Já na Bahia, constatou-se um intervalo que vai de 1%, em comunidade mais isoladas marcadas pelo contato linguístico intenso, como se viu nas pesquisas de Lucchesi, 4% em outras comunidades do interior do estado (ANTONINO, 2015), chegando a perto de 15% na capital (ANTONINO, 2012). Tais números demonstram o *continuum* socio-linguístico do português brasileiro que vai desde a quase completa ausência de concordância até a variação estável, na qual duas normas, a popular e a culta, encontram-se em plena competição, colocando a comunidade aqui pesquisada em posição intermediária dessa polarização.

Outrossim, a diferença nos padrões de concordância entre SN e predicativos e es-

truturas passivas se dá, de acordo com Lucchesi (2009, p.376), por conta da coesão entre os elementos que os compõem. Nos SN, principalmente nos mais frequentes, formados por determinante seguido de nome, os itens mantêm uma conexão bem mais direta. Como ilustração desse fato, verificou-se que, na comunidade rural fluminense, SN mais simples, constituídos por um determinante ou modificador seguido apenas pelo núcleo, têm uma frequência de aplicação plena da regra de concordância de número sempre maior que a da região que é de 48,1%, variando, portanto, de 50,3% a 72,2%, a depender do item que se liga ao nome. Todavia, a mera existência de um constituinte à esquerda do núcleo faz a frequência ficar entre 18,8% e 37,8% (cf: LUCCHESI; DÁLIA, no prelo)<sup>2</sup>. Já entre o sujeito e seu predicativo ou a estrutura passiva relacionada a ele, a relação é menos coesa porque eles normalmente são separados por um sintagma verbal, especialmente no primeiro caso, ou pela constituição da estrutura perifrástica. Nesse sentido, Lucchesi traça um paralelo entre elementos à esquerda nos SN e a função predicativa, ambos mais refratários às regras, pois “de acordo com o modelo da Re-

2 Excluíram-se dos resultados discutidos aqui as construções realizadas com numeral devido a seu funcionamento distinto e a sua influência no SN, o que demandaria mais explicações. Contudo, nota-se também que SN constituídos por numeral e nome são plenamente pluralizados em 47,2% dos casos, o que diminui para 42,9%, quando há elementos depois do núcleo (LUCCHESI; DÁLIA, no prelo).

gência e Ligação (CHOMSKY, 1981, 1986), os predicativos também estariam em adjunção ao SN sujeito, que se moveria para posição de sujeito do verbo de ligação, em estrutura superficial, para receber o caso nominativo” (2009, p.379).

Ademais, como se pode notar nas tabelas, a incidência de predicativos e passivas também é bem menor do que a de SN, o que acaba levando as análises a se debruçarem sobre poucas ocorrências. Scherre, por exemplo, selecionou, em seu *corpus* de 64 entrevistas, 7.193 SN (1988) e 759 ocorrências de predicativos do sujeito e participios passivos. Andrade (2003, p.87) contou com 18 inquéritos, apenas da comunidade de Helvécia, que lhe renderam 2.893 SN, enquanto Lucchesi (2009, p.377), com corpora de 36 informantes, divididos entre as comunidades baianas de Helvécia, Cinzento, e Barra e Bananal, levantou 276 casos de predicativos e participios passivos relacionados a um sujeito no plural. Já no 3º Distrito de Nova Friburgo, contou-se com 35 audiências, que contabilizaram 1.668 SN e apenas 223 ocorrências entre predicativos e estruturas passivas.

Antonino (2012) também notou essa baixa produtividade de sentenças predicativas potencialmente pluralizáveis em sua pesquisa na capital baiana. A autora encontrou apenas 239 ocorrências em 60 inquéritos e atribui esse número ao caráter muito pessoal das entrevistas, o que realmente norteia a recolha de dados sociolinguísticos. Todavia, outro aspecto que pode ter contribuído para a pouca incidência de predicativos nesta pesquisa merece ser destacado: a relutância da comunidade de fala rural fluminense em construir expressões valorativas, prototipicamente, construídas a partir de predicados nominais. Dália (2018), abordando a avaliação e o comportamento lin-

guístico dessa mesma comunidade, já havia levantado essa questão. Em certos quesitos da pesquisa, um número expressivo de informantes se absteve de fazer julgamentos, positivos ou negativos, em relação à comunidade e à fala. Discursivamente, percebe-se uma tentativa de evasão dessas expressões, como nos exemplos abaixo:

(7) Ah, são gente que gosta muito de ajudá os otros, alguns né? Que têm aqueles também que já são mais... – Agricultora caracterizando as pessoas da comunidade.

(8) São tudo... assim, são tudo agricultô, são tudo bem... são assim – Jovem caracterizando as pessoas da comunidade.

(9) Muitas vezes são mais... pra frente, mais tchan... – Jovem caracterizando adolescentes urbanos em contraposição aos rurais.

Nos excertos, nota-se que inúmeras seriam as ocorrências de predicativos, caso os falantes não tivessem hesitado e interrompido suas falas para evitar avaliações, principalmente, sobre a própria comunidade. Cardoso (2015), também observara, em seus inquéritos no estado de Aracaju, a mesma atitude registrada por Dália, verificando que o aracajuano “não aceita definir superioridade aplicada a certos elementos da linguagem que implicam em um juízo de valor” (CARDOSO, 2015, p.42). Todavia, no que se refere às construções não-predicativas em torno de nomes, os ajuizamentos não são explicitados ou ficam menos evidentes, o que não compromete seu uso.

Em se tratando da variação nos SN, como se pôde observar, alguns resultados já foram apresentados em outros trabalhos. Cabe agora, neste artigo, tratar do fenômeno em predicativos do sujeito e em participios constituintes das perífrases verbais encontrados no vernáculo da Serra Fluminense. Optou-se por focar, apenas, as variáveis linguísticas e aprofundar, por conseguinte,

a reflexão sobre a relação estrutural da língua. Assim, foram elencados como aspectos a serem considerados os seguintes grupos de fatores:

- i. Tipo de predicação – considerando-se se a sentença era constituída de predicados nominais, predicados verbo-nominais com predicativos do sujeito, e estruturas passivas. Primeiramente, contou-se também com a codificação de predicativos do objeto, mas por conta de sua estrutura mais complexa, eles foram eliminados da quantificação.
- ii. Ordenação da oração – de forma binária, verificando-se se havia ou não alguma modificação na ordem direta dos termos;
- iii. Tipo de sujeito – examinando-se se formado por um sintagma nominal simples, um sintagma nominal composto, um pronome pessoal, um sintagma nominal sem núcleo, um pronome relativo e sujeito nulo ou oculto. Sujeitos lexicais com ideia de plural, em um primeiro momento, foram categorizados, porém, como morfológicamente se apresentavam no singular, foram excluídos da análise.
- iv. Material interveniente entre verbo e predicativo – diferindo-se a presença ou a ausência de elementos entre os dois constituintes. As características desse material foram consideradas inicialmente, mas a categorização binária se mostrou mais produtiva.
- v. Concordância nominal de número no sintagma nominal sujeito – avaliando-se se havia ou não a aplicação da regra como um todo no SN nessa função ou ainda se não cabiam mecanismos de concordância no sujeito;
- vi. Concordância verbal – analisando-se a marcação ou a não marcação de plural no sintagma verbal. Assim, casos em que o verbo foi omitido de todo o enunciado foram descartados da análise, como em situações em que ele estava presente na pergunta realizada pela entrevistadora, mas foi omitido da resposta, que se tornou muito objetiva, formada, apenas, pelo predicativo.
- vii. Mecanismos de indicação de plural no sujeito – se indicado por meio de item lexical ou gramatical, por numeral, e ainda se o sujeito era oculto ou composto.
- viii. Referência ao falante – considerando-se se o sujeito incluía ou não o emissor;
- ix. Caracterização semântica do sujeito – avaliando-se a dicotomia entre humano e não-humano;
- x. Estrutura sintagmática do predicativo – se constituído por adjetivo, substantivo, particípio passado, sintagma nominal ou outro modificador (pronomes possessivos, indefinidos, demonstrativos);
- xi. Tipo de atributo representado no predicativo – observando-se se essencial ou acidental;
- xii. Presença ou ausência do quantificador tudo/todos/todas na estrutura predicativa;
- xiii. Saliência fônica de qualquer item do predicativo – subdividindo-se em plural regular e irregular.
- xiv. Desvio na concordância de gênero entre sujeito e predicativo ou particípio. Este quesito foi acrescentado no decorrer da análise.

Após os agrupamentos e reagrupamentos dos fatores, dois testes de rodada no programa estatístico multivariado Goldvarb X foram realizados: um com todos os grupos e o outro sem o último, por considerar que ele poderia se sobrepor à utilização do quantificador *tudo* devido à sua neutralidade de gênero. Embora tenham sido bem diversos, após a quantificação realizada, apenas 3 desses conjuntos foram selecionados como estatisticamente relevantes para a análise do fenômeno variável em cada uma das rodadas. Na primeira, concordância verbal, desvio de gênero e concordância no SN sujeito, nessa sequência, foram destacados com significância de .016. Na segunda, a presença do quantificador substituiu a variável de gênero, como o esperado, com uma significância um pouco melhor, .011. Assim como observou Antonino, o “pequeno número de variáveis selecionadas com valor estatístico é esperado” (2015, p.58). Isso se deve ao baixo nível de variação e ao número reduzido de ocorrências, mas também permite que a análise seja mais qualitativa. Sendo assim, os resultados das duas quantificações serão, daqui por diante, apresentadas à luz do Princípio da Coesão Estrutural.

### **3. O Princípio da Coesão Estrutural na concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense.**

O Princípio da Coesão Estrutural, postulado por Lucchesi em sua tese (2000), posteriormente desenvolvido em outros trabalhos (2009; 2015), e retomado em Ribeiro e Lucchesi (2009) prevê que, em situações de alternância de código na competência lin-

guística do falante, e conseqüentemente no seu desempenho, há uma propensão a coocorrência de preceitos de uma mesma gramática num mesmo segmento da estrutura oracional. Nos casos de competição entre a norma padrão ou culta e a norma popular, por exemplo, observar-se-ia ora o emprego de uma, ora o emprego de outra, mas com uma tendência de uso da mesma norma numa mesma porção do enunciado. Nessas situações, em que há um convívio entre gramáticas muito semelhantes e inter-relacionadas, típicas da heterogeneidade linguística, a alternância de códigos não seria tão rígida nem categórica, como se observa na concorrência entre línguas distintas (RIBEIRO; LUCCHESI, 2009, p.151). Ou seja, se uma oração é introduzida com a aplicação da regra padrão de concordância nominal de número e gênero no SN sujeito, é provável que haja a marcação correspondente de número e pessoa no sintagma verbal e também de número e gênero nos predicativos e nas estruturas passivas. Todavia, é importante destacar o caráter probabilístico da coesão estrutural, principalmente, entre as normas – mais fluidas – de gramáticas muito parecidas. Portanto, é mais provável que o mesmo registro ocorra em estruturas gramaticais mais relacionais e que nas menos coesas ela seja também menos incidente. Assim:

a regra de concordância de gênero tende a ser menos aplicada em um DP [sintagma determinante] em que não se aplica a regra de concordância de número, do que em um DP em que essa regra é aplicada (...). Isso decorre do fato de que a concordância de número é mais afetada no processo de transmissão linguística irregular do que a concordância de gênero. Assim, é possível postular uma relação de implicação. Ou seja, se em um DP o falante chega a aplicar a regra de concordância de número plenamente, a regra de concordância de gênero será aplicada num



nível categórico; contudo, o inverso não seria verdadeiro, podendo o falante aplicar a regra de concordância de gênero em um DP, sem que isso leve à aplicação da regra de concordância de número(...).

Já no nível das relações entre constituintes no esqueleto estrutural da sentença, o princípio da coesão estrutural também se aplica, porém com um grau de implicação mais diluído. Tal é o caso da correlação entre a aplicação da regra de concordância de número no DP sujeito e a aplicação da regra de concordância de pessoa e número entre o verbo e este DP sujeito, que especifica os traços de pessoa e número do verbo. Dessa forma, o princípio da coesão estrutural prevê que o falante tenderá a fazer mais a concordância verbal quando fizer a concordância nominal. (RIBEIRO; LUCCHESI, 2009, p.152)

Essa convergência entre os elementos morfossintáticos tem sido frequentemente observada nos processos de variação flexional do português brasileiro, tanto em verbos quanto em nomes, tornando-a bastante profícua na compreensão dos fenômenos variáveis de concordância. Scherre (1988; 1991), por exemplo, analisa em seus trabalhos o paralelismo formal ou o Princípio do Processamento Paralelo, buscando compreender a diferença de pluralização entre predicativos/particípios isolados ou em série, estes precedidos de outros marcados ou não. Faz o mesmo com sujeitos e verbos, primeiro verificando sua presença ou ausência e depois a realização ou não das marcas de plural em cada um deles. A hipótese levantada e testada pela autora é a de que “marcas levam a marcas e zeros levam a zeros” (SCHERRE, 1991, p.54). Em sua tese (1988, p.425), ela coloca tal princípio como candidato a uma regra universal, aplicando-se em quaisquer mecanismos de concordância. Todavia, reconhece que ainda não havia como explicar as motivações,

em vernáculos rurais, que levavam à marcação de plural apenas no primeiro elemento dos SN, ou seja, não se compreendia ainda o princípio que não permitia a replicação das marcas para os demais constituintes da estrutura nominal.

Por considerar a harmonização dos mecanismos de concordância como uma tendência e não como uma regra, por admitir que há uma competição entre as próprias normas adotadas pelo falante e que, portanto, essa competição está presente para além dos vernáculos rurais, o Princípio da Coesão Estrutural pareceu mais coerente com a pesquisa aqui desenvolvida. Surpreendentemente, todas as variáveis estruturais linguísticas apontadas como estatisticamente relevantes pelo programa multivariado Goldvarb esbarraram na atuação ou na impossibilidade de ação da coesão estrutural. Elas serão daqui por diante descritas.

### **3.1 – A relação entre concordância verbal e a concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas.**

A análise dessa variável buscava aferir se a realização, como no exemplo (10), ou a não realização da concordância verbal na sentença, como no exemplo (11), interferiria no processo de concordância nominal de número dos predicativos e das estruturas passivas.

(10) Ah, elas *são* muito simpáticas

(11) os ônibus não *era* nem tão caro pela prefeitura

Levando em conta o resultado de outros trabalhos que também consideraram esta variável – tanto os que se nortearam pelo Princípio do Paralelismo Formal, como os Scherre (1988; 1991) e os de Dias (1996); quanto os que se basearam na proposição de Princípio da Coesão Estrutural, como os

de Antonino (2007, 2012, 2015) e Lucchesi (2000; 2009) – esperava-se que as construções com concordância verbal de número e pessoa apresentassem mais concordância

nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas. O resultado consta na Tabela 4:

**Tabela 4** – Aplicação da regra de concordância de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense segundo a concordância verbal.

Concordância verbal	Nº de ocorrências / Total	Frequência	Peso Relativo
Com concordância verbal	55/146	37,7%	.670
Sem concordância verbal	8/77	10,4%	.207
<b>TOTAL</b>	<b>63/223</b>	<b>28,3%</b>	

**Nível de significância: .011**

**Fonte:** elaboração própria

Nota-se que a hipótese inicial foi comprovada, já que construções com concordância verbal favoreceram a aplicação da regra de número em predicativos e passivas em 37,7% das ocorrências, quase 10 pontos percentuais acima do total da comunidade, o que também foi comprovado pelo PR de .670. Como também se esperava, sentenças sem concordância verbal desfavoreceram a nominal. Nestes casos, apenas 10,4% das construções apresentaram as marcas nominais de plural, com probabilidades de realização diminutas como se comprova com o PR de .207.

Em outros trabalhos, essa tendência também foi observada. Antonino em seu estudo sobre comunidades do interior baiano verificou que: “nas sentenças em que há concordância do verbo em terceira pessoa do plural com o sujeito, maior é a concordância de número entre o sujeito e o seu predicativo ou a estrutura passiva” (2015, p.59), ficando sua frequência em 21% (mais de 5 vezes acima da média), com PR de .88; e que: “em sentenças em que não há a concordância verbal, também não há a concordância nominal entre os elementos em análise” (2015, p.59), com a frequência caindo

para 2% (metade da média) e PR pra .42. Resultado similar também foi observado em seu estudo em Salvador (2012, p.115), com índices de 29,2% para o primeiro caso e PR de .750, e 3%, com PR de .250 no segundo, ressaltando que a frequência geral foi em torno de 15%.

Considerando a atuação das características formais do verbo na concordância dos predicativos e participios, Scherre concluiu que “verbos marcados favoreceram mais marcas ([PR]0,61) do que os verbos não marcados (0,18)” (1991, p. 61), com frequências de 54% e 13%, respectivamente. Todavia, em predicativos coordenados em que o verbo foi considerado “zero”, a frequência subiu para 64% e o PR para 0,74. Nestas situações, a autora considerou outro princípio: um mecanismo de recuperação da informação não expressa morficamente pelo verbo, mas explicitada na marca de plural do predicativo ou do participio. No entanto, admitiu que mais estudos deveriam ser feitos sob esse aspecto, principalmente, no que diz respeito às características do verbo, que por sua vez poderiam ser relacionadas com as do sujeito.

### 3.2 - A relação entre a presença ou ausência do quantificador e a concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas.

Nesta variável a pretensão era detectar se a presença ou a ausência de quantificadores do tipo *tudo, todo, toda, todos e todas* na estrutura predicativa ou passiva interferiria em seu mecanismo de concordância. Embora os fatores tenham sido categorizados de forma binária – com ou sem quantificador – esperava-se que, a presença de *tudo* inibisse a pluralização plena dos sintagmas formados com seu auxílio, mas a utilização dos outros termos favorecesse a concordância.

A hipótese se baseou no comportamento desses quantificadores nos SN, sem deixar de considerar sua natureza flutuante na

estrutura linguística e seu uso no português popular do Brasil (LACERDA, 2012; LOPES, 2009; VICENTE, 2006). Lucchesi e Dália (no prelo), em estudo na mesma comunidade, verificaram que (i) 55,6% dos SN construídos com quantificadores em suas formas masculina e feminina, realçadoras da ideia de plural, apresentaram a aplicação plena da regra de concordância, com PR bem expressivo de .703, sendo a frequência geral de 48,1%, na região; e que (ii) estruturas construídas com constituintes flexionáveis à direita do núcleo tiveram sua já baixa pluralização ainda mais enfraquecida pela presença da forma neutra, com a frequência de aplicação da regra caindo para 18,8% e PR de .397.

Os resultados gerais para predicativos e passivas foram os seguintes:

**Tabela 5** – Aplicação da regra de concordância de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense segundo a presença do quantificador *tudo/todo(s)/toda(s)*.

Quantificador <i>tudo/todos</i>	Nº de ocorrências / Total	Frequência	Peso Relativo
Com quantificador	2/30	6,7%	.111
Sem quantificador	61/193	31,6%	.580
<b>TOTAL</b>	<b>63/223</b>	<b>28,3%</b>	

Nível de significância: .011

Fonte: elaboração própria

Novamente, a hipótese geral foi confirmada. A utilização do item desfavoreceu bastante a concordância nominal, já que das 30 ocorrências em que quantificadores foram empregados, apenas 2 apresentaram pluralização plena nos predicativos, ficando a frequência em apenas 6,7% dos casos e o PR bem baixo, .111. A ausência desses termos, apresenta pouquíssima importância, já que o emprego das regras de concordância nessas porções do enunciado se verificariam por outros critérios estruturais. Essa pouca influência da não utilização dos quantificadores pode ser perce-

bida no seu PR de .580, muito próximo de uma neutralidade e da sua frequência em 31,6%, pouco maior do que a da comunidade de fala analisada.

Como foram poucos os casos em que os quantificadores foram usados, foi possível estabelecer também uma análise qualitativa dos sintagmas construídos com eles. Em todos os casos, eles assumiram a posição interveniente entre o verbo e o núcleo do predicativo/estrutura passiva, ou seja, à esquerda do núcleo, seja ele exercido por um adjetivo, locução adjetiva, substantivo ou particípio, como nos exemplos (12) e (13):

(12) os pasto aqui, com meu pai e meu irmão, era *tudo roçado*.

(13) nós somos *todos iguais*, independente de tê dinheiro.

Levando-se em conta a premissa de que em SN o determinante à esquerda é o item que mais recebe marcas de plural (SCHERRE, 1988; GUY, 1981; BAXTER, 2009; LUCCHESI; DÁLIA, no prelo), era possível que o quantificador nessa posição também fosse pluralizado. Todavia, quando se observa a natureza morfológica desse termo, nota-se a impossibilidade de uso de tais morfemas. Das 30 ocorrências, 25 foram construídas com *tudo*, forma neutra, desprovida de indicações de gênero e número e, conseqüentemente, de possibilidades de aplicação da regra de concordância.

Por conta dessa característica, a forma neutra também impede a harmonização entre as flexões de uma mesma sentença. Isso não aconteceu, por exemplo, no único caso em que o quantificador foi utilizado no feminino e no plural, observando-se, aí, o emprego de todas as regras de concordância em um mesmo enunciado:

(14) Não, acho que [as localidades] são *todas parecidas*.

Já com as quatro ocorrências da forma marcadamente masculina, não houve como fazer qualquer suposição para além da variação estável, pois em duas houve concordância de número e nas outras duas não. Em síntese a atuação do Princípio da Coesão Estrutural no emprego pleno da norma é bloqueada pela utilização do quantificador neutro, uma vez que ele não permite a marcação, especialmente, de número em todos os elementos constituintes de uma mesma porção do enunciado.

### 3.3 - A relação entre a variação na concordância de gênero e a concordância nominal de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas.

Não havia previsão de se analisar a concordância de gênero na pesquisa, principalmente, porque os desvios dessa flexão ocorrem em baixíssima frequência e não sustentariam, a princípio, uma verificação quantitativa. Apenas 36 sentenças apresentaram variação nesse aspecto. Todavia, como é um fenômeno bastante raro, não se podia desprezar o fato de que cerca de 16% dos enunciados examinados não apresentaram concordância de gênero entre o sujeito e seu predicativo ou estrutura passiva, como se nota nos seguintes exemplos:

(15) a (*nome ocultado*) e eu somos *filho* do papai e da mamãe junto. (Falante mulher referindo-se a ela e sua irmã).

(16) tem *essas pessoas* também que são *caracterizados* pelo modo de vesti.

Diante da observação, optou-se por controlar também essa variável e em praticamente todos os testes de rodadas, o grupo de fatores foi selecionado pelo programa como significativo para os processos de concordância. A hipótese geral previa que, tendencialmente, a não concordância de gênero, por ter sido menos afetada no processo de transmissão linguística irregular e, por isso, demonstrar menos variação, apresentar-se-ia em contextos de não aplicação plena das marcas de plural, mais propícia a alterações. Pelo mesmo motivo, considerou-se também que a harmonização nos mecanismos de flexão de gênero não garantiria a de número (RIBEIRO; LUCCHESI, 2009, p.152). Seguem os números:

**Tabela 6** – Aplicação da regra de concordância de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense frente à concordância de gênero na estrutura.

Concordância de gênero no SN sujeito	Nº de ocorrências / Total	Frequência	Peso Relativo
Com concordância de gênero	60/187	32,1%	.601
Sem concordância de gênero	3/36	8,3%	.107
<b>TOTAL</b>	<b>63/223</b>	<b>28,3%</b>	

**Nível de significância: .016**

Fonte: elaboração própria

A tendência prevista foi confirmada. Das 36 ocorrências com incongruência na concordância de gênero, apenas 3 apresentaram todas as marcas nominais de número. Esse contexto constitui 8,3% dos casos, ou seja, sua frequência foi 3,4 vezes menor que o total da comunidade, com PR de .107, demonstrando pouquíssima possibilidade de registro da segunda sem o da primeira. Verificou-se, portanto, a relação de implicação colocada por Lucchesi e Ribeiro (2009, p.152), em que situações de plena pluralização formam um contexto propício à concordância de gênero, ainda que ela não tenha sido categórica, como se observa no exemplo (16). Já quando houve concordância de gênero, a frequência da de número ficou em 32,1% e o PR subiu consideravelmente, ficando em .601.

Esses números confirmam também o segundo prognóstico de que a realização das flexões de gênero não provoca necessariamente a concretização das de número. Novamente, percebeu-se a atuação do Princípio da Coesão Estrutural, no qual se identificou a mesma disposição das demais variáveis. Vale ressaltar que das 36 sentenças, 13 (mais de 1/3) foram constituídas com a forma *tudo*. Daí a grande influência desse elemento no bloqueio da aplicação da regra, principalmente em casos de nomes femininos plurais.

Por fim, Lucchesi chama atenção para o fato de que estudos sobre variação de gêne-

ro são praticamente inexistentes nas variedades urbanas, o que “indica a falta de um nível significativo de variação” (LUCCHESI, 2009, p.386). Já em comunidades rurais afro-brasileiras do interior da Bahia, ela foi encontrada, e controlada, em 20% de ocorrências com sujeito feminino. Essa variável não foi ponderada com tanta rigidez científica aqui. Note-se que todos os casos de não concordância de gênero, 16%, foram observados à luz de contextos plurais, não retratando, portanto, o real cenário de variação na comunidade. Em princípio, parece não haver uma grande variação no uso desse mecanismo flexional, mas somente um estudo direcionado a ele poderia dar subsídios para uma contundente conclusão a respeito. Entretanto, não deixa de ser importante registrar o fenômeno e o efeito dele na harmonização flexional em mais uma comunidade rural do Brasil.

### **3.4 - A relação entre a concordância nominal de número no SN sujeito e em predicativos do sujeito e estruturas passivas.**

Também tendo como hipótese o Princípio da Coesão Estrutural, a expectativa era a de que sentenças com concordância nominal no sujeito, como em (17), apresentassem a mesma marcação morfológica nos predicativos e nas estruturas passivas, assim como a premissa contrária, com sujeito sem concordância, como em (18), também se aplicaria.

(17) ...até as pessoas adolescentes da cidade são diferentes da da área rural.

(18) ...no Fundamental, as coisa era mais fácil.

Todavia, não se deixou de analisar ainda contextos em que não se podia realizar qualquer tipo de concordância no sujeito, por exemplo, nos casos de sujeito nulo (19), sujeito pronominal (20), ou ainda alguns sujeitos compostos (21).

(19) Bom... em parte é, agora já tão mais idoso. (Referindo-se aos avós).

(20) É, aqui, eles são mais isolados.

(21) Aí, meu pai e minha mãe sempre foi muito fechado.

Todos esses episódios foram categori-

zados em um mesmo grupo e o esperado era que eles também estimulassem mais pluralizações devido à transparência semântica. Em tais situações, itens lexicais ou sujeitos pronominais guardam relação mais direta, por isso transparente, com sua ideia de plural (LUCCHESI; BAXTER; SILVA, 2009, p.352), reforçada no predicativo ou no participio com as marcas morfológicas de número. Já sujeitos nulos tenderiam a ter essas características retomadas e/ou marcadas em outros itens, como verbos ou predicativos, por meio de suas flexões.

Os resultados confirmaram todas as suposições iniciais, como se vê na Tabela 7:

**Tabela 7** – Aplicação da regra de concordância de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense segundo a concordância de número no SN sujeito.

Concordância no SN sujeito	Nº de ocorrências / Total	Frequência	Peso Relativo
Com concordância de número	15/30	50%	.735
Casos em que não cabia a concordância	47/157	29,9%	.564
Sem concordância de número	1/36	2,8%	.121
<b>TOTAL</b>	<b>63/223</b>	<b>28,3%</b>	

**Nível de significância: .011**

Fonte: elaboração própria

Construções com concordância nominal plena no SN sujeito apresentaram uma frequência de marcação de plural nos predicativos e estruturas passivas de 50%, o que compreende mais de 20 pontos percentuais acima do total da comunidade, com um PR bem significativo de .735. Como o esperado, o não emprego da regra no SN sujeito desmotivou expressivamente a pluralização nos outros termos, caindo para uma frequência de apenas 2,8% de pluralizações nesses casos, com baixíssima probabilidade de ocorrência, de acordo com seu PR de .121. Já nas sentenças em que não cabiam os mecanismos de concordância no sujeito, houve um leve, mas não relevante, favorecimento da

marcação de número em predicativos e estruturas passivas, indicado pela frequência de 29,9% e PR de .564.

Tal tendência também foi observada em outras pesquisas. Antonino (2015) considerou apenas a dicotomia entre sujeito com e sem concordância e detectou que a pluralização plena do sujeito favoreceu a frequência de marcação em predicativos e estruturas passivas em 19% dos casos, com PR .88 (lembrando que a média de emprego da norma no interior baiano foi de 4%); e a não pluralização desfavoreceu, fazendo o indicador cair para 2%, com PR de .39. Já na capital, as frequências foram de 34,8%, mais que o dobro da média, e PR de .780,



para sentenças em que houve aplicação da regra no SN sujeito; e 3,6%, com PR de .220, nas que não apresentaram essa condição (ANTONINO, 2012, p.114). Scherre (1991, p.58) detectou que sujeitos explícitos com todas as marcas de plural favorecerem a concordância de predicativos/particípios em 57% dos episódios; seguidos por sujeito

zero, 53%; em oposição a sujeitos sem todas as flexões com 21% de frequência.

Essa variável explanatória juntamente com os fatores de concordância verbal suportam o Princípio da Coesão Estrutural, nesta e em várias pesquisas. Quando os dados dos dois grupos são cruzados a sustentação se torna ainda mais clara:

**Tabela 8** – Aplicação da regra de concordância de número em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português rural fluminense segundo a atuação conjunta da concordância de número no SN sujeito e da concordância verbal.

	SN sujeito sem concordância		Sujeito sem possibilidade de concordância		SN sujeito com concordância	
	Ocorrências	Frequência	Ocorrências	Frequência	Ocorrências	Frequência
<b>Sem conc. verbal</b>	0	0%	6	15%	2	15%
<b>Com conc. verbal</b>	1	8%	41	35%	13	76%

Fonte: elaboração própria

Nota-se que, em contextos em que não houve concordância nominal de número plena no SN sujeito nem concordância verbal, também não houve nenhuma pluralização dos predicativos. Em contrapartida, a frequência de marcação de plural em predicativos e estruturas passivas foi a 76%, quando a regra também foi aplicada nos sujeitos e nos verbos. Na pesquisa de Antonino, as variáveis concordância nominal no SN sujeito e concordância verbal também confirmaram tal princípio, uma vez que “ficou nítido que os contextos que exibiam as marcas de plural, como o sujeito e o verbo marcados, favoreceram também a marcação de plural nos predicativos e nas estruturas passivas” (2015, p.59). Os números apresentados de forma cruzada parecem, pois, comprovar a coesão estrutural como uma forte tendência em uma mesma sentença, mas não necessariamente como uma regra, visto que também ocorreram situações em que sujeitos e verbos foram

marcados, mas não levaram as mesmas marcas a predicativos e particípios.

#### 4. Considerações finais

No decorrer deste trabalho, procurou-se delinear o quadro atual da variação na concordância nominal de número em predicativos do sujeito e nas estruturas passivas do português popular rural do município de Nova Friburgo, na Região Serrana do Rio de Janeiro. Entende-se que as variações encontradas na Língua Portuguesa em território brasileiro são fruto de um intenso contato linguístico, já estabelecido na Colônia, principalmente entre portugueses, indígenas e africanos aqui escravizados das mais diversas etnias, que resultou na transmissão linguística irregular de tipo leve entre os aqui chegados não falantes do idioma do dominador.

O reflexo mais nítido desse processo foi a erosão do sistema flexional de nomes e verbos característica do português brasileiro,



indicadora da polarização sociolinguística, na qual em um extremo se encontra a norma culta e no outro a norma popular. Entretanto, observa-se também um contínuo nivelamento desses padrões, motivado pela ampliação da rede educacional, pelo melhoramento do acesso à comunicação e pela melhoria das condições de mobilidade. Isso se nota, quando se comparam os padrões de uso, por exemplo, de distintas gerações e regiões do país.

A comparação estabelecida na pesquisa permitiu observar que a comunidade investigada se encontra em um nível intermediário no *continuum* da variação de concordância nominal do português brasileiro. Em regiões metropolitanas, a aplicação das regras de pluralização em predicativos e estruturas passivas está estável, girando em torno de 50%, e, em comunidades mais isoladas dos grandes centros, ela pode ainda ser residual, perto de 1%. Já no interior fluminense, a frequência de usos das regras desses termos é de 28,3%.

Nesta comunidade de fala, os condicionamentos estruturais que delineiam a variação estão ligados ao Princípio de Coesão Estrutural. Constatou-se que, embora o nível geral de aplicação da regra seja baixo, quando, numa mesma sentença, SN sujeitos e verbos apresentam os mecanismos flexionais, eles passam a ser replicados em predicativos e participios numa frequência de 76%. Todavia, quando o quantificador ‘tudo’ é empregado na estrutura predicativa, por conta de sua neutralidade de gênero e número, tal princípio é enfraquecido, fazendo a concordância, nessas porções do enunciado, cair a menos de 7%. Outro fator que também comprovou a atuação da coesão estrutural é a convergência entre flexões de gênero e número. Em contextos enunciativos em que não houve concordância de

gênero entre sujeito e predicativos/participios, a de número foi realizada em menos de 9% das sentenças.

Portanto, pode-se concluir que há uma maior tendência à utilização das regras de concordância de número em predicativos e estruturas passivas, quando as sentenças também apresentam concordância de gênero e número no sujeito e número e pessoa no verbo. A premissa inversa também é verdadeira. Quando os enunciados iniciam sem a aplicação dos padrões de concordância no sujeito, a ausência de marcas nos verbos e nos predicativos/participios tendem a se manter. Em casos em que não houve concordância nem no SN sujeito nem no verbo, a marcação zero no predicativo foi categórica. Contudo, quando há uma necessidade de transparência semântica por conta da utilização de sujeitos pronominais ou pela não explicitação do sujeito na sentença, as marcas em predicativos tendem a aumentar, assegurando assim relação transparente com o item lexical do sujeito ou marcação/retomada da ideia de plural ao final da predicação.

Cabem, a partir de agora, outras reflexões, principalmente, voltadas aos condicionamentos sociais dessa variação. Supõe-se que o papel das mulheres, especialmente as mais jovens, da escola e das comunidades de prática podem estar interferindo nos padrões de concordância da região. Todavia, esses aspectos carecem de mais espaço para análises mais aprofundadas, o que será feito em outra oportunidade.

## Referências

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. *Um fragmento da constituição sócio-histórica do português do Brasil: variação na concordância nominal de número em um dialeto afro-brasileiro*. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da

Bahia, Salvador, 2003.

ANTONINO, Vivian. O português popular do interior do estado da Bahia: um estudo da concordância nominal de número e de gênero. *Cadernos de la ALFAL*, Niterói, n. 7, p.53-67, Março 2015.

ANTONINO, Vivian. *Português popular de Salvador: uma análise da concordância nominal em predicativos e em estruturas passivas*. 2012. 190f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ANTONINO, Vivian. A concordância nominal em predicativos e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BAXTER, Alan. A concordância de número. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 269-294.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro: a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.

CARDOSO, Denise Porto. *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler; LUCCHESI, Dante. A variação na concordância de número no sintagma nominal no português rural da serra fluminense: deriva ou contato? *Revista Gra-goatá*, Niterói, v.26, n. 54, p.217-251, Jan.-Abr. 2021.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Atitudes, crenças e (auto)avaliação linguística de comunidades do 3º Distrito de Nova Friburgo. *Caderno Seminal Digital Especial*, Rio de Janeiro, v. 30, nº 30, p.345-399, Jan-Dez. 2018.

DIAS, Juçá Fialho Vazzata. *A concordância de número nos predicativos e participios passados na fala da Região Sul: um estudo variacionistas*. 1996. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras

e Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

DIAS, Juçá Fialho Vazzata. A concordância de número nos predicativos/participios passados na fala Sul do Brasil: motivações extralinguísticas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.35, nº1, p.209-228, Março de 2000.

GUY, Gregory. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. Dissertation (PHD in Linguistics) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

LACERDA, Renato. *Quantificadores flutuantes no português brasileiro*. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOPES, Norma da Silva. A interferência do tudo no valor de todos/todas na concordância do português. *Anais [do] XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*, João Pessoa, 2004.

LUCCHESI, Dante; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler Dália. Novos condicionamento estruturais da variação na concordância nominal de número. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, no prelo.

LUCCHESI, Dante. *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A transmissão Linguística Irregular. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 101-124.

LUCCHESI; Dante; RIBEIRO, Ilza. Teorias da estrutura e da mudança linguísticas e o contato entre línguas. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 125-154.

LUCCHESI, Dante. A concordância de gênero. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza

(orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 295-318.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves. A concordância verbal. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 331-372.

LUCCHESI, Dante. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. 2000. 364f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SCHERRE, Marta. *A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos*, Porto Ale-

gre, v. 18, p.52-70, 1991.

SCHERRE, Marta. *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. 1988. 554f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

VICENTE, Helena da Silva Guerra. *O quantificador flutuante todos no português brasileiro e no inglês: uma abordagem gerativa*. 2006. 182f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006[1968].

Recebido em: 10/04/2021  
Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# O leitor ideal: uma reflexão sobre a correção textual do professor de Língua Portuguesa

*Raphaella Chittolina (UFRGS)\**

<https://orcid.org/0000-0002-9269-6820>

## Resumo:

O presente artigo trata-se de uma reflexão sobre o leitor que é professor de Língua Portuguesa na escola básica. Para isso, a questão norteadora deste estudo é: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica? A fim de chegar a alguma resposta, a reflexão se encaminha para um olhar teórico que se inicia no letramento e tem como ponto de chegada a área do letramento escolar. Ainda em busca de uma consolidação na reflexão, é apresentada uma análise que conta com trechos de uma observação participante feita em uma sala de aula de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, mais especificamente durante as aulas de Língua Portuguesa. Após todo esse percurso reflexivo, os resultados apontam que o leitor ideal no contexto educacional de ensino básico é o leitor incomum: o leitor que prioriza a atribuição de significados de uma produção textual. Esse leitor é, aqui, denominado incomum porque ele não é comumente encontrado na realidade docente, já que a tendência daquele que trabalha com a correção e a revisão de textos, atualmente, centra-se, ainda, em um olhar excessivamente normativo e gramatical.

**Palavras-chave:** Leitor; Incomum; Professor; Língua Portuguesa.

## Abstract:

### **The ideal reader: a reflection on the textual correction of the Portuguese Language teacher**

This article is a reflection on the reader who is a teacher of Portuguese in elementary school. For this, the guiding question of this study is: which would be the ideal reader thinking about the Portuguese language teacher of the basic school? In order to come up with an answer, the reflection is directed to a theoretical look that starts in the literacy until the area of the school literacy. Still looking for a consolidation in the reflection, an analysis is presented that includes excerpts from a participant observation made in a classroom of a class of the second year of high school, more specifically

---

\* Mestra em Linguística Aplicada – Letras. Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435642945138262>. E-mail: [raphaelamonteiro@hotmail.com](mailto:raphaelamonteiro@hotmail.com)

in Portuguese language classes. After all this reflective path, the results indicate that the ideal reader in the educational context of basic education is the unusual reader: the reader who prioritizes the attribution of meanings in a textual production. This reader is here called unusual because he is not commonly found, since the tendency of correcting and revising texts today is centered on an excessively normative and grammatical look.

**Keywords:** Reader; Unusual; Teacher; Portuguese Language.

## Considerações iniciais

No ambiente ainda escolar, para corrigir e revisar os textos que os alunos produzem sempre que escrevem as suas produções textuais, o professor de Língua Portuguesa necessita ser, primeiramente, um leitor. Porém, cabe nos perguntarmos, antes, qual tipo de leitor seria esse que é o docente. É a isso que o presente artigo, então, objetiva responder: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica?

Comumente, entende-se que o docente direcionado ao ensino de produção de textos – ensino esse inserido no interior das aulas de Língua Portuguesa, já que não há um espaço curricular voltado somente para a área textual – desdeos primeiros anos escolares, precisa fazer mais do que apenas marcar regras linguísticas nos textos de seus alunos, pois é necessário considerar as reflexões sobre a linguagem a fim de que esses alunos compreendam a língua enquanto um meio de interlocução e de discurso. Ainda assim, a leitura de quem corrige e de quem revisa profissionalmente, nos dias de hoje, seja na escola ou até mesmo em outros ambientes educacionais, parece ter se reduzido a olhar, simplesmente, para a forma linguística, e não mais para o seu conteúdo semântico.

Na prática docente atual, quando se pede uma redação, o professor tem o hábito de lê-la já pontuando o que ainda não foi pontuado, acentuando o que ainda não foi acentuado e arrumando o que grita aos olhos do fis-

cal da gramática. Agindo de tal modo, esse professor<sup>1</sup> acaba por “canetear” os erros do seu aluno sem dialogar com ele, pois não aponta caminhos que façam da sua escrita uma prática de discurso significativa. Além disso, ao lecionar de modo tão punitivo e, simultaneamente, tão pouco interlocutivo, o professor também distancia esse aluno da prática da escrita, visto que se o aluno só recebe uma lista dos seus erros, a motivação dele para voltar a escrever, automaticamente, diminui.

Tal visão tão padronizada sobre a correção e a revisão de textos na escola demonstra que, no contexto escolar, embora sempre requerida ao longo das avaliações, a escrita parece ter se tornado o lugar da regularização e da manifestação formal baseada, unicamente, nos livros de gramática. De maneira conseqüente, a leitura de uma escrita, nesse mesmo cenário, também acaba sendo feita somente em busca da forma.

Assim, a escrita na escola adquiriu certa impessoalidade. Tal impessoalidade não deixa espaço para a singularidade de cada um que escreve e também que lê. Um ponto de vista como esse, pouco subjetivo, acarreta uma “despersonalização” do texto a qual, aos poucos, tornou-se tão aceita que muitos

1 É essencial esclarecer que não são todos os professores que lecionam dessa maneira. Todavia, neste artigo, refiro-me especificamente aos professores que se direcionam apenas à correção pontual, sem refletir acerca de outros aspectos linguísticos e discursivos.

estudantes sequer se sentem aptos a escrever, em suas próprias redações, em primeira pessoa. Dificuldade essa que está entrelaçada, muitas vezes, ao professor que ensina seus alunos a escreverem textos os quais servirão apenas e somente para atender à fórmula de um concurso, direcionando, assim, a atenção dos alunos unicamente para os aspectos formais da língua e, por isso, reduzindo suas produções textuais muito mais à forma do que ao conteúdo.

Diante de tais considerações, entendo que o professor responsável pelo ensino de texto, na escola básica, tem agido como um leitor que é apenas um fiscal da língua, isto é, tem agido como um policial da gramática. Esse entendimento, embora não esteja aqui exposto com exemplificações, é feito com base não só em diversas leituras destinadas a refletir sobre o ensino de produção textual na escola básica, bem como também com base nas minhas próprias experiências percorridas enquanto aluna, professora e pesquisadora.

Partindo do pressuposto de que o professor de Língua Portuguesa, responsável por ensinar texto na escola básica, está priorizando demasiadamente aspectos formais, não deveria caber, então, desde o início do currículo escolar, uma reflexão sobre a relação entre autor e leitor quando se tem contato com o aprendizado da produção textual? Ao levar mais em conta essa relação, talvez fosse mais fácil fazer os alunos compreenderem as respectivas posições que tanto quem escreve quanto quem lê ocupa em um texto independentemente do concurso pré-vestibular que os espera.

Levar em consideração essas posições faz do texto não mais um produto, mas um processo que resulta em um produto. Faz, também, com que o olhar que se tem para o texto possa ser, então, ressignificado. Obviamente, tal crítica não se caracteriza como

uma sugestão para que se abandone o ajuste linguístico normativo de um texto ou que isso deixe de ser uma demanda do ensino escolar. O objetivo aqui proposto, portanto, está no âmbito da reflexão de um leitor ideal considerando o contexto que o professor de Língua Portuguesa da escola básica trabalha.

Um leitor ideal seria esse leitor que ajusta a forma simplesmente? Ao que parece, o leitor ideal é aquele leitor que inicia o ajuste formal apenas como um primeiro passo na sua leitura e, dado esse passo inicial de movimento mais gramatical, continua caminhando até o conteúdo daquilo que lê, pois é aí que o diálogo, de fato, acontece entre o que foi escrito e o que é lido; ou seja, entre o escrevente e o leitor.

Esse diálogo por escrito é o que aparenta caracterizar aquilo que, efetivamente, atribui significado ao exercício do leitor, à finalidade primeira da leitura, já que, como afirmam Simões *et al.* (2012, p. 48): “sem o ponto de vista do leitor não há diálogo e não há leitura”. Logo, o ajuste de gramática não seria um ponto de vista do leitor, mas um apontamento de forma gramatical. Revisar e corrigir a gramática, dito isso, não podem ser a única finalidade da leitura do professor, e sim uma via que aponta para um caminho de continuidade.

Caminho esse que leva o professor até o sentido do significado uma vez produzido pelo aluno. Assim, a busca pelo sentido é o que, aparentemente, precisa ser a motivação maior do professor de Língua Portuguesa. Contudo, como o que comumente se encontra não tem sido essa postura docente, para esse tipo de professor – que prioriza a leitura semântica – denomino-o, aqui, como um professor que é um leitor incomum<sup>2</sup>, isto

2 Utilizo a expressão “leitor incomum” com base no livro intitulado *Nenhuma paixão desperdiçada*, de George Steiner (1996)

é, o leitor que ultrapassa a formalidade da língua.

## A teorização do letramento na prática escolar

A fim de conceituar mais consolidadamente o professor que é um leitor incomum, cabe discutirmos, em um primeiro momento, quais bases teóricas sustentam esse ponto de vista. Após, é proposto, então, em um segundo momento, que a teoria encontre a prática na análise para que, finalmente, resultados desse entrelaçamento sejam expostos. Em função disso, é importante que, a partir de agora, a discussão passe a se direcionar às noções de letramento e, em seguida, também às noções do letramento escolar.

Inicialmente, o termo letramento surgiu a partir de necessidades alcançadas quando a alfabetização já não era mais um problema tão latente na sociedade, de acordo com Magda Soares (1998). Entretanto, nem por isso os índices de alfabetização conquistados no país significavam uma plena apropriação e a plena utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, ao passo que a alfabetização era associada a competências individuais de leitura e de escrita, o letramento começou a pôr em foco o impacto social da escrita.

Uma das primeiras ocorrências do termo surgiu no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, da autora chamada Mary Kato. Para Kato, o letramento é consequência da língua culta. Posteriormente, Leda Tfouni também publica uma obra destinada à reflexão da alfabetização e do letramento: trata-se do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988. De acordo com Tfouni (1988, p. 16), o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um

sistema escrito por uma sociedade”. A partir disso, é possível pensarmos no letramento, portanto, como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Com o passar dos anos, o letramento foi ganhando espaço no âmbito dos estudiosos da área educacional e, em 1995, tornou-se título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman. Conforme a autora, o letramento é um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita para objetivos específicos.

Nomes como o da pesquisadora Roxane Rojo também se destacam nesse meio. Para Rojo (2009, p. 98), o letramento é estabelecido como “os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira”, sendo que esses usos podem ser valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos diversos.

Diante de tais considerações, o letramento é visto, neste artigo, como uma colaboração para que a escrita e a leitura sejam associadas, prioritariamente, à produção de sentidos que reverberam na sociedade. O letramento se trata, então, de uma área de estudos que auxilia aqueles que recorrem à escrita e à leitura para, nelas, construir significações, visto que o letramento se estabeleceu como um campo que auxilia no reconhecimento dos lugares sociais daqueles que, por meio da escrita e da leitura, atuam.

A produção de sentidos que cada indivíduo pode estabelecer, pela escrita e pela leitura, serão discursos que representarão cada um na sociedade. A partir desse aspecto, é possível deduzir que tanto aquele que escreve quanto aquele que lê pode transformar seu olhar ao escrito e ao lido visando não apenas à forma, mas também ao conteúdo do que é dito, ou melhor, ao conteúdo do que é escrito e lido.



Entretanto, ao relacionar o letramento exclusivamente à escola, muitas pesquisas denominam o tema não mais como letramento simplesmente, mas como letramento escolar. Para Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento; contudo, nem por isso o letramento está limitado às práticas de escrita e de leitura, estando presente também na oralidade cotidiana, pois “uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 181).

Isso porque o texto ouvido, como afirma a autora, apresenta marcas de planejamento e de lexicalização que são típicas da modalidade escrita. A partir disso, Kleiman (1995) corrobora que o letramento deve ser assumido como o objetivo do ensino e da aprendizagem no contexto dos ciclos escolares, o que implica adotar uma concepção social das práticas de escrita e de leitura e, conseqüentemente, implica também um abandono daquela visão tradicional do ensino que impõe a aprendizagem enquanto uma competência individual de cada aluno.

Ora, sabemos que a escola é um dos principais lugares em que temos contato com a escrita e com a leitura, mas no ensino esse contato costuma ocorrer de modo demasiadamente sistemático, aproximando-se da “pedagogização do letramento”, como explica Brian Street (2014). Tal pedagogização é um processo de aprendizagem que acaba se aproximando muito do modelo autônomo de letramento – modelo esse pensado também por Street –, isto é, um modelo em que os alunos são rotulados pelos seus fracassos enquanto os professores são os responsáveis pelas instruções hierárquicas da sala de aula.

O modelo autônomo de letramento costuma idealizar a escrita como um produto acabado. Além disso, a escrita, nesse mode-

lo, é associada ao desenvolvimento cognitivo daquele que escreve. Para Street (2014), com base em tal modelo, o letramento, portanto, é um conjunto de competências individuais aplicadas em contextos de ensino de língua escrita.

É comum que as perspectivas tradicionais que incluem a revisão e a correção de texto no ensino escolar associem esses processos de ensino e de aprendizagem a uma etapa apenas com fins normativos: conservar a ortografia, a pontuação, a concordância, dentre outras regras gramaticais. Desse modo, esse cenário encontrado na escola compactua, muitas vezes, com o modelo autônomo de letramento porque se configura como um tipo de ensino que não situa a escrita e a leitura em um contexto social, mas em um contexto técnico voltado apenas à adequação lexical e gramatical, desconsiderando os aspectos mais discursivos que envolvem a interlocução escrita.

Em contrapartida, Street (2014) também conceitua o modelo ideológico de letramento: um modelo que, no contexto escolar, não se centra na escrita e na leitura como produtos individuais e acabados, mas na aprendizagem delas como um processo, sobretudo, social. Trata-se, assim, de um modelo que inclui a ideologia nas práticas letradas. Street (2014, p. 173) sintetiza a ideologia como o lugar de “tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Entretanto, para além da questão ideológica, esse último modelo localiza também os aspectos cognitivos não mais no aluno somente, mas nas estruturas sociais e culturas representadas pela escola, pois “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento” (STREET, 2014, p. 173).

Um argumento que Street considera central para o modelo ideológico é o de que

aprender não é apenas adquirir um conteúdo apresentado em sala de aula, mas aprender um processo, já que as modalidades de aprendizagem e as relações sociais dos alunos com o professor são modalidades de socialização e de aculturação. Ainda nesse raciocínio, o autor afirma que o aluno, quando em sala de aula, está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, não está apenas aprendendo a decodificar a escrita ou a escrever com determinada caligrafia.

Dito isso, a partir da visão do modelo ideológico de letramento, o letramento passa a ser uma prática que varia, pois parte de uma premissa que, por ser social, não é fixa. Com base em Kleiman (1995), esse último modelo implica ainda que o professor adote a prática social como um princípio organizador do ensino em sala de aula, o que significa partir da bagagem cultural dos alunos, fazendo desse professor um agente de letramento; ou seja, fazendo desse professor um mobilizador de conhecimentos a fim de que os alunos sejam inseridos em práticas sociais de letramento quando em contexto escolar.

Ao adotar essa prática, os alunos, os quais já são participantes da sociedade e já têm suas próprias vivências, passam a ver todo esse contexto particular também ser considerado quando imersos no ensino. E o professor, que costuma ser aquele que apenas reproduz o conhecimento, afasta-se dessa concepção porque o modelo ideológico de letramento torna a relação entre professor e aluno uma interação em que experiências são trocadas e compartilhadas.

O modelo ideológico de letramento, portanto, oferece uma perspectiva que parte de uma visão mais sensível às práticas de letramento quando o comparamos com o modelo anterior, ou seja, com o modelo autônomo

de letramento. E o professor, nesse contexto, torna-se um agente de letramento. Isso porque, em aula, é responsabilidade do professor ampliar as concepções de escrita e de leitura de seus alunos. Entretanto, neste artigo, esse professor é um agente também porque apresenta uma maneira diferente de ser leitor: esse professor é, aqui, um leitor incomum.

Tal leitor tem o adjetivo de incomum ao lado pelo fato de que se trata de um leitor o qual busca atribuir conteúdo ao que é lido a partir do momento em que considera a realidade dos alunos para ir além dela. Esse professor, então, enquanto um leitor incomum, busca atribuir um conjunto de valores que dirige os usos da língua alinhando-se, dessa maneira, a uma visão menos homogênea acerca da escrita e da leitura como formas de produzir significação. Mas, além disso, ao atuar como um leitor incomum, o professor também acaba, por fim, agenciando o letramento de seus alunos de modo incomum.

No intuito de esboçar toda essa teorização de uma maneira um pouco mais prática, veremos, a seguir, uma análise de alguns trechos de uma observação participante<sup>3</sup>. Tal observação participante foi feita em um específico contexto escolar. A finalidade dessa análise é também a demonstração do que é, neste artigo, conceituado enquanto um professor que é um leitor incomum, noção atrelada ao questionamento central acerca de qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica. Vamos a isso.

3 A observação participante ocorreu no ano de 2019 somente após a aprovação do Comitê de Ética (CEP). Essa coleta de dados é parte de uma pesquisa de mestrado, de minha autoria, intitulada *Corrigir e re- visar: uma via de mão dupla* (2020).

## O leitor incomum em sala de aula

Os trechos apresentados a partir deste momento fazem parte de uma pesquisa que contou com a observação participante, feita ao longo de seis meses, em uma escola básica, mais especificamente em uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. Diante do imenso material coletado, os trechos que foram selecionados para estarem neste artigo são àqueles que visam esclarecer uma possível resposta para a pergunta principal deste estudo: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica? No intuito de sintetizar possíveis reflexões que unam a teorização anteriormente apresentada à prática, vamos à análise de tais trechos.

O primeiro trecho faz parte de um momento da aula em que um texto é exposto, no *datashow*, pela professora. Em seguida, ela pede que a turma se divida para que cada aluno leia um parágrafo desse texto exposto em voz alta. O texto é, na verdade, uma carta feita à autora de um livro que fazia parte do projeto didático. Após a leitura, a professora pergunta à turma se eles sabem o que é um interlocutor. Alguns respondem que sim, mas nenhum aluno tenta explicar o que é. À medida que os alunos comentam o que acharam do texto de maneira aleatória, a professora explica à turma que cada um deles também deve fazer uma carta à autora do livro para lhe contarem quais foram suas reações quando leram esse livro. Dito isso, a professora também os questiona com as seguintes perguntas:

“Como vocês podem dividir essa carta, gente? Vamos pensar em como organizá-la?”  
Uma aluna, chamada Sofia<sup>4</sup>, sugere divisões

4 Sofia, assim como os demais nomes que aparecem nos trechos destacados, não é o nome verdadeiro da aluna. Todos os nomes foram subs-

pensando no conteúdo do livro: “A gente pode recapitular a história, dar a nossa opinião e dar uma crítica construtiva também.” A professora prontamente começa a anotar no quadro as palavras-chave da fala de Sofia e, em seguida, pergunta à turma o que eles devem avaliar na carta que cada um irá escrever. Muitos ficam quietos, outros alunos respondem palavras soltas como “concordância”, “pontuação” (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

Ainda que a aluna Sofia tenha elencado aspectos que não são gramaticais para a organização da carta, quando a professora pergunta à turma o que eles devem avaliar em suas escritas, os alunos respondem apenas termos de gramática, como concordância e pontuação. Essas respostas vão ao encontro da reflexão feita anteriormente: a associação de que corrigir e revisar um texto sejam modos de padronizá-lo, simplesmente, de acordo com normas de uma certa ordem.

De maneira nenhuma a intenção de tal reflexão é deixar de atentar o olhar para o ajuste formal; entretanto, é perceptível que os alunos ainda não observam que também é necessário corrigir e revisar o conteúdo dos seus textos. As respostas dos alunos, portanto, valorizam questões de forma que, realmente, devem ser verificadas, mas não há respostas na direção do significado, que também tem de ser analisado.

Já no segundo trecho, há uma representação de um bloco de aulas destinado à leitura dos textos dos alunos em voz alta para toda a turma. Nesse momento da aula, os alunos e a professora sentavam-se em um formato de círculo na sala e, um de cada vez, cada aluno lia o seu texto em voz alta a fim de que seus colegas e a professora dessem suas opiniões para uma possível reescrita.

Uma aluna chamada Tamara finaliza a  
tituidos a fim de preservar a identidade de cada um dos discentes.

leitura do seu texto, e a professora salienta a ela que a epígrafe que a aluna escolheu para iniciar a sua produção textual não está conversando com o restante do seu texto. Tamara, então, responde que colocou aquela epígrafe apenas porque achou bonita e que não pensou se havia alguma conexão com o restante do texto, mas que agora ela já sabe que isso é importante ao escolher uma epígrafe. Embora os demais alunos tenham demonstrado certo envolvimento com a leitura da colega porque elogiaram o seu texto, não há outros tipos de comentários feitos, como se o texto não pudesse ser melhorado. É a professora que, em seguida, comenta:

A professora diz à Tamara que ela poderia falar mais sobre o fato de mandar mensagem para a sua mãe, pois ainda que o texto já esteja bem construído, esse ponto pode ser mais explorado. Enquanto a professora fala, Tamara ouve e também anota algo em seu caderno (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Cabe salientar que, embora o texto de Tamara tenha alcançado uma boa qualidade já em sua primeira versão, isso não faz com que a professora apenas elogie o texto, pois ela encontra, mesmo assim, pontos que podem ser mais trabalhados pela aluna. Isso mostra que qualquer texto, por melhor que já se apresente, sempre pode ser revisado, modificado e reescrito mais uma vez. Todavia, esse não é um movimento que os alunos tenham o hábito de fazer: quando um texto parece de boa qualidade para eles, esse texto é dado como pronto e não há mais o que ser refletido acerca dele. Tanto não há que os alunos não tentaram sequer pensar em sugestões para melhorar um texto que já julgavam como uma boa produção textual.

Além disso, a questão da epígrafe a qual Tamara afirma ter escolhido somente porque achou bonita também emerge aspectos

de letramento que podem ser refletidos: se a aluna escolheu tal epígrafe simplesmente porque a agradou, pode-se deduzir que Tamara compreende que utilizar a epígrafe em um texto representa certa erudição letrada, provavelmente por ter visto essa estratégia em outros gêneros. Apesar disso, essa aluna ainda não havia entendido a função da epígrafe enquanto um recurso, isto é, não havia entendido o seu sentido, como ela mesma explicou à professora quando justifica sua escolha.

De todo modo, ao longo das observações, foi bastante perceptível o quanto a professora se mostrou sempre preocupada em fazer os alunos refletirem sobre os significados dos textos que analisavam. Porém, isso não quer dizer que não tenha havido momentos em que a professora se prontificava a explicar questionamentos de teor mais normativo e gramatical aos alunos. O diferencial, quando tais momentos surgiam, era que essas explicações aconteciam somente a partir das dúvidas dos alunos. Inclusive, um aluno chamado Lucas sempre se mostrou muito interessado em questões desse tipo, como apresento no trecho seguinte:

Quando um dos alunos finaliza a leitura do seu texto, outro aluno chamado Lucas pergunta se o verbo conjugado como “havam” no texto do colega não deveria ter sido “havia”. A professora, então, explica as regras gramaticais para o uso do verbo haver no plural e no singular, colocando algumas frases de exemplo no quadro ao longo de sua explicação. Assim que Lucas demonstra ter compreendido a diferença de uso, a professora pede para que eles reflitam e comentem acerca do conteúdo do texto que o colega acabou de ler (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Assim como no trecho recém exposto, muitos outros momentos de dúvidas gramaticais fizeram parte das explicações da

professora. Contudo, tais explicações aconteciam apenas na medida em que os alunos solicitavam. Logo, o ensino de gramática existia, só que não era a partir de frases soltas e descontextualizadas, mas conforme as necessidades dos próprios alunos. Dessa maneira, tal ensino de gramática ocorria de modo muito específico e situado, voltado ao que verdadeiramente fazia parte do uso social da fala, da escrita e da leitura dos alunos.

Tão importante quanto esse movimento é também perceber que a professora sempre tentava trazer a atenção dos alunos para o conteúdo produzido no texto, deixando as questões formais como um anexo que era pensado quando assim a demanda dos alunos exigia, isto é, implicitamente estava sendo entendido, nessa sala de aula, que as considerações formais só serviam se, primeiramente, o conteúdo do texto fizesse sentido para cada um ali enquanto leitor. Esse tipo de postura ao analisar o texto lido é a postura a qual conceituo aqui como a de um leitor incomum: um leitor que não se restringe – embora nem por isso deixe de lado – à correção e à revisão formal porque prioriza o conteúdo da produção textual que analisa.

O último trecho o qual integra esta análise representa um momento em que um dos alunos termina a leitura do seu texto aos colegas, e outro aluno, chamado Marcos, comenta que achou o texto muito bom porque percebeu muitos dados nele. Marcos, então, complementa: “Eu não tinha entendido ainda como se coloca uma frase em um texto, mas agora eu aprendi e vou fazer isso também nos meus textos daqui para frente” (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Esse comentário do aluno Marcos mostra o quanto é essencial que os alunos tenham exemplos. Além disso, tal comentário salienta ainda um dos tantos pontos positivos

que uma aula de viés mais reflexivo é capaz de proporcionar aos alunos, visto que métodos mais tradicionais de ensino não costumam permitir que os alunos tenham acesso aos textos uns dos outros, ou seja, aos textos dos colegas. Consequentemente, isso faz com que os textos produzidos pelos alunos não circulem entre eles, o que também pode acabar fazendo com que tais alunos se isolem em suas próprias dúvidas.

Dito isso, o aprendizado que Marcos conta a todos nessa específica citação representa aquilo que já era um aprendizado de outro aluno que, mesmo sem saber, exemplificou a Marcos como fazer tal ação. Esse aprendizado entre alunos não significa que a professora tenha deixado de ser menos agente de letramento ou menos mobilizadora de conhecimentos: significa apenas que há um processo no qual o ensino, diferentemente do que postula o modelo autônomo de letramento, não parte somente dos conhecimentos do professor, mas também dos conhecimentos que qualquer indivíduo conhece e compartilha, dialogando, assim, diretamente com o modelo ideológico de letramento no espaço da sala de aula.

## **Resultados de uma prática incomum**

Após o momento analítico, procuremos refletir sobre os resultados deste breve estudo. Diante de toda a teorização acerca do letramento, bem como dos trechos citados, sobre a prática docente assistida, advindos da observação participante, é possível, então, compreendermos alguns pontos. O primeiro deles é que um professor que analisa os textos dos seus alunos corrigindo e revisando tais textos de modo meramente normativo está atuando enquanto um leitor conforme comumente vemos ser o profissional envolvido com a docência de

Língua Portuguesa. Logo, tal professor não está agindo como um leitor comum.

Entretanto, o segundo ponto que podemos compreender é que a resposta à questão de qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica não é o leitor que, geralmente, encontramos, no professor que vemos, atualmente, em sala de aula ao lecionar aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, frequentemente, esse professor acaba por ser um leitor que corrige e revisa os textos de seus alunos priorizando demasiadamente os aspectos normativos da língua, como já mencionado. Dito isso, no contexto educacional, um professor que propõe uma didática conforme a observada nas aulas anteriormente apresentadas é um professor que age de modo incomum, logo, é um leitor incomum: um leitor que ultrapassa o ajuste gramatical da língua porque visa, sobretudo, à atribuição de sentidos.

Por fim, é importante destacar ainda um terceiro ponto: a correção e a revisão textual nem sempre acontecem em uma leitura individual, feita unicamente pelo professor, como normalmente se espera que aconteça. Nos trechos apresentados, por exemplo, a professora corrigia e revisava os textos dos alunos, muitas vezes, enquanto os ouvia e os dizia, verbalmente, junto do restante da turma, o que poderia ser feito em cada texto.

Assim, todos podiam, em tal momento de escuta e de reflexão, assumir também um olhar corretor e revisório em seus textos, bem como nos textos uns dos outros. A partir disso, foi possível, também, que se instaurassem diálogos não só acerca dos significados que emergiam de cada produção textual, mas como acerca dos próprios aprendizados que, enquanto alunos, em um processo singular de ensino, todos ali vivenciavam.

## Considerações finais

Para concluir, as últimas palavras deste estudo são destinadas à reflexão do que ainda é uma falta. Isso porque parece que, mesmo nos dias de hoje, permanece sendo pouco usual encontrar docentes que estabeleçam um processo de ensino como o que foi demonstrado na análise do presente artigo. Continua sendo muito mais corriqueiro nos depararmos com profissionais que corrigem e revisam sem que, nesse exercício, façam uma parada reflexiva a fim de compreender o que é o objeto do ofício que os acompanha, ou seja, o que é a língua e o que é, afinal, a linguística.

Quais são, então, as posições que os profissionais de Língua Portuguesa devem ocupar nos exercícios docentes atuais? Esse seria um dos tantos pontos que suscita muitos outros estudos. Apesar de tantas pesquisas voltadas à crítica docente nesse âmbito, os cenários encontrados no contexto escolar ainda não consideram o texto enquanto um modo de expressão e de diálogo que ultrapassa ajustes normativos.

Por isso, independentemente de quais sejam as lentes teóricas escolhidas para se enxergar a produção textual no interior do ensino escolar, é preciso que se tenha como premissa básica que um texto não é apenas um emaranhado de frases esperando conserto. Um texto é, sobretudo, uma tentativa de interlocução. É, enfim, uma conversa – conversa essa que é gráfica, sem dúvidas, mas nem por isso menos válida – entre aquele que escreve e aquele que lê.

## Referências

CHITTOLINA, Raphaella Machado Monteiro. **Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES, Luciene. et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental).

SOARES, Magda. **Letramento**– um tema em

três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

STREET, Brian. **Letramentos sociais** – abordagens críticas do letramento no

desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso (1988). Campinas: Pontes Editores, 1988.

Recebido em: 06/04/2021

Aprovado em: 02/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



# A construção dos processos referenciais por alunos do Ensino Fundamental no processo de ensino-aprendizagem de leitura

*José Alves Ferreira Neto (UECE)\**

<https://orcid.org/0000-0002-0597-8716>

## Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar uma proposta de atividade de leitura, com enfoque no domínio dos processos referenciais. Para a realização deste trabalho, seguimos o pressuposto de que o fenômeno da referenciação é uma atividade sociocognitivo-discursiva de construção de versões do real, propostas pelos sujeitos, mediante o processo de interação. Assim, salientamos que a construção da referência é fundamental para a configuração da coerência textual e, por conseguinte, é de suma importância que os alunos tenham o domínio dos processos referenciais na compreensão dos textos. Intencionamos, portanto, auxiliar os aprendizes no ensino-aprendizagem de leitura, por meio do desenvolvimento das estratégias de referenciação. Como procedimentos metodológicos, produzimos e aplicamos uma atividade de compreensão leitora a alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com foco na construção dos processos de referenciação. Promovemos um tratamento qualitativo dos dados analisados. Consideramos que a proposta de atividade pedagógica auxiliou os aprendizes na construção dos sentidos textuais, fazendo com que eles percebessem que os referentes são introduzidos e passam por sucessivas transformações no texto. Para a realização deste estudo, adotamos os postulados teóricos da referenciação, conforme, principalmente, Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011; 2014).

**Palavras-chave:** Fenômeno da referenciação; Processos referenciais; Ensino de leitura.

## Abstract:

**The construction of referential processes by elementary school students in the teaching-learning process of Reading**

---

\* Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e da Secretaria da Educação do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0606197492236043>. E-mail: [jfnetoce@gmail.com](mailto:jfnetoce@gmail.com)

This article aims to analyze a proposed reading activity, focusing on the domain of referential processes. To carry out this work, we follow the assumption that the referencing phenomenon is a socio-cognitive-discursive activity of building versions of the real, proposed by the subjects, through the process of interaction. Thus, we emphasize that the construction of the reference is fundamental for the configuration of textual coherence and, therefore, it is of paramount importance that students have the mastery of referential processes in understanding the texts. We intend, therefore, to help learners in teaching-learning to read, through the development of referencing strategies. As methodological procedures, we produce and apply a reading comprehension activity to students in a 9th grade class of elementary school, focusing on the construction of referral processes. We promote a qualitative treatment of the analyzed data. We consider that the proposed pedagogical activity helped learners in the construction of textual meanings, making them realize that referents are introduced and undergo successive transformations in the text. To carry out this study, we adopted the theoretical postulates of referencing, as, mainly, Mondada and Dubois (2003), Cavalcante (2011) and Custódio Filho (2011; 2014).

**Keywords:** Phenomenon of referencing; Referential processes; Reading teaching.

## Introdução

O processo de referenciação é um dos fenômenos textual-discursivos mais importantes para a construção dos sentidos via textos. Dessa forma, adotamos os postulados sociognitivistas da Linguística Textual (CUSTÓDIO FILHO, 2011), que evidenciam que a construção e reconstrução de referentes é de suma importância para a configuração da coerência textual, o que demonstra a importância de pesquisas sobre essa temática, a fim de se apreender os sentidos construídos durante as interações sociodiscursivas.

Neste artigo, buscamos estabelecer uma relação entre teoria e prática no âmbito da Linguística Textual, a partir dos pressupostos teóricos da referenciação, para o processo de ensino-aprendizagem de leitura. Desse modo, verificamos os resultados obtidos com uma atividade de compreensão leitora que produzimos e aplicamos a alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamen-

tal, cujo foco é o domínio dos processos de referenciação. Salientamos que a adequada mobilização dos processos referenciais na leitura dos textos é um dos objetivos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Diversos processos, como a continuidade e a progressão textuais e a estrutura dos recursos linguísticos na expressão da relação entre constituintes do texto são essenciais para a configuração dos sentidos dos textos. Entretanto, o trabalho com esse processo textual-discursivo, na educação básica, ainda se restringe, geralmente, à coesão cotextual, conforme constatado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Santos e Colamarco (2014). Essa visão limitada sobre a construção da referência não proporciona contribuições significativas para

o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Assim sendo, faz-se necessário relacionar a proposta teórica da referenciação, sob a perspectiva sociocognitiva, ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica, de modo a desenvolver a competência leitora dos aprendizes. Corroboramos, portanto, o posicionamento de Souza (2015), que assevera que o trabalho com o fenômeno da referenciação é fundamental para o êxito do trabalho com textos, na escola, uma vez que, para se apreender os sentidos textuais, é primordial considerar um dos seus expedientes mais relevantes: o ato da construção da referência sobre pessoas, objetos, emoções ou qualquer entidade.

O artigo se organiza em duas seções: na primeira, falamos sobre a proposta teórica da referenciação e sobre os tipos de processos referenciais; na segunda, demonstramos nossa análise e discutimos os resultados obtidos, além de refletir sobre a pertinência de se aplicar, na prática docente, o que é preconizado pelo arcabouço teórico da Linguística Textual.

## Os pressupostos teóricos da referenciação

A Linguística Textual, sob a perspectiva sociocognitivo-discursiva, tem a proposta teórica da referenciação como um de seus temas fulcrais de investigação. Nesse sentido, Mondada e Dubois (2003) rejeitam a concepção segundo a qual a língua se constituiria como um sistema de etiquetas, como se as palavras representassem objetivamente a realidade. Nesse tocante, as autoras (2003, p. 19) ressaltam que

este ponto de vista pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou 'entidades' existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as

representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo.

Cavalcante *et al.* (2017) explicam que a concepção representacional da referência pode ser percebida quando as pessoas acreditam que, por exemplo, um objeto, um sentimento ou uma pessoa são sempre conceituados e apresentados de maneira unívoca, sem que o processo de interação entre os interlocutores impinja a essas entidades especificidades, negociadas e coerentes, de forma a atender a objetivos específicos.

Em oposição a esta concepção, Mondada e Dubois (2003) preconizam a visão segundo a qual os sujeitos constroem versões do real, durante as práticas discursivas. Diante disso, ressalta-se que a língua e a realidade são marcadas por uma instabilidade constitutiva. É nessas práticas discursivas que emergem os referentes, que devem ser tratados como objetos de discurso, ou seja, categorias cognitivo-discursivas, que se constituem como reelaborações da realidade efetuadas pelos interlocutores durante a interação linguística.

No Brasil, pesquisadores como Koch (2017), Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011) têm embasado suas análises a partir dos estudos seminais de Mondada e Dubois (2003). Nesse panorama, Koch (2017) explica que o fenômeno da referenciação se constitui como uma atividade discursiva. Os enunciadores, durante o processo de interação comunicativa, realizam escolhas significativas conforme os seus objetivos pretendidos, sempre orientados pelo princípio da intersubjetividade, isto é, a atividade discursiva pressupõe a interação entre os interlocutores, que agem colaborativamente para a construção de objetos de discurso. Nesse tocante, Koch e Elias (2018, p. 124) ressaltam que "as formas de referenciação são es-

colhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer”.

Assim sendo, no processo de referenciação, tem-se a construção de objetos de discurso, que são entidades discursivas e cognitivas que emergem durante o processo de interação. Cavalcante (2011) explica que os objetos de discurso, normalmente, são homologados na materialidade textual por meio de estruturas linguísticas específicas, chamadas de expressões referenciais. Essas estruturas linguísticas podem ser sintagmas nominais, sintagmas pronominais em função substantiva ou sintagmas adverbiais<sup>1</sup>.

O dinamismo da proposta da referenciação se ancora em três princípios fundamentais (MONDADA; DUBOIS, 2003; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014): 1) a instabilidade do real; 2) a negociação entre os interlocutores; 3) a natureza sociocognitiva da referência.

A respeito desses três princípios fundamentais do processo de referenciação, Santos e Colamarco (2014, p.45) elucidam que

Os objetos de discurso são construídos na **prática sociocognitiva**, por isso a **instabilidade dos referentes** é inerente ao discurso, e o processo de construção/reconstrução dos objetos de discurso pressupõe uma **interação entre os sujeitos do discurso**, responsáveis por escolhas significativas para representar os referentes de acordo com a sua proposta de sentido. Só é possível identificar os objetos de discurso a partir de associações cognitivas, e os processos referenciais colaboram na construção dos efeitos de sentido das escolhas linguísticas no projeto de dizer (grifos nossos).

Como vemos, a construção dos referentes é resultante de uma relação entre os elementos sociais e os aspectos cognitivos,

1 Nos textos em que analisaremos os processos referenciais, mostraremos a ocorrência dos objetos de discurso e das expressões referenciais.

de maneira que a natureza instável do real é uma propriedade inerente aos objetos de discurso, a qual se relaciona com a natureza eminentemente intersubjetiva das práticas interativas. Os sentidos textuais se constroem, portanto, na própria situação de interação entre os enunciadores, os quais realizam escolhas discursivas de acordo com aquelas que consideram que sejam as mais pertinentes para a concretização do seu projeto de dizer.

Cavalcante (2011) explica que os processos referenciais se dividem em três grandes categorias: a introdução referencial, que corresponde à apresentação de novos referentes; as anáforas, que correspondem às retomadas de um referente; e a dêixis<sup>2</sup>, que se caracteriza por promover um elo entre cotexto e situação comunicativa. A seguir, apresentamos, em linhas gerais, os processos referenciais de introdução e anáfora, apresentando exemplos dessas estratégias nos textos.

A introdução referencial ocorre quando um objeto de discurso aparece no texto pela primeira vez, sem que nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação o tenha evocado. Sobre esse recurso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 54) explanam que “a introdução referencial ocorre quando um referente, ou objeto de discurso, ‘estreia’ no texto de alguma maneira. Isto pode se dar pelo modo mais evidente: por meio do emprego de uma expressão referencial ainda não mencionada anteriormente”.

Podemos observar exemplos de introdução referencial no texto a seguir:

Exemplo 1:

O cabo e o soldado

Um cabo e um soldado de serviço dobravam

2 Neste artigo, analisaremos somente os processos de introdução referencial e de anáfora.

a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

Disponível em: <https://www.canaleducacao.tv>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Neste exemplo, vemos que os referentes “o cabo” e “o soldado” foram introduzidos no texto porque apareceram formalmente no cotexto por meio das expressões referenciais. São analisadas como introduções referenciais, pois não são expressões já “engatilhadas” por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto.

As anáforas têm a característica de retomar uma referência, de modo direto ou indireto, consistindo, portanto, na continuidade referencial. Assim sendo, as anáforas são fundamentais para a progressão textual.

Veamos, a seguir, exemplos de anáforas:  
Exemplo 2:

Diabetes sem freio

A respeitada revista médica inglesa “The Lancet” chamou a atenção, em editorial, para o crescimento da epidemia de diabetes no mundo. A estimativa é de que os atuais 246 milhões de adultos portadores da doença se transforme em 380 milhões em 2025. O problema é responsável por 6% do total de mortes no mundo, sendo 50% devido a problemas cardíacos – doença associada à diabetes.

[...]

Disponível em: <https://e-conhecimento.br.com>. Acesso em: 27 jan. 2021.

No exemplo em tela, vemos que o objeto de discurso “diabetes”, o qual é introduzido por meio da expressão referencial “diabetes sem freio” no título do texto, é retomado por meio das expressões sublinhadas. São casos, portanto, de anáforas, uma vez que está sendo retomado o referente. Ressaltamos que as anáforas desempenham um papel vital na construção do projeto de dizer do produtor textual.

É essencial verificarmos que os referentes retomados, normalmente, vão se transformando dentro do texto. Essa estratégia consiste na recategorização do objeto de discurso, ao qual vão sendo acrescentadas novas informações. Toda essa evolução é essencial para a progressão das ideias do texto, construindo o projeto de dizer do enunciador.

Sobre essa estratégia, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 63) esclarecem que

a tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo recategorizado, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor.

As anáforas recategorizadoras consistem, portanto, nas transformações pelas quais os referentes passam durante a continuidade e progressão referencial. Verificamos, pois, que a recategorização é um recurso fundamental que o enunciador utiliza, continuamente, na produção de seus textos.

Veamos, a seguir, um exemplo do processo de recategorização.

Exemplo 3:

Computador vence humano em Go, jogo mais complexo que xadrez

O jogo era um dos poucos que permanecia dominado por humanos

Um computador, enfim, bateu um humano em Go, jogo chinês conhecido por ser um dos mais complexos do mundo. A ideia é simples: peças são colocadas sobre os pontos formados no tabuleiro, se você cerca uma ou mais pedras adversárias, elas se tornam suas. Nenhuma peça se mexe, apenas novas são adicionadas. O ponto é que a grande quantidade de casas no tabuleiro aumenta muito as possibilidades de estratégias do jogo - uma partida pode ter mais resultados do que a quantidade de átomos estimados no universo -, o que torna quase impossível um computador calcular as melhores jogadas. Ou melhor, tornava. O Google acredita que esse desafio vai ficar no passado. A empresa afirma ter inventado uma máquina que é praticamente imbatível no jogo.

[...]

Texto de Felipe Germano. Disponível em: <[http://super.abril.com.br/tecnologia/computador-vence-Humano-em\\_GO-jogo-mais-complexo-que-xadrez](http://super.abril.com.br/tecnologia/computador-vence-Humano-em_GO-jogo-mais-complexo-que-xadrez)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

No exemplo em tela, vemos que o objeto de discurso “o jogo Go”, o qual é introduzido por meio da expressão referencial “Go” no título do texto, passa por variadas recategorizações, como ocorre com as expressões referenciais “jogo mais complexo que xadrez” e “jogo chinês conhecido por ser um dos mais complexos do mundo”, que são fundamentais na construção dos sentidos do texto. Assim, essas transformações desempenham um papel vital no projeto de dizer do locutor, mantendo os objetos de discurso e fazendo-os progredir na construção textual.

Nesse panorama, Cavalcante e Brito (2016) esclarecem que os objetos de discurso realizam um trajeto no texto que vai desde os modos como o enunciador decide introduzi-los até as variadas maneiras pelas quais vai conduzindo o coenunciador sobre

como espera que ele os interprete (apesar de não poder se assegurar que essas ações decorram consoante as expectativas de cada participante). Assim sendo, os processos de introdução referencial e de anáfora se configuram como estratégias sociocognitivo-discursivas de estabilização de referentes no texto.

Como vemos, no cerne de análise dos processos referenciais, estão as expressões referenciais. Entretanto, concordamos com Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011; 2014) que, além das expressões referenciais, há outras pistas contextuais que auxiliam na construção dos processos referenciais. Ou seja, uma análise da construção referencial não pode ficar restrita a verificar que expressões introduzem e retomam um referente no discurso. Os autores defendem, portanto, que a construção da referência é mais global do que pontual e, por isso, não pode ficar circunscrita à análise de determinados recursos lexicais, quais sejam, as expressões referenciais. Assim sendo, Custódio Filho (2011, p. 167) elucida que essa proposta de abordagem da construção da referência investe “na natureza sociocognitiva do fenômeno para abrir mão de amarras formais que o limitem excessivamente”.

Nesse sentido, Custódio Filho (2014) frisa que, no que concerne aos elementos da superfície textual, além das expressões referenciais, temos os sintagmas adjetivais e as predicções como pistas contextuais que colaboram na construção da recategorização, promovendo acréscimos e confirmações de informações aos objetos de discurso.

Além disso, Custódio Filho (2014) divide, em sua análise, as expressões referenciais em dois grupos: aquelas que incidem sobre o referente em análise e aquelas que incidem sobre objetos de discurso diferentes do referente em análise. O autor explica

que, em muitos casos, a construção de um referente central não depende, exclusivamente, das expressões utilizadas para (re) categorizar tal referente; outras expressões, que designam referentes mais periféricos, também podem interferir na compreensão sobre um referente central.

A fim de compreendermos como outras pistas linguísticas podem colaborar na construção referencial, vejamos o exemplo a seguir, analisado em xxxxxxxx (2018):

Exemplo 4:

### A hóspede

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando **Alice, sua amiga de infância que não via há mais de dez anos e que iria voltar de viagem naquele dia**. Ela estava esperando-a numa praça pública, quase deserta, havia algumas pessoas conversando. Alguns minutos depois, Ana começou a olhar ao redor e percebeu que não havia mais ninguém na praça.

– Onde será que **Alice se** meteu? – Ana se perguntou com preocupação.

Ela olhou ao redor novamente e avistou **uma moça de cabelos claros, alta e bonita** andando vagarosamente.

– [(1) **Aquela moça** está me assustando.] Acho que vou embora. – Pensou Ana já se levantando, porém ela olhou bem **a moça** novamente e sentiu que **a** conhecia.

A **garota** se aproximou e falou.

– Olá, Ana! [(2) Não está **me** reconhecendo?] Nossa, magoou! Sou **eu, a Alice**. – [(3) **Ela** deu *um abraço bem apertado em Ana*.]

– Não acredito! [(4) Como **você** mudou], [(5) estava assustada pensando que era **outra pessoa**.] – Ana gaguejou de tanta felicidade.

– Tudo bem, então, vamos para sua casa! – **Alice**, que aparentava estar feliz, porém ansiosa, falou.

– Vamos, então! **Você** está muito linda.

[...]

No título do texto, ocorre a introdução do objeto de discurso “Alice”. A personagem é apresentada através da expressão referencial “a hóspede”, o que sugere que ela vai se acomodar em algum lugar que não é a sua casa. Com a leitura do texto, sabemos que ela vai ficar hospedada na casa de sua amiga Ana. Já no primeiro parágrafo, o referente sofre a primeira recategorização através de uma expressão referencial: ela e Ana são amigas de infância que vão se reencontrar, após passarem vários anos sem se ver.

Em seguida, ocorrem outras recategorizações a respeito do referente “Alice”. A expressão referencial “uma moça de cabelos claros, alta e bonita” a descreve fisicamente. Até aqui, a construção do objeto de discurso se concentrou nas expressões referenciais, entretanto, a partir desse momento, outras pistas linguísticas passam a colaborar para a construção da referencial. As construções 1, 2, 4 e 5 e a expressão referencial “outra pessoa” mostram que a moça está diferente fisicamente, por isso causa susto em sua amiga, uma vez que não a reconhece.

Destacamos, em seguida, o termo “um abraço bem apertado” como expressão referencial que incide sobre um objeto de discurso diferente do referente escolhido, pois avaliamos que esse referente auxilia na construção da personagem Alice como uma amiga afetuosa, que está com bastante saudade de Ana. Em uma perspectiva mais ampla, devemos assumir, conforme explica Custódio Filho (2014), que um determinado referente contribui para a construção do sentido de outro referente, de forma que um pode depender do outro, formando uma rede referencial.

Em seguida, ocorrem outras recategorizações através da oração adjetiva explicativa “que aparentava estar feliz, porém ansio-



sa” para caracterizar o estado emocional da personagem e do sintagma adjetival “muito linda”, para demonstrar a forma com a qual a sua amiga a caracteriza.

Observamos, assim, a produtividade das construções linguísticas para a configuração do referente. Os traços de sentidos recategorizados à personagem são resultado da “participação” das diferentes estruturas linguístico-discursivas no processo de construção de sentidos. Não se trata, portanto, somente de identificar as expressões referenciais existentes nas construções. Avaliamos, como Custódio Filho (2014), que seja fundamental averiguar o sentido completo da informação para determinar os traços referenciais para a construção do processo de recategorização.

Na próxima seção, apresentamos a nossa análise e discutimos os resultados obtidos.

## **Análise dos processos referenciais acionados por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em uma atividade de leitura**

A pesquisa desenvolvida neste artigo se insere no âmbito da Linguística Textual. Reiteramos que o nosso objetivo foi propiciar o desenvolvimento da habilidade leitora dos aprendizes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, por meio do domínio dos processos referenciais.

Como procedimentos metodológicos, produzimos e aplicamos uma atividade de compreensão leitora a dezoito alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, com foco na construção dos processos de referenciação. O *corpus* analisado é constituído, portanto, da atividade produzida e das respostas dos aprendizes aos questionamentos propostos. Promove-

mos um tratamento qualitativo dos dados analisados.

A carga horária para a realização da atividade foi de 4 horas-aula. Antes de aplicarmos essa atividade, realizamos um momento de “familiarização” com os elementos e as características da sequência narrativa e dos textos do gênero conto, a fim de os estudantes perceberem, sobretudo, como se dá a construção dos personagens nos textos narrativos.

A atividade foi produzida tomando por base o conto “Morto-boys”, de Richard Diegues. Com essa atividade, pretendemos fazer com que os alunos percebessem que os referentes são introduzidos e, em seguida, passam por sucessivas recategorizações no decorrer do texto, por meio de várias pistas linguísticas.

A seguir, apresentamos a versão integral da atividade; posteriormente, realizamos a análise e discussão dos resultados.

## **ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

1) Leia o texto a seguir e complete as lacunas numeradas de acordo com os itens que você julgar mais adequados. (obs.: os itens estão após o texto).

### **Morto-boys (adaptado)**

#### **Richard Diegues**

Dois copos com café sobre o balcão. Ao lado do primeiro, o capacete vermelho de Pedro, quase tão surrado quanto a fórmica onde estava apoiado. Ao lado do outro, o de Milton.

Depois de provar o café, Pedro jogou mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro. Bem cheias. **(1.1)** \_\_\_\_\_

— Ontem foi o Xandi. O quinto agora. Porra, justo o Xandi, o mais cuidadoso da turma. E foi feio. Parou quase toda a Vinte e Três.

— **(1.2)** \_\_\_\_\_ — perguntou Milton, arrependendo-se em seguida.

— Não, de jeito nenhum. O Chico me avisou pelo celular. Hoje, se vejo sinal de congestionamento, me mando, entro na primeira quebrada. Nem pego mais via principal. Tenho fugido dos carros. Demoro mais pra fazer as entregas, faturado menos, mas...

Um outro capacete foi batido contra o balcão. Edmundo sentou na banquetta livre, ao lado da dupla. Barba rala, rosto farto. Olheiras fartas, olhos ralos.

— É do Xandi que vocês aí tão falando? — perguntou, gesticulando ao balconista que trouxesse café com leite e um pão na chapa. — Disseram que foi na Vinte e Três, lá perto do túnel. Foi feio pelo jeito.

Os dois balançaram a cabeça afirmativamente. O café e o pão chegaram pela frente. Chico chegou por trás.

— Eu passei pela Vinte e Três ontem, assim que fiquei sabendo. — Tava em serviço de rua. Quase me borrei, mas passei por lá — disse, entrando na conversa, sentando em outra banquetta. — Quando cheguei já tinham levado. Só tinha a moto arregaçada. **(1.3)** \_\_\_\_\_. Graças a Deus. Eu não queria ver. Só precisava confirmar. Foi o quinto, perceberam?

Os quatro permaneceram sentados. Lado a lado. Calados. Comida intocada no balcão. **(1.4)** \_\_\_\_\_.

— O Nego foi no Viaduto do Chá. Porra, foi bem na hora da *muvuca*. Seis da tarde. Gente pra cacete e ninguém viu nada. Como pode? — resmungou Pedro, em desabafo.

— Um camelô disse que viu um carro preto. Com uma loira no volante.

Silêncio.

Edmundo deu um safanão na nuca de Milton.

— Para com isso! Daqui a pouco vai dizer que também tá sendo seguido por aí — gritou Edmundo, conferindo se alguém os observava, além do balconista.

O silêncio seguiu gelado. Passou um bom tempo, **(1.5)** \_\_\_\_\_.

— E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa. Vinha na faixa contrária. E não vem com esse papo de que é só parecido! **(1.6)** \_\_\_\_\_.

— Eu também vi — disse Chico, exaltado. — Duas vezes. Uma na Brigadeiro. Outra na Paulista. Imagina, bem na Paulista. E o Pedro também já viu — acusou, apontando o colega.

— Eu não tenho certeza se vi — Pedro esquivou-se — Eu ia saindo de casa. Foi antontem. Vinha aqui pro boteco, como todo dia, pra fazer hora antes de ir pro trampo. Tirei a moto da garagem e olhei pra esquina. Nova neura minha. **(1.7)** \_\_\_\_\_.

Num dava pra ver bem, mas nem arrisquei. Entrei novamente e liguei pro trampo. Disse que tava doente.

Os três ficaram encarando Edmundo, que remexia nervoso na viseira do seu capacete.

— Tá certo! Também vi a piranha. Vi na Vergueiro, na Juscelino, na Bandeirantes, na Avenida do Estado. Ela quase me acertou, lá na São João... eu tô vendo a vaca toda hora! — falou alto, histérico.

Nenhum dos quatro olhava para o outro. Cada um fitava um ponto diferente do balcão ensebado. Chico rompeu o silêncio dessa vez.

— Quase oito horas. Tenho que ir trabalhar — disse, pegando seu capacete, enquanto levantava e olhava para o balconista. — Pedrinho, põe na minha conta.

Os demais também se levantaram. Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Ajeitavam as mochilas sem pressa. Colocavam os capacetes sem vontade. Por fim, subiram nas motocicletas e deram partida. **(1.8)** \_\_\_\_\_. Estava frio. Suavam mesmo assim.

— Hoje é sexta. A gente podia marcar outro churrasco amanhã... lá na represa — gritou Pedro, tentando suplantar o barulho dos motores.

— É, a gente podia ir lá novamente. Podia levar equipamento de mergulho. Todo mundo faz isso por lá — respondeu Chico, olhando para os demais.

— Eu levo! — falou Edmundo, sem ânimo.  
— A gente faz um pouco de mergulho. Todo mundo faz. E se achar alguma coisa estranha... não tô dizendo que vamos achar... a gente chama a polícia. **(1.9)** \_\_\_\_\_.  
A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas *coisa* não têm pista.

— Eles vão sacar. Os cara são esperto.

— Se. Eu disse se, tiver algum corpo lá, dentro de um carro, já tem mais de dez dias. Deve tá podre, saca? E ninguém esqueceu nada lá né? Alguma coisa que possa incriminar certo? Então... Isso é, tipo alguma prova que tenha ficado por lá. E se tiver acontecido algo, é só suposição, entenderam? Suposição! Tudo se resolve... acho que se essa tal loira existisse, só tá querendo sossego.

— Um enterro decente. Isso deve bastar. Não acham?

Todos concordaram com um gesto de cabeça. Precisavam acreditar. Um a um foram partindo. Eram quatro. Os que ainda restavam da turma. Seguiram seu caminho, esforçando-se para conseguirem chegar ao dia seguinte. Todos atentos ao trânsito. Cada um remoendo sua culpa.

**(1.1)**

- (a) Tudo estava amargo de repente.
- (b) Tudo estava mais animado de repente.
- (c) Tudo começou a melhorar.
- (d) Tudo estava caminhando como o planejado.

**(1.2)**

- (a) Você estava com ele na hora?
- (b) *Cê* sabe como foi?
- (c) Você já sabe quem foi?
- (d) *Cê* viu o corpo?

**(1.3)**

- (a) E várias pessoas ao redor.
- (b) E o sangue no chão.
- (c) E muita tristeza no lugar.
- (d) E as marcas de freio no chão.

**(1.4)**

- (a) Cada um com saudades dos amigos.
- (b) Nenhum estava gostando da comida.
- (c) Cada um mastigando apenas pensamentos.
- (d) Nenhum entendia o motivo das tragédias com seus amigos.

**(1.5)**

- (a) até Milton começar a gargalhar.
- (b) até ser quebrado pelos soluços de Milton.
- (c) até o balconista entrar na conversa.
- (d) até Chico começar a desabafar.

**(1.6)**

- (a) Os policiais estavam me observando.
- (b) Estou ficando cada vez mais com medo.
- (c) Vou ter que tomar alguma providência.
- (d) A loira tava lá, me olhando com cara de ódio.

**(1.7)**

- (a) E tinha uma loira na calçada.
- (b) E tinha uma viatura lá parada.
- (c) E tinha um carro preto parado lá.
- (d) De repente vi um vulto dentro dum carro.

**(1.8)**

- (a) Todos olharam várias vezes para as duas esquinas.
- (b) Todos estavam muito nervosos.
- (c) Todos estavam mais calmos.
- (d) Todos saíram apressadamente.

**(1.9)**

- (a) Eles vão investigar tudo direitinho.

- (b) Os *home resolve* tudo, sem erro.
- (c) Os *home não percebem* nada.
- (d) Eles vão acreditar na nossa versão.

2. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação dos quatro amigos: Pedro, Milton, Edmundo e Chico, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

3. Complete os quadros a seguir, com duas características dos quatro amigos, anteriores

à radical transformação pela qual eles passam, que você julgou mais importantes.

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

4. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação da personagem

“Loira”, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

5. Complete os quadros a seguir, com duas características da personagem “Loira”, ante-

riores à radical transformação pela qual ela passa, que você julgou mais importantes.

<b>Característica 1</b>	<b>Trecho(s) confirmador(es)</b>

<b>Característica 2</b>	<b>Trecho(s) confirmador(es)</b>

6. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual os quatro ami-

gos passam. Indique o trecho do texto em que essa transformação passa a ser percebida.

<b>Grande transformação dos amigos</b>	<b>Trecho(s) confirmador(es)</b>

7. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual a persona-

gem “Loira” passa. Justifique com trechos do texto.

<b>Grande transformação da personagem “Loira”</b>	<b>Trecho(s) confirmador(es)</b>

Os alunos, nessa atividade, obtiveram um bom aproveitamento, o que demonstra a pertinência da atividade elaborada para promover a reflexão dos discentes sobre a construção da referência por meio das várias pistas linguísticas.

Para a realização da primeira questão, foram retirados alguns fragmentos do texto, a fim de que os alunos percebessem que a falta de determinados excertos textuais prejudica a continuidade e a progressão textuais. Para cada fragmento retirado, além do enunciado correto, foram criadas mais três opções, a fim de que os alunos escolhessem aquela que considerassem a mais adequada na construção da narrativa. É importante esclarecer que mais de uma alternativa poderia estabelecer sentido na construção do texto, por isso o objetivo principal dessa questão foi promover o debate oral entre os alunos sobre quais alternativas eles julgavam as mais adequadas. Depois da discussão, apresentamos o texto com os fragmentos que haviam sido retirados, para que os discentes conferissem as suas respostas. Essa questão foi bastante interessante, pois proporcionou que os alunos discutissem entre eles como fariam a construção da narrativa, a partir das lacunas que compunham o texto.

Embora a turma tenha apresentado um bom desempenho na atividade proposta, como já foi destacado, alguns alunos realizaram algumas inadequações a respeito do preenchimento dos quadros de apresentação (que corresponde à introdução referencial) e os de acréscimos (que corresponde à recategorização) dos referentes. Por exemplo, o aluno 12 caracterizou a personagem “Loira” como misteriosa e má tanto na apresentação quanto nos acréscimos. Já o aluno 3 caracterizou os personagens dos quatro amigos como medrosos tanto na apresen-

tação quanto nos acréscimos. Ou seja, esses alunos confundiram o processo de introdução referencial com a recategorização.

Além da inadequação abordada acima, dois alunos colocaram características que não condizem com a recategorização dos referentes “quatro amigos” e do referente “Loira”. Vejamos, a seguir, as respostas apresentadas por esses alunos:

Exemplo 5:

Característica: Pedro, Milton, Chico e Edmundo pareciam estar tranquilos mesmo com esse fato que estava acontecendo; trecho confirmador: “Hoje é sexta. A gente podia marcar outro churrasco amanhã... lá na represa” (aluno 7).

Exemplo 6:

Característica: Uma moça sem importância; trecho confirmador: “A loira tava lá, me olhando com cara de ódio. (aluno 2).

Percebemos, nas respostas acima, que o aluno 7 não compreendeu que o plano dos quatro amigos de fazerem um churrasco na represa era para poder ir atrás do corpo da “Loira”, que eles haviam assassinado, e não para sair a fim de se divertirem. Já o aluno 2 colocou uma característica que não se constrói no desenvolvimento da narrativa nem pode ser comprovada pelo trecho utilizado, uma vez que o fragmento que o aluno escolheu mostra que a loira estava causando cada vez mais medo nos amigos, o que comprova o seu papel fundamental na narrativa, diferentemente de ser uma moça sem importância.

No que diz respeito à construção referencial dos quatro amigos, a maioria dos alunos caracterizaram, adequadamente, esses referentes como motoboys medrosos e nervosos no processo de introdução referencial. Podemos observar isso na resposta a seguir, que aparece, na segunda questão, que trata da introdução referencial:

### Exemplo 7:

Característica: São motoboys que pareciam medrosos e nervosos; trechos confirmadores: “Depois de provar o café, Pedro jogou mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro bem cheias” e “Graças a Deus. Eu não queria ver” (aluno 5).

Na terceira questão, que trata da recategorização dos referentes “quatro amigos”, as características mais realçadas apropriadamente pelos alunos, além das duas citadas acima, são o fato de eles estarem assustados. Vejamos isso na resposta a seguir:

### Exemplo 8:

Característica: Quando saíram do bar, os amigos pareciam estar assustados olhando para os lados; trecho confirmador: “Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Todos estavam muito nervosos” (aluno 11).

Na quarta questão, que trata da introdução do referente “Loira”, as respostas dos alunos destacaram, corretamente, sobretudo, ou o fato de ela sempre aparecer em um carro preto perseguindo os amigos, ou o fato de ela ser a assassina dos amigos dos motoboys. Pode ser observado isso nas respostas a seguir:

### Exemplo 9:

Característica: Uma loira assassina; trecho confirmador: “Ontem foi o Xandi. O quinto agora” (aluno 7).

### Exemplo 10:

Característica: A loira estava sempre dentro de um carro preto depois dos acontecimentos; trecho confirmador: “Um camelô disse que viu um carro preto. Com uma loira no volante” (aluno 14).

Na quinta questão, que trata da recategorização do referente “Loira”, os traços mais destacados apropriadamente nas respostas dos discentes foram que ela é perseguidora e misteriosa. Observa-se isso nas respostas

a seguir:

### Exemplo 11:

Característica: Uma mulher perseguidora; trecho confirmador: “E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa” (aluno 5).

### Exemplo 12:

Característica: Ela era misteriosa; trechos confirmadores: “E tô vendo mesmo!”, “Eu também”, “Eu não tenho certeza se vi” e “Tá certo, também vi a piranha” (aluno 6).

Na sexta questão, que demanda que os alunos percebam que os quatro amigos passam por uma transformação (recategorização) – de homens perseguidos por uma mulher misteriosa para assassinos da “Loira” –, dois alunos não conseguiram compreender bem essa transformação. Todos os demais alunos perceberam a recategorização pela qual passam os referentes. Observemos, então, as respostas a seguir:

### Exemplo 13:

Grande transformação dos amigos: Eles começaram a inventar várias histórias sobre a loira, perguntando se não tinha nada para incriminá-los; trecho confirmador: “A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas coisas não têm pista” (aluno 3).

### Exemplo 14:

Grande transformação dos amigos: Eles mataram a loira, por isso ela estava atrás deles perseguindo-os; trecho confirmador: “Se tiver algum corpo lá, dentro de um carro, já tem mais de dez dias” (aluno 1).

Conforme podemos observar, o aluno 3 não conseguiu entender, completamente, a real transformação que os referentes “quatro amigos” sofrem, pois, embora ele tenha usado o termo incriminação, ele não se refere, diretamente, ao fato de os amigos serem assassinos, diferentemente do aluno 1,



que comprova sua resposta com um trecho muito importante para que se confirme que essa recategorização ocorre.

Apesar de dois alunos não terem percebido a transformação pela qual os quatro amigos passam, todos os alunos perceberam a transformação (recategorização) pela qual o referente “Loira” passa, que é o que se solicita na sétima questão. Vejamos, a título de ilustração, a resposta a seguir:

Exemplo 15:

Grande transformação da personagem “Loira”: A loira é um espírito, pois ela está morta no fundo de uma represa, onde os amigos pretendem ir para fazer um churrasco para encontrar o carro e o corpo dela; trecho confirmador: “Acho que se essa tal loira existisse, só tá querendo sossego, um enterro decente. Isso deve bastar. Não acham?” (aluno 11).

Embora tenham ocorrido algumas respostas não satisfatórias, julgamos que o desvelamento da construção referencial proporcionou uma reflexão proveitosa e necessária aos alunos. As questões possibilitaram que os discentes compreendessem como a construção dos processos referenciais faz com que os referentes progridam no decurso da compreensão textual, por meio da introdução e das sucessivas recategorizações, que alteram o seu estatuto inicial.

Nas respostas analisadas, pudemos constatar que os leitores compreenderam os traços referenciais dos objetos de discurso por meio das várias pistas linguísticas que agem na construção dos sentidos. Ressaltamos, portanto, conforme assevera Custódio Filho (2014), que não só as expressões referenciais, mas também as outras pistas cotextuais, como os adjetivos e as predicções, permitem que o leitor, a partir de um trabalho sociocognitivo de negociação com o texto e o produtor textual, construa uma imagem para os referentes. Dessa forma,

comprovamos que a referenciação é um processo complexo, que se efetiva, de fato, a partir da conjunção dos vários elementos textuais.

Com essa atividade, pudemos constatar que os alunos apresentaram um domínio maior sobre as estratégias de referenciação, reconhecendo que os objetos de discurso, ao longo da rede referencial, podem se manter e progredir através de diferentes construções textuais. Com isso, ressaltamos que a escola deve proporcionar aos estudantes o domínio das estratégias de referenciação, uma vez que mobilizar tais estratégias é essencial para o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Percebemos, desse modo, que a atividade aplicada possibilitou que os estudantes agissem como construtores de sentidos, interagindo com o texto, mediante um trabalho de negociação com o produtor textual. Assim, verificamos, como explicam Koch e Elias (2018) sobre o papel do leitor ao interagir com o texto, que os aprendizes buscaram construir os sentidos com base no modo como o texto está constituído linguisticamente, nas sinalizações oferecidas pelo produtor textual, assim como na mobilização do contexto significativo à interpretação.

Nesse sentido, consideramos que a atividade pedagógica alcançou seu objetivo de fazer o leitor interagir efetivamente com o texto para a construção da coerência. Assim sendo, intencionamos que os alunos não tivessem uma atitude passiva na interação com o texto, centrando-se, basicamente, em tentar compreender as intenções do autor. Pelo contrário, verificamos que esta atividade, que tem como foco a construção de sentidos pelo interlocutor, suscitou-os a agir para promover esses sentidos. Uma comprovação disso foi o fato de os alunos terem podido, a partir de sua percepção de leitor,

modificar a configuração original do texto e discutir com os colegas as opções que eles julgavam serem as mais pertinentes, o que foi essencial para eles se sentirem sujeitos ativos na construção dos sentidos textuais.

Salientamos, portanto, que a aprendizagem de leitura deve possibilitar que o aluno construa os sentidos a partir da interação que estabelece com o texto. Não se pode admitir, assim, a ideia de que os leitores devem apenas captar as intenções do autor do texto, visto que diferentes sentidos podem emergir durante o processo de interação autor-texto-leitor. À vista disso, enfatizamos que, no processo de aprendizagem de leitura, o aluno deve se empenhar em um processo ativo de construção de sentidos, e não, simplesmente, de reconhecimento de intenções do autor.

Diante disso, asseveramos que os postulados preconizados pelo arcabouço teórico da referenciação podem desempenhar um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de leitura na educação básica, visto que propicia um processo interativo que prioriza a ação sociocognitiva dos interlocutores (CAVALCANTE, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

## **Considerações finais**

Neste artigo, pretendemos demonstrar uma proposta de atividade de leitura que produzimos e aplicamos a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, cujo foco foi o domínio da construção dos processos referenciais na compreensão dos sentidos textuais.

Partimos do pressuposto de que os postulados preconizados pela proposta teórica da referenciação, sob a perspectiva sociocognitiva, podem fornecer procedimentos metodológico-pedagógicos exequíveis para

o processo de ensino-aprendizagem de leitura na educação básica, de modo que as atividades pedagógicas propostas não podem ficar restritas a fazer com que os estudantes identifiquem os recursos coesivos, sem levar em consideração os elementos sociocognitivos e discursivos que contribuem para a produção dos sentidos dos textos.

Assim sendo, constatamos que os aprendizes compreenderam o foco da atividade proposta, que era incitar a sua percepção sobre o fato de que um referente é introduzido e, posteriormente, pode passar por sucessivas recategorizações no decurso da compreensão textual a partir da integração das várias pistas cotextuais, na medida em que, como esclarecem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), uma representação proposta para um objeto de discurso não decorre, unicamente, das expressões referenciais utilizadas para designá-lo.

Com as observações feitas, enfatizamos que os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual podem colaborar de modo efetivo com os professores da educação básica no que diz respeito à produção de atividades de compreensão textual e na sua prática pedagógica de interação em sala de aula com os estudantes.

Concluimos, finalmente, que é fundamental o professor trabalhar atividades de compreensão textual que busquem estimular a participação efetiva do leitor na produção dos sentidos, para incitar nos alunos a reflexão sobre os usos discursivos. Consideramos, assim, que o texto trabalhado e a atividade de compreensão textual produzida e aplicada instigaram os discentes a participar, pois eles se envolveram bastante com a história narrada. Essa constatação à qual chegamos confirma o que preconizam os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), ao enfatizarem que a atividade de

leitura deve potencializar a construção de sentidos dos textos por parte do leitor.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referência. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 129-146.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso**: caminhos e tendências. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 119-133.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Referência**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V. Análise da referência por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *et al.* (Org.). **Textos**: sentidos, leituras e circulação. Franca, SP: Unifran, 2014, p. 199-224.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referência**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referência e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 36, p. 43-62, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32983>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUZA, R. A. S. de. **Processos referenciais em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**: uma proposta de interação entre alunos-produtores e professores-leitores. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <[http://www.uece.br/profletas/dmdocuments/Renata%20Abreu%20Siv%C3%A9rio%20de%20Souza\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.uece.br/profletas/dmdocuments/Renata%20Abreu%20Siv%C3%A9rio%20de%20Souza_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Recebido em: 30/03/2021  
Aprovado em: 29/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A perda da espacialidade no romance *A morte e o meteoro* de Joca Reiners Terron

Andre Rezende Benatti (UFMS)\*

<https://orcid.org/0000-0001-8909-8347>

Rute Pereira da Silva (UFMS)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3553-4139>

## Resumo:

Este artigo tem por objetivo analisar questões acerca da perda da espacialidade na construção do enredo na obra *A morte e o meteoro*, de Joca Reiners Terron, escrito em 2019. Narrativa em quatro capítulos intitulados: Grande Mal; Apagar o sobrenome; Não morrer mais e Cosmogonia. No romance é contada a história, que se passa em um futuro não muito distante do atual, em uma Amazônia destruída. E que nos é contado por um narrador, cujo nome não é apontado na obra. No decorrer da trama, os espaços e as ambientações são construídos de forma a levar o leitor a perceber que o extermínio total da tribo indígena dos kaajapukugi se deu por variados acontecimentos que se interligam. Para tal leitura tomamos por base conceitos críticos e literários, como aporte estudos referentes ao espaço e a ambientação, tais como *Lima Barreto e o espaço* romanesco, de Osman Lins, *Espaço e romance*, de Antônio Dimas, entre outros.

**Palavras-chave:** Espaço; Ambientação; Joca Reiners Terron.

## Abstract:

### The loss of spatiality in the novel *A morte e o meteoro* of Joca Reiners Terron

This article aims to analyze questions about the loss of spatiality in the construction of the plot in the work *A morte eo meteoro*, by Joca Reiners Terron, written in 2019. Narrative in four chapters entitled: Grande Evil; Delete the

---

\* Doutor em Letras Neolatinas: estudos literários neolatinos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Atualmente é professor adjunto - nível IV da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Editor-chefe da REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS. Coordenador do GT Relações Literárias Interamericanas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL, biênio 2021-2023. Membro Suplente do Conselho Deliberativo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL, área de Estudos Literários - 2021-2023. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8908183939079152>. E-mail: [andre\\_benatti29@hotmail.com](mailto:andre_benatti29@hotmail.com)

\*\* Mestranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0288673335091638>. E-mail: [ruteeloisio@gmail.com](mailto:ruteeloisio@gmail.com)

last name; No more dying and Cosmogony, in it the story is told, which takes place in a future not too distant from the present, in a destroyed Amazon. And that is told to us by a narrator, whose name is not mentioned in the work. During the plot, the spaces and settings are constructed in such a way as to make the reader realize that the total extermination of the indigenous tribe of the Kaajapukugi took place through various interconnected events. For this reading, we take as a basis, in addition to critical and literary concepts related to literary aesthetics, studies referring to space and setting will also serve us, such as Lima Barreto and the novel space, by Osman Lins, Space and novel, by Antônio Dimas, among others.

**Keywords:** Space; Atmosphere; Joca Reiners Terron.

Em *Aspectos do Romance* (2004), E.M. Forster nos afirma que a estória narra a vida no tempo — tempo este que está localizado em determinado espaço — e conta fatos da “vida” de pessoas, conforme as nomenclaturas adotadas por Forster. As pessoas são entendidas pelo crítico como massa verbal que é parte do autor. Tais pessoas das narrativas nunca serão pessoas reais, pois a função do romancista, assim como afirma Foster (2004), é escrever o que estaria oculto na vida de determinada personagem, tornando-a literária, mesmo que tenha sido histórica, pois de personagens empíricas não se pode saber tudo e é isto o que difere pessoas reais de pessoas literárias.

Forster (2004) ainda nos fala sobre compreendemos como “interdependência” estrutural da narrativa, ou seja, as microestruturas narrativas dependem uma das outras para se construir no romance, por exemplo. Contudo, apesar de concordarmos com a proposição de Forster (2004) e sabermos da importância igualitária de todas as microestruturas narrativas, nos deteremos mais na categoria do espaço. O espaço e o tempo são, juntamente com os demais elementos da narrativa, um fio condutor do enredo, que se entrelaçam, refletindo vários outros.

Em *Lima Barreto e o Espaço Romanesco* (1976, p. 63-64), Osman Lins, aponta esse ca-

minho quando diz que “não só espaço e tempo, quando nos debruçamos sobre a narrativa, são indissociáveis. A narrativa é um objeto compacto e inextricável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros”.

Em uma narrativa, o espaço pode assumir variadas significações, objetivos e funções. Em algumas obras o espaço pode assumir papel “rarefeito ou impreciso” (LINS, p. 65), porém em outras o espaço “atua com seu peso” (LINS, p. 65). Na narrativa *A morte e o meteoro* o espaço assume papel de grande relevância, desde seu início:

Tendo saído da Amazônia, de um lugar mais quente que o inferno e onde as chuvas equatoriais já não caíam tão caudalosas quanto no passado, dificilmente se adaptariam aos rigores negativos do clima canadense. Assim terminaram em Oaxaca.

Se a zona árida da planície daqui não servia para eles, nada mais no mundo se parecia com a selva amazônica ou com aquilo que restava dela, algumas dezenas de hectares de árvores agonizantes em vias de serem calcinadas pelo sol. [...] viviam numa paisagem desertificada sem estarem preparados. (TERRON, 2019, p. 11).

Construída a partir de um conto, que se transformou no primeiro capítulo do romance, *A morte e o meteoro*, é uma narrativa de ficção distópica, pois nos aponta um final

“calamitoso” e não apenas crítico conforme afirma Perrone-Moisés (2016) ao expor questões acerca da narrativa distópica. Segundo falas do próprio escritor, Joca Reiners Terron, a obra conta a história de uma fictícia tribo indígena brasileira, os kaajapukugi, a qual estava em vias de extinção em função da destruição da floresta onde viviam. Minucioso em suas descrições, Terron, utiliza do espaço para estabelecer uma interação entre os personagens e suscitar a imaginação do leitor. Nesta pesquisa, tentaremos responder o seguinte questionamento: como a perda da espacialidade interfere no enredo da obra *A morte e o meteoro*?

Desde início dos tempos, o espaço indicava poder e sobrevivência para a espécie humana, aqueles que possuíssem melhor abrigo, conseguiria sobreviver por um período de tempo maior, como bem define Barbosa (2017, p. 52) quando diz que: “as relações de poder ligadas ao espaço sempre se transformam, mas nunca deixarão de existir”. Entretanto, o papel desempenhado pelo espaço nem sempre foi unanimidade entre os críticos literários. Para muitos a descrição do espaço não passava de um recorte, sem necessidade, para desviar a atenção do leitor, assim como para inserir uma passagem crítica a fim de fomentar a criatividade do mesmo, antecipar algum momento da narrativa ou verticalizar alguma informação com o intuito de complementar dados antes mencionados. Philippe Hamon (1976, p. 57) diz que a descrição do espaço é “[...] um ‘cor-te’ na narrativa, a narrativa ‘interrompe-se’, o cenário ‘passa para primeiro plano’, [...]”. Sob a ótica de Hamon, a descrição do espaço seria apenas um hiato na fluidez da narrativa, sem grande influência em sua formação e de pouca relevância no contexto geral de uma obra ficcional.

De outra forma, para Osman Lins (1976),

tudo na obra ficcional nos remete a existência de um espaço:

Excetuando-se os casos, hoje pouco habituais, de intromissão do narrador impessoal mediante o discurso abstrato, tudo na ficção sugere a existência do espaço - e mesmo a reflexão, oriunda de uma presença sem nome, evoca o espaço onde a proferem e exige um mundo no qual cobra sentido (LINS, 1976, p. 69).

Em sua obra *Espaço e Romance* (1985), Antônio Dimas complementa essa importância do espaço, afirmando que em muitas obras narrativas, pode ser prioritário e de fundamental importância no desenvolvimento do enredo, chegando, muitas vezes, ser determinante.

De acordo com Dimas:

Entre as várias armadilhas virtuais de um texto o espaço pode alcançar estatuto tão importante quando outros componentes da narrativa, tais como foco narrativo, personagem, tempo, estrutura etc. É bem verdade que, reconhecemos logo, em certas narrações esse componente pode estar severamente diluído e por esse motivo, sua importância torna-se secundária. Em outras, ao contrário, ele poderá ser prioritário e fundamental no desenvolvimento da ação, quando não determinante. Uma terceira hipótese ainda, está bem mais fascinante!, é a de ir-se descobrindo a funcionalidade e organicidade gradativamente, uma vez que o escritor soube dissimulá-lo tão bem a ponto de harmonizar-se com os demais elementos narrativos, não lhe cedendo, portanto, nenhuma prioridade. (DIMAS, 1985, p. 5-6)

O fascínio de Dimas (1985) pelo que se pode chamar de aspecto do espaço é resultante do entrelaçamento das microestruturas textuais, proposta desta análise por meio das ideias de Forster (2004). O espaço, assim, é um componente funcional que ajuda na análise e na interpretação de um texto, apresentando o mesmo grau de im-

portância de todos os outros componentes estruturantes da narrativa, o que exemplifica a interdependência das microestruturas narrativas.

Segundo Bachelard:

É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fosséis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem especializadas. Mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços da nossa intimidade (BACHELARD, 2008, p.29).

É no espaço que se dará toda a realização das ações das personagens em *A morte e o meteoro* (2019), em alguma medida a tribo indígena representada no texto só poderia sobreviver no “seu espaço”, como na narrativa este espaço já não existe mais, a tribo também não poder mais existir. Há uma íntima relação entre a categoria do espaço e a estruturação do romance, é a partir desta categoria que o desenrolar da história se dá, o motivo para o exílio da tribo é a perda de sua floresta. Em relação ao espaço Cardoso (2011, p. 40), aponta: “é também aspecto intrínseco do texto narrativo, visto que nele se situam os eventos e os personagens”. Uma das grandes funções do espaço é a de estabelecer as relações entre as personagens, é nele que tudo se passa no romance

Convém, ainda, destacar a diferenciação feita por Osman Lins entre espaço e ambientação, o qual conceitua ambientação como os modos utilizados para narrar e a construção do ambiente, que se relaciona com o desenrolar da narrativa. E que por ambientação entenderíamos:

o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente*. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação,

onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa (LINS, 1976, p. 77).

Ao contrário dos aspectos denotativos que o espaço nos traz a ambientação destaca seus níveis conotativos, exigindo, dessa forma, capacidade interpretativa do leitor. A ambientação aponta época; aspectos socioeconômicos, psicológicos, características físicas, morais, religiosos, etc. Estabelecida as diferenças entre espaço e ambientação, restam-nos inserir a obra de Terron no contexto da contemporaneidade, antes de enfrentarmos a questão proposta por esta pesquisa que é a perda da espacialidade influenciando o enredo da obra. *A morte e o meteoro* é uma obra contemporânea, segundo definição de Agamben (2009, p.72), pois nos aponta uma “necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas uma exigência à qual ele não pode responder”.

Em uma busca por resposta do que é ser contemporâneo Giorgio Agamben (2009), indica uma diversidade de significados do que é ser contemporâneo, e conclui que o contemporâneo não é:

apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história) de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p. 72).

*A morte e o meteoro* trata-se de uma narrativa em que os fatos são relatados por um



funcionário da Comissão Nacional para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas do México e por Boaventura, que no enredo é apresentado como um dos últimos indigenistas<sup>1</sup> brasileiros. O narrador inicial, cujo nome não é apontado no decorrer da trama, é designado para acertar os detalhes e receber a tribo kaajapukugi, a qual pede asilo político ao governo mexicano sob a mediação de Boaventura.

Escrita em quatro capítulos intitulados: Grande Mal; Apagar o sobrenome; Não morrer mais e Cosmogonia, a obra, narrada em primeira pessoa, conta uma história, que se passa em um futuro não muito distante do atual, sobre uma Amazônia completamente destruída. Boaventura, um sertanista com mais de oitenta anos, busca asilo político para os últimos cinquenta homens kaajapukugi remanescentes de uma tribo brasileira, que habitava a região do Alto Purus, completamente em extinção. “Foi o primeiro caso da história das colonizações no qual um povo ameríndio inteiro, os cinquenta kaajapukugi remanescentes, pediu asilo político em outro país” (Terron, 2019, p. 13).

No primeiro capítulo de *A morte e o meteoro* o narrador lança luz do que seria o epílogo do enredo kaajapukugi:

Hoje vejo o acontecido como o epílogo irrevogável da psicose colonial nas Américas, que eu preferia ter sido apenas mais uma mentira ditada pelos vitoriosos e não a verdade choramingada por outra derrota, agora sem dúvida definitiva (TERRON, 2019, p. 11).

A narrativa de Terron é uma viagem envolvendo vários cenários que se interligam e que relata o contato protagonizado por Boaventura e uma tribo indígena na bacia do rio Purus, na Amazônia. No decorrer da

história o autor suscita a imaginação do leitor ao estabelecer verossimilhança entre a ficção kaajapukugi e a realidade do extermínio dos povos indígenas brasileiro. É um cenário em que as cidades se expandem, empurrando agricultura, que expulsa o madeireiro, que fomenta o grileiro, que empurra e extermina o habitat natural do índio.

O genocídio dos kaajapukugi havia sido deflagrado no final do século XIX, após o êxito tão improvável de sobreviverem a quatro séculos da presença do homem branco no continente, que os obrigava a seguir penetrando, a cada ano, a cada mês, dia e hora, mais e mais léguas de selva, em fuga permanente da perseguição fatal das epidemias de sarampo e gripe trazidas pelos invasores. Após se aproximarem de seringueiros a fim de obter ferramentas metálicas – picaretas, enxadas e facões a serem usados nas suas plantações de mandioca e batata-doce, objetos dos quais se tornaram dependentes a partir do instante em que os descobriram -, doenças dizimaram a maior parte do grupo (TERRON, 2019, p. 19).

No panorama em que a obra é escrita, percebe-se nitidamente uma estreita relação entre a perda do ambiente físico, social e psicológico dos indígenas. Nela Terron conta a história da tribo amazônica kaajapukugi, que surgiu a partir da união dos remanescentes de duas outras tribos, parcialmente extintas, em que se denominavam imenso felino selvagem e o grande lagarto teju. Tribos essas, que sofrendo as consequências da atuação do homem branco, tem sua maioria submetida ao extermínio ou perda da sua cultura pelos sobreviventes.

[...] os primeiros kaajapukugi, integrantes de um povo ora esquecido, viam a si próprios como um único e imenso felino selvagem. Ao perderem membros do seu grupo para a doença e a guerra, tornaram-se um felino de pernas e garras amputadas, sem orelhas e

1 Indigenista ou indianista é um pesquisador(a) especializado(a) no estudo dos povos indígenas.

com feridas tão graves que não seriam curadas por nenhuma poção ou unguento. A salvação veio na forma dos outros que encontraram, [...], um povo que se identificava com o grande lagarto teju. (TERRON, 2019, p. 22)

Entreveros entre os dois povos passaram a ser comuns, quase sempre causados pelas diferenças de hábitos e crenças, mas o felino não demorou a notar o poder regenerativo da cauda do lagarto, que se renovou e cresceu. Os membros felinos aderiram às reptilidades do lagarto, por assim dizer, e o grande gato se curou. Desentendimentos cessaram ou se tornaram um modo silencioso de evitar assuntos inacessíveis à compreensão de um gato [...]. Para não brigarem, se calavam, e ao se calarem eram tomados por uma grave melancolia que os obrigava ao afastamento dos demais, a se isolarem na selva. Aquele povo recém-formado passou a enxergar a si próprio como um grande gato selvagem com a astúcia do camaleão. [...] Sendo assim, a estrutura social que os abrigava eliminou níveis hierárquicos e a existência de caciques. Também não tinham pajé pra mediar seus conflitos pessoais. Os atuais kaajapukugi são um povo anárquico, não aceitam nenhum tipo de liderança. (TERRON, 2019, p. 23-24)

A participação de Boaventura, um personagem que inicialmente é apresentado como um modelo a ser seguido em defesa de povos isolados, e que no transcorrer dos capítulos descobre-se ser o principal responsável pela extinção dos kaajapukugi:

Ainda faltavam cinquenta e cinco minutos para o final da gravação, e o Boaventura que tinha iniciado, hesitante e assustado, tinha sido substituído por outro Boaventura, cujo comprometimento ético com um povo nativo isolado não parecia mais tão digno de um antropólogo (TERRON, 2019, p. 62).

Nas confissões relatadas através de um vídeo, encaminhado ao funcionário mexicano, Boaventura confessa seu maior crime, classificado pelo indigenista brasileiro como de “lesa-humanidade”, aja vista que

raptou e contribuiu para o suicídio da última mulher da tribo:

Contudo, na manhã seguinte, quando ela se introduziu sorratamente em minha maloca como de costume, movimentando-se agachada com a cumbuca de comida nas mãos, eu a agarrei com força. E aqui está o terceiro motivo, [...], que talvez seja o primordial, seu único motivo, [...], aqui está a confissão dos meus crimes de lesa-humanidade. [...] naquela manhã eu segurei a índia pelo pescoço com uma gravata até ela apagar. Quando caiu inconsciente, eu a joguei nos ombros e enveredei pela área mais fechada da selva em direção ao rio. [...] Com o avançar dos quilômetros, a neblina sobre o Purus se dissipou, e a claridade ressurgiu, iluminando a jovem índia estirada e imóvel no fundo do barco, toda ensanguentada. [...] Com a pressa da fuga, não notei a barriga incipiente que se formava no púbis prenho da índia. Além de ter interrompido sua gravidez, agora ela sofria uma violenta hemorragia, [...]. Ao liberá-la de seus restos, jogando a gosma sanguinolenta na correnteza do rio, não pude deixar de pensar neles como sendo a substância de um futuro que não viria mais. (TERRON, 2019, p. 73-74-75)

A destruição do espaço indígena, por aqueles que os kaajapukugi se referem como o “Grande Mal”, também não encontra resistência por parte do Estado, cujos órgãos de fiscalização brasileiros pareciam estar sistematicamente desmobilizados.

A Funai não passava de um tipo de almoxarifado onde o Estado depositava velhos trastes, o que parecia incluí-lo. De todo modo, exceto pela linha telefônica em funcionamento, uma verdadeira relíquia, era como se o escritório já estivesse fechado há anos (TERRON, 2019, p. 17).

Boaventura, ao iniciar seu trabalho de observação dos kaajapukugi, que a Funai só adotaria como regra muitos anos mais tarde, quando ele já tinha envelhecido, somente depois de povos inteiros serem aniquilados

por uma mera gripe transmitida pelo organismo cristão e antievolucionista de algum missionário protestante tomado de bons sentimentos, mas também de vírus letais. (TERRON, 2019, p. 20)

Eu sabia que na época essas práticas não passavam de esboços teóricos imbuídos de esperança muito inconsistente, pois o expansionismo militar e extrativista pela Amazônia invadia territórios indígenas, e a política preservacionista que permitiria remarcações de reservas ainda estava longe de se tornar realidade. (TERRON, 2019, p. 43)

Para o narrador que se manifesta por meios das palavras de El Negro, um xamã mazateco, responsável pela recepção dos últimos kaajapukugi em Oaxaca, os nativos não passavam de mortos que andavam em direção a lugar nenhum em decorrência da perda dos traços culturais, que os ligavam aos seus deuses. A destruição completa da floresta amazônica havia provocado à desintegração cultural e social da tribo.

O ecossistema onde viviam foi inteiramente destruído, [...], e com ele suas plantas medicinais sagradas e até os venenos nos quais embriam flechas e o timbó que usavam pra pescar. Peixes morreram, rios secaram. Tudo desapareceu, até os besouros dos quais extraíam tinsáanhán. Nada restou além de areia e erosão. No rastro do desaparecimento do tinsáanhán, o mundo superior deles também foi tragado, e com ele seus deuses, suas festas e até os três Céus onde descansariam nos campos e caçariam alegremente besouros e fariam amor com suas mulheres. [...] Os hóspedes que o senhor irá receber, ele disse a El Negro, não passam de mortos que andam em direção a lugar nenhum. (TERRON, 2019, p. 24)

Em *A morte e o meteoro*, a história cíclica dos kaajapukugi termina com o suicídio coletivo dos últimos cinquenta nativos, em um ritual para consumo da última porção de tinsáanhán. A destruição completa da

floresta resultou no extermínio do besouro, do qual se extraía o pó para o tinsáanhán. Elemento que alimentava a espiritualidade da tribo e do qual dependia a existência dos indígenas e permitia a ascensão dos kaajapukugi aos três Céus:

a existência dos índios orbitava o rito de colheita do besouro naquele descampado ao redor da tumba [...] eles viviam melancolicamente seus dias vazios sem mulheres ou crianças, à espera da visita à ilha, cuja frequência era determinada pelo ciclo de reprodução dos besouros. (TERRON, 2019, p. 59)

No transcorrer desse trabalho podemos verificar que a perda da espacialidade, em decorrência da destruição da floresta amazônica, ganha relevância para o extermínio dos kaajapukugi. Todos os cenários idealizados, no decorrer da trama, evidenciam que a sobrevivência da tribo estava diretamente ligada à preservação de seus traços culturais, e que a invasão do espaço físico por outros agentes, desencadeou mecanismos que resultou na destruição da tribo. Destarte, a perda do espaço é um elemento decisivo para a construção do enredo em *A morte e o meteoro*.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesk. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Anna Carolyn. **O espaço, o humano e o espetáculo na distopia pós-moderna de Jogos Vorazes**. 2017 f.103. Dissertação de Mestrado em Letras – Faculdade de Letras. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Anna.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**, 2001.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.

HAMON, Philippe; SALLENAVE, Daniele. **Categorias da narrativa**. Lisboa: Vega, 1976, p. 57-76.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o Espaço roma-**

**neco**. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

TERRON, Joca Reiners. **A morte e o meteoro**. São Paulo: Todavia, 2019.

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

Recebido em: 19/08/2021

Aprovado em: 10/10/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A construção dos *ethé* de credibilidade e de identificação: análise do discurso político do presidente da Guiné-Bissau José Mário Vaz

Jeremias Demba (UNILAB)\*

<https://orcid.org/0000-0002-0896-4037>

Alisson Fernando Abreu de Sousa (UNILAB)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5926-3521>

Kennedy Cabral Nobre (UNILAB)\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-8382-2151>

## Resumo:

Este trabalho tem como foco principal analisar a construção dos *ethé* de credibilidade e de identificação do presidente da República da Guiné-Bissau José Mário Vaz, numa mensagem à nação e aos parlamentares sobre a então situação de tensão política entre os órgãos de soberania governamental, pronunciada em 2015. Para realizar tal intento, a metodologia baseia-se numa interpretação qualitativa dos dados, levando em consideração as concepções de *ethos* discursivo em Amossy (2013) e em Maingueneau (2008, 2013, 2018, 2020), e os postulados teóricos de Charaudeau (2015) sobre os *ethé* de credibilidade e de identificação. Os resultados indicam que há uma alternância na construção dos *ethé* do presidente José Mário Vaz, em decorrência do contexto sociopolítico de instabilidade política.

**Palavras-chave:** *Ethos*; Discurso político; José Mário Vaz; Guiné-Bissau.

## Abstract:

### The construction of the credibility and identification *ethé*: analysis of the political speech Guinea-Bissau president José Mário Vaz

This work has as main focus to analyze the construction of *ethé* of credibility and identification of the President of the Republic of Guinea-Bissau José

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLIN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: [jeredemba29@gmail.com](mailto:jeredemba29@gmail.com)

\*\* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: [alissonabreu7@gmail.com](mailto:alissonabreu7@gmail.com)

\*\*\* Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLIN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: [cabralnobre@unilab.edu.br](mailto:cabralnobre@unilab.edu.br)

Mário Vaz, in a message to the nation and the parliamentarians about the situation of political tension between the organs of governmental sovereignty, pronounced in 2015. To achieve this goal, the methodology is based on a qualitative interpretation of the data, taking into account the conceptions of discursive ethos in Amossy (2013) and Maingueneau (2008, 2013, 2018, 2020), and the theoretical postulates of Charaudeau (2015) on the *ethé* of credibility and identification. The results indicate that there is an alternation in the construction of the *ethé* of President José Mário Vaz, due to the socio-political context of political instability.

**Keywords:** *Ethos*; Political speech; José Mario Vaz; Guinea-Bissau.

## Introdução

O *ethos* retórico é uma categoria constitutiva da persuasão, pois refere-se aos traços de caráter do orador, isto é, às imagens de si veiculadas no e por meio do discurso. Aristóteles (2005) defende que há mais eficácia argumentativa quando o orador, no discurso, busca mostrar-se como prudente, simples, sincero, virtuoso e amável, do que o contrário disso. Já na contemporaneidade, a Análise do Discurso (AD), um campo de pesquisa fundamentalmente transdisciplinar “[...] no qual as hibridações conceituais se multiplicam” (MAINGUENEAU, 2015, p. 11), vem realizando pesquisas sobre o *ethos* discursivo, considerando a noção adâmica aristotélica, mas ultrapassando-a em termos teórico-metodológicos.

É no quadro epistemológico da AD que nosso trabalho se desenvolve, na medida em que objetivamos analisar a construção dos *ethé* de credibilidade e de identificação (cf. CHARAUDEAU, 2015) do presidente guineense José Mário Vaz (conhecido também por Jomav), em mensagem à nação e aos parlamentares que integram a Assembleia Nacional Popular (ANP) sobre a então situação de tensão política entre os órgãos de soberania governamental, pronunciada no ano de 2015. Para realizar tal intento, buscamos observar as condições de produção do discurso, a situação de enunciação em

que o orador se encontra, a representação coletiva e prévia que o público tem a respeito do presidente, bem como os elementos linguísticos que compõem a materialidade do discurso.

Essa proposta de análise surge do questionamento de como o presidente da República de Guiné-Bissau constrói determinados tipos de *ethé*, considerando o contexto político guineense marcado por crises sociais e humanitárias, por instabilidade governativa, por pressões externas e pela desconfiança dos cidadãos em seus representantes políticos.

Outrossim, podemos dizer que o *ethos* é uma das categorias que constitui o discurso político. Por essa razão, tal relação é tema geral de uma série de estudos que foram desenvolvidos sob o escopo da AD, dentre os quais destacamos os de Arcine e Passeti (2010), de Mesti (2010), de Ferrante (2011), de Pita e Pinto (2014), de Gandin e Panke (2015), e de Tomaz e Gouvêa (2017).

A pesquisa de Arcine e Passeti (2010) discorre sobre o *ethos* de identificação no discurso do então candidato à presidência da República Federativa do Brasil, José Serra (PSDB). A partir da tipologia dos *ethé* de credibilidade e de identificação proposta por Charaudeau, as autoras procuraram compreender como foram construídos os *ethé*

de identificação, e como contribuíram para a criação de afetividade/identificação dos eleitorados para com o candidato tucano no processo eleitoral de 2010. Com isso, o trabalho concluiu que os *ethé* de identificação, principalmente, os de humanidade e de solidariedade permitem que o candidato crie um vínculo afetivo, de proximidade, para com os eleitores, com o fito de conduzi-los a aderirem aos seus ideais, e a votarem nele.

Ainda em discursos de campanhas eleitorais, Mesti (2010) versou sobre a constituição dos *ethé* nos discursos de Silvio Barros (MDB), candidato à prefeitura de Maringá-PR, respectivamente, em 2004 e 2008. A partir da análise, compreendeu-se a importância de se observar as condições de produção dos discursos político, uma vez que determinam as escolhas linguísticas e discursivas para a construção dos *ethé*. A pesquisa constatou que, em 2004, período em que o candidato lançou sua candidatura, pela necessidade de aproximação e de divulgação de si próprio (seus ideais, comportamento e posicionamento político etc.) aos telespectadores/eleitores, ele constrói, predominantemente, os *ethé* de identificação; já em 2008, ele buscou construir os *ethé* de credibilidade no intuito de comprovar sua competência, já que disputava a reeleição.

Já Ferrante (2011) busca analisar o *ethos* nos discursos de posse do prefeito de São Caetano de Sul, respectivamente, nos dias 1º de janeiro de 2005 e de 2009. A sua pesquisa desvela que as imagens variam a partir da situação em que o político está inserido. Em 2005, início de seu primeiro mandato, há uma predominância de *ethé* de identificação em seu discurso de posse. Em 2009, segundo mandato do prefeito, o discurso de posse é marcado por uma imagem que projeta confiança e que está consolidada para com a instância cidadã.

Por seu lado, Pita e Pinto (2014) consideram que não apenas a materialidade textual interfere na construção de *ethé* textuais, mas também a cultura de cada país, ao compararem mensagens de final de ano dos estadistas de Portugal e do Brasil nos anos 2011 e 2012, Pedro Passos Coelho e Dilma Rousseff, respectivamente. O trabalho mostra a possibilidade analítica de considerar, majoritariamente, elementos do texto para veiculação de imagens de si. Assim, foi possível constatar *ethé* diferentes e semelhantes de cada estadista, seja pela escolha lexical própria das variedades linguísticas, seja ainda pelos contextos sócio-históricos de cada país. As autoras defendem que essas construções estão relacionadas a própria essência, intrínseca em cada cultura.

Gandin e Panke (2015) procuraram analisar, em seu trabalho, de que modo ocorre a transferência dos *ethé* do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) para as imagens atribuídas a Dilma Viana Rousseff (PT), no Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral na televisão (HGPE), no período de campanha eleitoral de 2010. Concluiu-se que os *ethé* de Dilma estão amparados nos de Lula, uma vez que as imagens de herói, líder e pai (representativas de Lula) são atribuídas a Dilma sob as imagens de guerreira, gestora e mãe. Além disso, foi possível constatar que os *ethé* de identificação de Lula assim como os de Dilma oscilam concomitantemente. No que tange aos *ethé* de credibilidade, notou-se o movimento contrário, haja vista que tais imagens estão realçadas em Dilma, e em Lula estão estabilizadas ou decrescem.

Por fim, Tomaz e Gouvêa (2017) analisam o modo como Luís Inácio Lula da Silva utiliza determinadas estratégias discursivas para a construção de um *ethos* popular, em 11 discursos não oficiais pronunciados no decorrer de seus dois mandatos presiden-



ciais (2002-2010). Depois da análise, observou-se que Lula constrói para si o *ethos* popular, principalmente porque, em sua fala, ele se vale de metáforas para explicar estratégias políticas complexas à população. Também constatou-se que há uma predominância dos *ethé* de identificação em relação aos de credibilidade, especialmente o *ethos* de chefe popular, tendo em vista que o presidente demonstra estar próximo do povo, que leva em consideração a opinião popular nas decisões políticas.

É possível notar, assim, que existe uma literatura vasta a respeito do *ethos* discursivo e de sua relação intrínseca com o discurso político. No entanto, nenhuma pesquisa que selecionamos aqui procurou verificar a projeção de imagens de si de um presidente guineense inserido em um contexto político conflituoso. Nos portais dos periódicos CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), não encontramos nenhum trabalho que discorra sobre a temática proposta em nosso artigo. Nesse sentido, consideramos que o nosso estudo, por seu pioneirismo, justifica-se por duas razões: (i) insere-se em um escopo teórico-metodológico já consolidado, o da AD, a qual fornece noções basilares e um modelo de análise de *ethé* no discurso político (cf. CHARAUDEAU, 2015); (ii) reflete sobre fatos sociopolíticos específicos da Guiné-Bissau que influenciam na construção de imagens de si do presidente guineense.

## 1. Breves considerações sobre o contexto histórico-político de Guiné-Bissau (GB)

A República da Guiné-Bissau, segundo Araújo (2012), é regida por uma forma de governo democrático e laico, com um regime semipresidencialista, de pendor parlamentar.

No entanto, esse país apresenta uma história política instável desde a sua independência, ocorrida em 1973, fato que ainda inviabiliza o desenvolvimento e a estabilidade política almejados pelo povo. Esse país da costa do ocidente africano, assim como a maioria dos países africanos, enfrentou um doloroso processo de invasão e colonização europeia, que deixou marcas pungentes tanto na cultura, como na política e na história da população guineense (AUGEL, 2007; M'BUNDE, 2018).

Na luta (armada e política) pela independência, surgiram movimentos e partidos pan-africanistas cujo objetivo era libertar Guiné-Bissau e outros países africanos do colonialismo lusitano, como por exemplo, o Movimento Independentista da Guiné-Bissau (MIGB), um dos mais importantes nessa empreitada. M'bunde (2018) destaca que o MIGB não tinha como pauta a conquista da independência por via armada, mas pelo diálogo; este foi inviável devido à falta de interesse dos colonizadores portugueses, junto a organizações internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OUA (Organização da Unidade Africana). O autor fala do massacre dos trabalhadores de Pindjikititi, ocorrido em agosto de 1959, como um exemplo da rejeição dos colonizadores para estabelecer meios pacíficos de negociações com a população guineense.

Já o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-verde (PAIGC), uma das forças políticas mais influente na Guiné-Bissau atualmente, optou pela luta armada. Embora houvesse uma intenção comum de independência, tem-se muitos registros de conflitos entre os próprios países africanos. Por exemplo, Amílcar Lopes Cabral, pan-africanista e líder do PAIGC, foi morto em decorrência das divergências vigentes

entre líderes cabo-verdianos e guineenses. Por algum tempo, a mando dos colonizadores, a Guiné-Bissau foi administrativamente dominada por assimilados cabo-verdianos, para “manter a ordem colonial” e repreender os “rebeldes” não assimilados/autóctones/indígenas. Este fato desencadeou um desconforto entre a população e é considerado como uma das principais razões da ruptura entre os dois países (M’BUNDE, 2018).

Após a proclamação da independência de Guiné-Bissau, foi eleito, de modo indireto, o seu primeiro presidente guineense, Luís Lopes Cabral, um dos combatentes durante a Guerra de Libertação e irmão de Amílcar Cabral. Seu mandato, de 1974 a 1980, “foi marcado por muita instabilidade e uma série de assassinatos de líderes antes irmanados na luta” (AUGEL, 2007, p. 63). Durante esse período, embora não tenha declarado explicitamente, o PAIGC defendia o modelo socialista como programa político, com vista a preservar os laços construídos com os países socialistas da extinta União Soviética, que o apoiou durante o processo de luta de libertação nacional, e como uma forma de sair da crise que assolava os países subsaarianos.

Em consequência disso, Luís Cabral sofreu um golpe do Movimento Reajustador (MR) liderado pelo seu primeiro ministro, João Bernardo Vieira (Nino Viera), em 14 de Novembro de 1980. O referido golpe culminou com a ruptura entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde, e com a ascensão de Nino à presidência. Durante seu mandato, houve graves tensões de cunho tribal, resultando no encarceramento e na morte de alguns líderes políticos.

O mandato de Nino Vieira também foi marcado por problemas político-econômicos, que resultaram em um golpe militar

e numa guerra civil, em junho 1998. Esses conflitos duraram onze meses e foram marcados pelo autoritarismo, por abusos de poder, por uma ditadura regida à mão-de-ferro pelo PAIGC, “[...] Partido-Estado, partido único, força onipresente e onipotente, auto-intitulado representante da democracia revolucionária, coberto e legítimo pelas glórias da libertação” (AUGEL, 2007, p. 63).

O PAIGC passou a controlar toda vida social política, econômica e cultural do país, instituído no artigo 4º da Constituição da República de 1973, que definia o PAIGC como a única força política e o dirigente máximo da sociedade, do estado e de toda a nação (TEIXEIRA, 2015, p. 2004).

Nesse sentido, nota-se uma contradição política instaurada na Guiné-Bissau pós-independente, uma vez que o PAIGC, outrora movimento libertador, serviu como mantenedor de uma política ditatorial sob o pretexto constitucional. Esse fato atrasou ainda mais o desenvolvimento econômico do país e agravou a instabilidade política.

De acordo com M’bunde (2018), o multipartidarismo só foi implementado em 1991, ano de abertura democrática e constitucional, com a organização das primeiras eleições multipartidárias, as quais contaram com a participação de muitos partidos de cunho democrático que fizeram oposição ao PAIGC, tais como a Aliança Democrática (AD), o Partido Social Democrata (PSD), a Frente Democrática Social (FDS), a União Nacional para a Democracia e o Progresso (UNDP), o RGB/Movimento Bafatá, o Partido da Renovação Social (PRS), e a União para Mudança (UM).

A Guiné-Bissau, desde a sua independência até hoje é marcada por acontecimentos que causaram inúmeras crises políticas, sociais e culturais, tais como golpes de estado que impediram presidentes e primeiros-

ministros de concluírem seus mandatos<sup>1</sup>, tentativas de assaltos, assassinatos contra a presidência, perseguições políticas.

Todos esses problemas são vistos como disputa de poder entre atores políticos: muitas vezes um político não consegue se eleger democraticamente, então busca meios ilícitos ou recorre às Forças Armadas para conseguir uma aliança militar. Isso vem ocasionando ao longo deste regime “democrático” constante instabilidade política no país (IÉ; LANGA, 2019, p. 4).

Nas eleições de 2014, José Mário Vaz elegeu-se o presidente da nação, sendo o primeiro a concluir o ciclo presidencial, em 2019. Mesmo assim, seu governo passou por diversas crises e tensões políticas; após o término de sua função política, Jomav continuou a exercer seu cargo, anda que de modo inconstitucional; ele também foi acusado de bloquear a ação dos chefes de estado que nomeou para seu governo; demitiu Domingos Simão Pereira, então primeiro-ministro e presidente do PAIGC, acusando-o de corrupção e nepotismo, fato que ocasionou o fechamento do parlamento do país e que foi condenada pela Comunidade Internacional (cf. IÉ; LANGA, 2019).

Assim, podemos compreender que a instabilidade governativa vivenciada na Guiné-Bissau antes e após a sua independência, inclusive a partir do momento em que aderiu ao sistema multipartidarista e democrático, é um fator que impede o desenvolvimento do país em setores estratégicos da sociedade (saúde, educação, economia, política, segurança). Uma das razões dessa realidade política é o fato de que, desde a independên-

<sup>1</sup> Os golpes correram, respectivamente, nos anos 1980, 1998, 2003, 2009 e 2012. De 1973 a 2014 nenhum presidente nem primeiro-ministro eleitos democraticamente conseguiram completar os seus ciclos de mandatos, tendo em conta a recorrente instabilidade política no país (IÉ; LANGA, 2019).

cia de Guiné-Bissau, somente um governo eleito democraticamente conseguiu terminar o mandato, conforme previsto na Constituição da República, ainda que repleto de problemas. Não é dubitável que o discurso político, durante todo esse período tenha desempenhado um papel muito importante. Nota-se que, em Guiné-Bissau (e em outros países africanos), a independência não implicou imediatamente uma forma de governo democrático, mesmo quando os políticos guineenses passaram a ser eleitos democraticamente.

## 2. O conceito de *ethos*

Como já dito anteriormente, o *ethos* remonta à Retórica aristotélica, conceituado como imprescindível na construção da persuasão, uma vez que diz respeito à construção dos traços de caráter daquele que fala, “[...] pouco importando a sua sinceridade” (BARTHES, 1985, p. 119). Para Aristóteles (2005), o *ethos* estabelece relação com o *pathos* (relacionado ao auditório) e com o *logos* (relacionado ao discurso, à eloquência), formando a tríade que colabora no exercício de influência e de persuasão sobre o público. Assim, considerando-se que transmitir uma boa impressão de si no ato discursivo é uma estratégia produtora na argumentação, o *ethos* é um elemento crucial no discurso político.

Sob uma perspectiva eminentemente discursiva, Amossy (2013) elucida que todo ato de linguagem pressupõe uma construção da imagem de si, em que se deve considerar também os dados pré-discursivos, isto é, os estereótipos coletivos e as representações que o público faz do sujeito falante antes que ele tome a palavra, tais como a sua categoria social, profissional e institucional, a sua vida pública e familiar, a sua posição política e ideológica, o seu posicionamento

perante temas controversos, entre outros. É por meio dessa interação discursiva que o *ethos* é constituído, já que essas circunstâncias condicionam as maneiras de dizer e de ser, passíveis de serem identificadas pelas marcas linguísticas, e pela situação de enunciação.

Nessa mesma linha, Maingueneau (2008) concebe o *ethos* a partir de uma noção tríplice que integra (i) elementos do discurso, da sua materialidade; (ii) da interação, da influência sobre o outro; (iii) e da situação comunicativa e suas condições sócio-históricas de produção.

Maingueneau (2011) argumenta também que, por meio da enunciação, é possível revelar algumas características do enunciador, como a sua personalidade, por exemplo. Para ele, a imagem do enunciador (fiador) engloba não só os traços da fala (voz, tom), mas inclui os valores psíquicos (caráter) e os traços da corporalidade (físico). Dessa forma, o enunciador procura encarnar em si próprio o que diz, permitindo uma adesão a partir do imaginário do co-enunciador, que incorpora as imagens produzidas.

É por essa razão que Maingueneau (2013) afirma que o *ethos* discursivo está ligado ao ato de enunciação. Ressalte-se que, para compreendermos o *ethos*, é preciso considerar, ao mesmo tempo, aquilo que é dito e o que é mostrado, justamente porque “[...] o *ethos* discursivo *mostra-se* no ato de enunciação, não é *dito* no enunciado” (MAINGUENEAU, 2018, p. 323). Ou seja, a noção de *ethos* que defendemos não é pré-estabelecida somente pela forma e no que se diz; é também uma maneira de ser que influencia o outro, que não pode ser compreendido fora de uma situação comunicativa e de suas condições sócio-históricas de produção.

No que tange ao *ethos* no âmbito político, Charaudeau (2015) corrobora com a visão

de que a construção do *ethos* apoia-se em dados anteriores ao ato de fala, o que implica que há um *ethos* prévio (ou pré-discursivo). Ou seja, o *ethos* discursivo constrói-se a partir da relação entre o dito e o mostrado, apoiando-se em dados preexistentes. Para o autor, a projeção de imagens de si depende também dos entrelaçamentos entre as instâncias política, cidadã e midiática que compõem o dispositivo político. A primeira instância é responsável pela organização da sociedade, figurando-se como entidade que exerce o poder, tendo como função as resoluções dos problemas sociais; a segunda é responsável pela legitimação da instância política através de rituais, como a eleição, o que implica que ela detém certo poder; e a terceira figura entre a cidadã e a política (é intermediária, portanto), assumindo o compromisso de disseminar a informação, e questionar algumas práticas sociais e políticas.

Ademais, o *ethos* atrela-se ao imaginário de valores sociais, morais e éticos, pelos quais os políticos podem criar imagens de si, ora com o intuito de mostrar-se como digno de crédito, isto é, como pessoa que tem legitimidade e credibilidade para agir de determinada forma, haja vista que “[...] a credibilidade repousa sobre o um *poder fazer*, e mostrar-se crível é mostrar ou apresentar a prova de que se tem esse poder” (CHARAUDEAU, 2015, p. 119); ora com a finalidade de buscar uma identificação para com os cidadãos, que, “mediante um processo de identificação irracional, fundam sua identidade na do político” (*op. cit.*, p. 137).

Assim, a situação de enunciação na qual o político se encontra (de continuidade de governo, de crise, sob ataque de críticas, pressão política etc.) determina o modo pelo qual ele pode construir para si imagens de credibilidade e de identificação.

Toda construção do *ethos* se faz em uma relação triangular entre *si*, o *outro* e um *terceiro* ausente, portador de uma imagem ideal de referência: o *si* procura endossar essa imagem ideal; o *outro* se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência. É assim com os *ethé* de credibilidade, e também com os de identificação (CHARAUDEAU, 2015, p. 137).

Nesse sentido, Charaudeau (2015) divide os diversos *ethé* em duas grandes categorias, a saber, as de credibilidade, subdivididas em *ethos* de “sério”, de “virtude” e de “competência”; e as de identificação, subdivididas em *ethos* de “potência”, de “caráter”, de “inteligência”, de “humanidade”, de “cheife” e de “solidariedade”.

### 2.1 *Ethé de credibilidade*

O *ethos* de “sério” pode ser construído pelo sujeito político quando ele demonstra rigidez corporal; não sorri em qualquer circunstância nem brinca; tem autocontrole diante das críticas; diz estar presente em todas as linhas de frente políticas e sociais; não desvela frivolidade; faz declarações a respeito de si próprio; suas propostas exprimem justa medida; recusa a demagogia; preocupa-se com o bem público de maneira realista. Essa imagem é projetada também quando ele atende a condição de sinceridade, isto é, tem coerência daquilo que diz com o que pensa (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “virtude” é projetado na medida em que o político mostra impressões de sinceridade na vida pública e privada; de transparência, quando diz não ter nada a esconder; de fidelidade para com as expectativas dos cidadãos; de honestidade pessoal, quando diz que busca honrar seus compromissos; de convicção aos ideais políticos que defende, ao afirmar que segue a mesma linha de pensamento e de ação; de

lealdade, quando fala que respeita as críticas do adversário, que reconhece a validade do seu julgamento; de respeito para com os cidadãos, demonstrando ser direto, sem embustes. O político que deseja construir essa imagem deve atender a condição de *performance*, isto é, a capacidade de realizar o que promete (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “competência” é evidenciado quando o político demonstra possuir um saber que o torna apto ao cargo que exerce, e a habilidade para realizar seus projetos de maneira eficaz. O orador mostra tais traços quando fala de seu percurso e experiência políticos, seja pela herança, por estudo, seja por funções exercidas anteriormente. Nesse sentido, o político que busca construir esse *ethos*, em seu discurso, deve atender a condição de eficácia, isto é, agir de modo que os resultados do que foi prometido serão positivos no decorrer de seu mandato político (CHARAUDEAU, 2015).

### 2.2 *Ethé de identificação*

O *ethos* de “potência” é construído pela demonstração de energia física, de disposição e de determinação do político para trabalhar; pela vociferação, inclusive por insultos dirigidos aos adversários; pela exaltação do corpo como prova de verdade; pelas proezas físicas, realizadas de maneira coordenada, quase militar ou esportiva; pelas encenações de força, pela voz e pelo verbo (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “caráter” está associado à força interior, do “espírito”; à vituperação forte, mas controlada, quando se faz críticas; à força tranquila, pela qual o político demonstra serenidade, controle e equilíbrio de si, que pensa antes de agir; à provocação, quando se busca impulsionar uma ação daquele que é provocado; à polêmica, percebida nos conflitos políticos e nos insultos; à coragem,

evidenciada no modo pelo qual o sujeito político é capaz de enfrentar situações conflituosas e não se curvar perante os discursos demagógicos; ao orgulho, quando o político mostra uma ambição de realizar projetos e obras grandiosos, e de defender os valores e a identidade do povo; à moderação, quando o político procura gerir e temperar suas ações para mediar e negociar acordos entre as partes em situações conflituosas (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “inteligência” pode ser projetado quando o político fizer referência à sua formação e títulos acadêmicos; ao arcabouço artístico e cultural que ele herdou de sua origem social; aos livros que escreveu; e ainda, quando ele se mostra malicioso, isto é, capaz de saber fingir ou mascarar as suas intenções e pretensões políticas diante dos oponentes, das mídias, para que seus objetivos possam ser alcançados (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “humanidade” é percebido pelo sentimento, angústia e compaixão do político, mas somente diante das dificuldades e necessidades que outros enfrentam, principalmente os mais pobres, e de datas históricas, como o dia da independência, acontecimentos trágicos, exaltação de heróis de guerra; pela sua capacidade de encontrar soluções para os problemas daqueles que são menos favorecidos; por mostrar alteridade e empatia; por confessar e reconhecer suas fraquezas, seus erros, ora dizendo que não agiu suficientemente para resolver uma situação de crise ou que ninguém teria feito melhor, desmontando as críticas adversárias, ora fazendo declarações a respeito de sua atividade política passada, na qual pode revelar não ter tido êxito em todas as suas empreitadas, por cálculos equivocados, mesmo com uma certa lógica (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “chefe” pode ser evidenciado quando o político busca apresentar-se como um líder que sabe o caminho a ser seguido para alcançar o bem da coletividade; como uma voz (sobrenatural, inspirada) que indica o caminho de salvação eterna, que é capaz de guiar o povo em meio às peripécias do mundo; como soberano, quando profere discursos que lembram valores e princípios fundamentais, de modo a encarnar-se neles, a saber, democracia, soberania do povo, identidade nacional; como aquele que sempre toma uma posição acima do conflito, não se envolvendo em polêmicas, nem em pequenas querelas politiqueras ou não se comprometendo com vãs controvérsias; como comandante, para mostrar uma imagem do senhor da guerra, daquele que tem autoridade para declarar guerras em suas fronteiras; como aquele que é capaz de distinguir entre o bem e o mal, e, ao dizer-se esclarecido por uma força transcendente ou sobrenatural, indicar a via que segue para combater as forças do mal; como uma pessoa que está destinada a arrastar todo um povo atrás de si em direção à sua salvação (CHARAUDEAU, 2015).

O *ethos* de “solidariedade” é construído pelo político que demonstra ter sentimento para se colocar no lugar daqueles que estão em dificuldade, de estar junto deles; que assume a responsabilidade de resolver os problemas sociais; que partilha e defende as mesmas ideias e pontos de vista de seu grupo; que mantém uma reciprocidade entre seus atos e declarações; que se associa a manifestações sociais; que esteja consciente das responsabilidades que cabem a si próprio e ao seu governo; que escuta a opinião pública; que se dispõe a estar atento aos problemas, aos sofrimentos e às necessidades dos administrados (CHARAUDEAU, 2015).

### 3. Aspectos metodológicos

Para executarmos nosso principal objetivo, adotamos a abordagem de cunho qualitativo, tendo em vista que procuramos analisar o *corpus* da nossa pesquisa, com base nas interpretações e reflexões suscitadas em nossa teoria de base (AMOSSY, 2013; CHARAUDEAU, 2015; MAINGUENEAU, 2008, 2011, 2013).

O *corpus* da pesquisa é constituído pela mensagem que o presidente da Guiné-Bissau José Mario Vaz dirige à nação e aos parlamentares que integram a Assembleia Nacional Popular (ANP), a despeito da situação de tensão e crise política entre os órgãos de soberania governamental. Tal mensagem foi proferida no ano de 2015, como uma resposta oficial aos rumores que circulavam sobre a possível queda de governo chefiado pelo primeiro-ministro Domingos Simões Pereira, acusado de nepotismo e corrupção. Segundo o próprio Jomav disse na época, essa mensagem visava estancar os boatos e conclamar os cidadãos ao trabalho. Ele confessou também que as relações entre os órgãos de soberania nacional poderiam ser melhores, e que foi muito cauteloso no modo de lidar com essa situação, pois tinha poder político para tomar decisões autoritárias. O pronunciamento ocorreu na Assembleia Nacional Popular (ANP), logo após a votação de moção de confiança dos parlamentares em favor do primeiro-ministro. Nesse ínterim, Jomav já havia acusado outros membros do governo envolvidos em atos ilícitos e corruptos, mas que não sofreram nenhum tipo de sanção, devido à imunidade parlamentar.

A análise desse discurso político centrar-se-á nos *ethé* de credibilidade e dos *ethé* de identificação, já que intentamos aplicar as categorias de *ethos* propostas por Charau-deau (2015). Em relação às característi-

cas verbais, ainda que o autor não admita que “existam marcas específicas do *ethos*” (CHARAUDEAU, 2015, p. 118), procuramos evidenciar determinados elementos linguísticos que tenham relação com o modelo proposto. Depois faremos as interpretações e uma discussão teórica, com o intuito de compreender a maneira pela qual os *ethé* foram construídos, bem como compreender as possíveis implicações sociopolíticas, subjacentes a tais construções, no contexto político instável da Guiné-Bissau.

Tivemos acesso ao discurso político em que o presidente fala à nação e aos deputados no jornal *online* “O democrata GB”<sup>2</sup>. Esse documento pode não ser exatamente fiel ao que foi dito na íntegra porque foi reeditado por Sambú (2015), embora isso não seja prejudicial à análise. Cabe destacar a dificuldade de acesso a documentos oficiais cedidos pelos órgãos governamentais de Guiné-Bissau, tendo em vista que não encontramos nenhum portal digital que archive ou registre em notas taquigráficas os discursos dos presidentes, ministros ou parlamentares.

### 4. Análise dos *ethé* de credibilidade e de identificação de Jomav

No início de sua mensagem, Jomav relembra alguns dos princípios que jurou respeitar, defender e cumprir, tais como a Constituição da República, as leis, a unidade nacional, quando foi eleito presidente de Guiné-Bissau, em 2014, conforme se lê a seguir.

[...] jurei por minha honra respeitar e defender a Constituição da República, bem como as Leis, a Independência e a Unidade Nacional. Jurei também dedicar a minha inteligência e as minhas energias ao serviço do Povo guineense, cumprindo com total fidelidade

2 Disponível em: <http://www.odemocratagb.com/?p=5393>



os deveres da alta função que o povo me confiou (SAMBÚ, 2015).

O ato de listar seus compromissos logo no começo de sua fala é uma maneira de atenuar as circunstâncias de crise pelas quais ele foi motivado a se pronunciar. Na verdade, mesmo que uma das causas da instabilidade política tenha sido provocada em seu mandato, Jomav continua convicto dos ideais políticos que defende, dedicando-se, com sua inteligência, energia, e total fidelidade, a cumprir tais responsabilidades para com o povo guineense. Isso significa que, após 1 (ano) de sua posse presidencial, ele continua a seguir a mesma linha de pensamento e de ação, inspirada nos valores, nem discutíveis nem negociáveis, que estão na base de seu projeto político. Por essas razões, ele constrói de si um *ethos* de “virtude”.

No trecho abaixo, por conseguinte, nota-se a projeção do *ethos* de “solidariedade”, haja vista que o presidente mostra-se consciente das responsabilidades que cabem a si, ao seu governo, e demonstra estar atento ao clamor e as necessidades do povo (“é perfeitamente audível”), a saber, pela paz política, institucional, social e da alma.

É perfeitamente audível que os guineenses clamam – e a meu ver, muito justamente – por uma verdadeira e efectiva paz, não só política, institucional e social, como também das almas. Nisso reside o interesse nacional, cuja boa interpretação e satisfação compete a todos (SAMBÚ, 2015).

A construção da solidariedade pode estar associada ao desejo comum de todos os guineenses por estabilidade política, que não foi alcançada desde a independência do país na década de 1970. Esse é um dos valores de interesse nacional a ser atingido e preservado no mandato de Jomav, em um contexto político-social desfavorável. A imagem de solidário é verificada também

pelo fato de que o político respeita os problemas, o sofrimento, as necessidades, dos seus compatriotas, e ainda, partilha com o povo essa situação de desconforto, devido ao impasse que se vive entre os seus máximos representantes.

Em outro momento de sua mensagem, Jomav desvela uma imagem de “sério”, quando relembra suas promessas de governo, tais como trabalho, justiça, rigor, probidade na gestão da coisa pública.

[...] se bem me lembro também prometi trabalho, justiça, rigor e probidade na gestão da coisa pública. Para que não restem dúvidas, as minhas promessas não são meras retóricas eleitorais, mas sim para serem cumpridas (SAMBÚ, 2015).

Conforme salienta Charaudeau (2015), esse *ethos* é constituído quando o político faz promessas que exprimem justa medida, isto é, são adequadas e possíveis de serem executadas e cumpridas de maneira eficaz, mostrando que ele preocupa-se com o bem público de maneira realista.

Após reafirmar seus deveres de presidente da República, Jomav cita as especulações que circulavam sobre a possível queda de governo chefiado pelo primeiro-ministro Domingos Simões Pereira, acusado de nepotismo e corrupção. Interessante perceber que, diante de tal situação, ele diz que observou tudo com serenidade, com a natural compreensão, e que não se pronunciou sobre a queda do governo. É o que se lê no fragmento abaixo.

[...] muitas coisas foram ditas. Tantas especulações foram feitas. Muitas insinuações são lançadas minuto a minuto, todos os dias. O Presidente da República observou tudo com serenidade e com a natural compreensão que se impõe num contexto democrático. [...] O Presidente da República não se move por rumores, especulações e nem tão pouco em insinuações. Em nenhum momento, o Pre-

sidente da República pronunciou-se sobre a queda ou não do Governo (SAMBÚ, 2015).

Nessa parte de sua mensagem, podemos verificar a construção do *ethos* de “caráter”, haja vista Jomav demonstra uma serenidade natural, uma força tranquila, um controle de si, embora esteja inserido em um contexto desfavorável, de especulações contra ele, pela força tranquila e controle de si. A complementação de sua fala é seguida pela projeção do *ethos* de “chefe”, quando diz que não se move por rumores ou que não se pronunciou sobre as insinuações, o que, conforme Charaudeau (2015), deixa entrever que ele toma uma posição acima de tudo que pode parecer conflitos estéreis, mostrando que não entra no jogo de pequenas querelas políticas, que se recusa a polemizar quando é diretamente implicado, de maneira a se dar uma estatura de sujeito que domina a cena política, que não se rebaixa ao nível de agitadores, que não se compromete em vãs controvérsias.

Na sequência de seu discurso, o presidente lança uma solução viável para os problemas ocasionados pela instabilidade e crise políticas, qual seja: o trabalho.

Só com trabalho podemos alcançar a autossuficiência alimentar, reduzir o desemprego dos jovens, melhorar o nosso ensino, acudir as grávidas e jovens que vão morrendo diariamente nos nossos hospitais, as infra-estruturas, entre outros. [...] O trabalho sério e profissional é o único remédio contra festas, rumores, especulações e insinuações, que só servem para desviar a nossa atenção dos problemas de fundo como a corrupção, a delapidação de bens públicos, o nepotismo, o conflito de interesses, males que minam a credibilidade das nossas instituições, desvirtuam os valores da nossa sociedade, desencorajam a pro-atividade de investidores sérios, entre outros que graçam entre nós (SAMBÚ, 2015).

Nota-se que Jomav descreve as diversas vantagens do trabalho profissional, tais como a autossuficiência alimentar, a redução do desemprego, a melhoria no ensino e na infraestrutura, além de ser uma forma decente de combater os rumores propagados para fins de manipulação, para desviar a atenção da população dos males que minam a credibilidade das instituições e desvirtuam os valores da sociedade (corrupção, delapidação de bens públicos, nepotismo, conflito de interesses). Ao fazer isso, o presidente produz um *ethos* de “competência”, porque demonstra ter conhecimento do universo político no qual exerce seu mandato, e lança mão de um meio (“o trabalho”) para realizar e alcançar objetivos que beneficiem a coletividade, que é a estabilidade política.

Na sequência, lê-se a parte da mensagem na qual o chefe de Estado se refere ao seu percurso político, desde que assumiu “o compromisso de servir aos outros”.

Desde que assumi o compromisso de servir os outros, a começar pela minha passagem pela Câmara de Comércio, Câmara Municipal de Bissau e Ministério das Finanças, trabalhei e trabalho todos os dias imbuído do espírito de verem materializadas as expectativas legítimas da nossa população, nomeadamente a melhoria da sua condição de vida. [...] A título de exemplo, cito a nossa contribuição na mobilização do empréstimo de quinze bilhões de Francos CFA logo após a instalação do Governo. [...] Igualmente, participei pessoalmente [...] na Mesa Redonda realizada em Bruxelas em Março de 2015, para reforçar e dar maior dimensão político-institucional e diplomática à iniciativa do Governo da República da Guiné-Bissau, [...] não deixei de participar nos fóruns regionais da CEDEAO e da UEMOA. [...] Quero assegurar-vos que, como tenho feito até aqui, estarei sempre disponível em apoiar todas as iniciativas do Governo que visem encontrar os meios para materializar o seu programa

de desenvolvimento económico e social. (SAMBÚ, 2015).

As funções que o orador assumiu foram voltadas para contribuir com o desenvolvimento nacional, para melhorar a imagem de Guiné-Bissau no contexto mundial, e para a melhoria da condição de vida da população guineense. Como exemplificação, ele lista algumas de suas realizações, como a mobilização de empréstimos através de parcerias, de uma política externa, de participações em eventos diplomáticos. Assim, ao demonstrar que possui um saber que o torna apto ao cargo que exerce, e a habilidade para realizar seus projetos de maneira eficaz, comprovados quando fala de seu percurso e experiência políticos, Jomav constrói novamente um *ethos* de “competência”. E ainda, essa imagem é verificada quando ele ressalta que sempre vai estar disponível em todas as iniciativas do Governo para fazer Guiné-Bissau se desenvolver, na medida em que o político, por sua experiência em funções públicas, tem o que é preciso para agir de modo que os resultados do que foi prometido serão positivos no decorrer de seu mandato político.

O presidente, em outro momento de sua fala, reivindica ações efetivas e comprometimento dos representantes políticos para buscar soluções que criem e garantam condições de uma verdadeira estabilidade governativa.

É verdade que esforço de afirmação, a necessidade de visibilidade política, o empenho na delimitação de áreas de competências exclusivas por alguns de nós não tem produzido efeitos convergentes com os propósitos iniciais de estabilidade política das nossas instituições. Para que esses propósitos iniciais possam perdurar até ao fim da legislatura, como é nosso profundo desejo, temos que abandonar as nossas zonas de conforto formal e buscar soluções de compromisso que criem e garantam condições de uma

verdadeira estabilidade governativa (SAMBÚ, 2015).

Por tais reivindicações, Jomav constrói um *ethos* de “caráter”, ao mesmo tempo que demonstra energia, tenacidade e determinação para alcançar o principal objetivo de seu governo, que é a estabilidade política. Essa vontade de vencer, de enfrentar as adversidades sem enfraquecer, é um aspecto que reforça a projeção dessa imagem no excerto acima.

Já o fragmento a seguir atesta a produção do *ethos* de “chefe”, pois Jomav compara a sua conduta a de um comandante de um navio, que está sempre atento para guiar os guineenses rumo à estabilidade e ao desenvolvimento da nação (“o bom porto”), e que sabe corrigir a desatenção da tripulação.

[...] o espírito que molda a nossa conduta é a de um comandante atento aos movimentos do leme e à direcção dos ventos, pronto a corrigir qualquer veleidade ou desatenção da tripulação para garantir uma navegação correcta, segura e o atracar do navio num bom porto (SAMBÚ, 2015).

De acordo com Charaudeau (2015), essa imagem é construída quando o político demonstra ter qualidades e atributos daquele que guia, que indica o caminho a ser seguido, que conduz e acompanha o povo, que sabe aonde vai e que é seguido. Ao comparar a nação a um navio, que ora navega por mares tranquilos, ora oscilantes e tortuosos, ele se coloca como o comandante, como o chefe.

Na parte final de seu discurso, o presidente relembra o exemplo de unidade e de luta daqueles que se empenharam na busca pela independência do país, como uma estratégia de argumentação para mostrar que a luta da nação não é mais pela libertação colonial, mas pela estabilidade política.

Hoje, todos nós nos revemos no exemplo dos nossos valorosos Combatentes da Liberdade da Pátria e sentimo-nos orgulhosos da his-

tória da Luta de Libertação Nacional, cujo exemplo maior de UNIDADE e LUTA constitui uma base sólida sobre a qual devemos apoiar-nos na difícil e sempre inacabada tarefa de construir uma Nação estável, próspera e de gente digna, em consonância com ideais de Luta de Libertação Nacional (SAMBÚ, 2015).

Sob essa perspectiva, Jomav projeta um *ethos* de “humanidade”, pois, ao lembrar um feito histórico significativo para a nação, que é a independência nacional, bem como exaltar os heróis que estiveram à frente dessa conquista, ele demonstra angústia diante das dificuldades e necessidades que Guiné-Bissau enfrenta há mais de 40 anos. O exemplo dos antepassados é uma maneira de encorajar os representantes políticos e o povo a constituir uma base sólida, com a finalidade de construir uma nação estável, próspera e de gente digna, em consonância com ideais de luta de libertação nacional.

Jomav termina seu pronunciamento clamando aqueles que têm o dever de combater pelo desenvolvimento nacional, como se lê abaixo.

Mais do que nunca, o nosso destino está nas nossas próprias mãos [...] pois, cabe sobretudo a nós, Combatentes pelo Desenvolvimento Nacional, a responsabilidade de erguer este país das cinzas, resolver os nossos problemas, respeitando-nos mutuamente e, sobretudo, falando verdade (SAMBÚ, 2015).

O político também reivindica uma ação efetiva na tentativa de erguer o país das cinzas, de resolver os problemas e crises políticos, ao mesmo tempo em que demonstra energia e determinação para tal finalidade. Nota-se ainda que Jomav projeta-se como aquele que não abandona seus compromissos, que tem vontade de alcançar os objetivos que planeja. Essas são as características do *ethos* de “caráter”, o qual é construído pelo presidente nessa parte final de seu discurso.

## Considerações finais

Essa pesquisa desvelou que José Mário Vaz constrói imagens de si ora de credibilidade, ora de identificação como uma estratégia política com o intuito de atenuar as circunstâncias de tensão política e de incompatibilidades na relação entre presidente da República e o Primeiro Ministro, bem como para ressaltar a legitimidade das ações governamentais para resolver os problemas ocasionados pela instabilidade política de Guiné-Bissau.

Nesse sentido, os *ethé* de credibilidade, nomeadamente o *ethos* de “virtude”, o de “sério”, e o de “competência”, foram projetados por Jomav quando ele buscou mostrar-se convicto dos ideais políticos que sempre defendeu; como político dedicado e comprometido; como conhecedor do contexto político no qual exerce seu mandato; como aquele que tem a habilidade para alcançar os objetivos que beneficiem a coletividade; como político experiente, ao falar de seu percurso político para provar sua aptidão no cargo que exerce.

Já os *ethé* de identificação, detidamente o de “solidariedade”, o de “caráter”, o de “chefe”, e o de “humanidade”, foram construídos na medida em que Jomav demonstrou que é um político consciente das responsabilidades que cabem a si, ao seu governo; como político atento ao clamor e às necessidades do povo; como pessoa serena, tranquila e que tem autocontrole, embora esteja inserido em um contexto de especulações contra si; como político que reivindica ações efetivas e comprometimento dos representantes políticos para buscar soluções que garantam a estabilidade econômica, política; como aquele que tem energia, tenacidade e determinação para realizar grandes obras em seu governo; como político que tem vontade de vencer, de enfrentar as adversidades sem en-

fraquecer; como político que toma uma posição acima de tudo que pode parecer conflitos estéreis e controversos; como presidente angustiado para agir no intuito de resolver as dificuldades e necessidades do povo.

## Referências

AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2013.

ARAÚJO, Helmer (Org.). **Guiné-Bissau**. Brasília: Thesaurus Editora & FUNAG, 2012.

ARCINE, Raquel F.; PASSETTI, Maria C. C. A construção do *ethos* de identificação de José Serra em seu discurso de pré-candidatura para a eleição presidencial brasileira de 2010. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2010, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2010.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

AUGEL, Moema P. **O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BARTHES, Roland. **L'aventure sémiologique**. Paris: Editions du Seuil, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERRANTE, Audrei. **Discurso político e ethos: os discursos de posse do prefeito de São Caetano do Sul**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2011.

GANDIN, Lucas; PANKE, Luciana. A transferência de *ethos* de Lula para Dilma na campanha eleitoral de 2010. **Revista Ciência Política**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 167-186, 2015.

IÉ, Nivaldo C.; LANGA, Ercílio N. B. **Sistema político de governação na Guiné-Bissau (1991-2019)**. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, São Francisco do Conde-BA, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do

*ethos*. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (Orgs). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez: 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth. (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-91.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico à noção de *ethos*. **Revista Let. Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 53, n. 3, p. 321-330, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.

M'BUNDE, Timóteo S. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MESTI, Paula C. **Análise discursiva dos *ethé* de um sujeito político em campanha eleitoral**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá-PR, 2010.

PITA, Sara; PINTO, Rosalice. Construção dos *ethé* em discursos políticos em Portugal e no Brasil: um estudo comparativo. **Revista Redis**, n. 3, p. 126-154, 2014.

SAMBÚ, Assana. **Discurso na sua íntegra: Jomav afirma que em nenhum momento pronunciou-se sobre a queda ou não do governo**. Jornal O democrata, Bissau, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/39ljjFu>> Acesso em: 26 jan. 2021.

TEIXEIRA, Dumas R. **Cabo-Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado**. Recife: Ed. Do Autor, 2015.

TOMAZ, Natália R. O.; GOUVÊA, Lúcia H. M. Um estudo do *ethos* em discursos do ex-presidente Lula. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 441-471, 2017.

Recebido em: 22/03/2021

Aprovado em: 20/07/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Designação e reescritura em textos de divulgação científica

*Maria Elizete Melo de Oliveira (UFMA)\**

<https://orcid.org/0000-0003-2083-9236>

*Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão (UFMA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4657-3635>

*Paulo da Silva Lima (UFMA)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3270-6353>

## Resumo:

Este artigo objetiva analisar os processos de designação e reescritura em textos de divulgação científica destinado ao público infantil a partir da Semântica da Enunciação, partindo da premissa de que o sentido dos enunciados está inserido no acontecimento da enunciação. Para isso, tomamos por base teórica Guimarães (2009, 2014, 2018), Machado (2019) e Silva (2019). Discutimos a proposta tomando como *corpus* textos de divulgação científica retirados da versão on-line da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), nos quais analisamos os processos de designação e reescritura e o modo que atuam na construção dos sentidos dos enunciados. Diante disso, pudemos constatar que a designação e a reescritura estabelecem relações de sentido na construção dos textos permitindo aos interlocutores participarem do acontecimento enunciativo por meio da compreensão dos enunciados.

**Palavras-Chave:** Semântica da Enunciação; Designação; Reescritura; Divulgação Científica.

## Abstract:

### Designation and rewriting in scientific dissemination texts

This article aims to analyze the processes of designation and rewriting in the Scientific Dissemination Text aimed for children from the Semantics of Enunciation, based on the premise that the meaning of statements is inser-

---

\* Mestre em Letras/Linguística – Linha de pesquisa Texto e Discurso/UFMA campus Bacabal. E-mail: [elyz-mello49@gmail.com](mailto:elyz-mello49@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5377155130215252>

\*\* Mestre em Letras. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Letras, campus III, Bacabal / Professora do Instituto Federal de Educação – Campus São João dos Patos-MA. E-mail: [leonildes.leao@ifma.edu.br](mailto:leonildes.leao@ifma.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2069644946487302>

\*\*\* Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) Universidade Presbiteriana Mackenzie – UMP. Professor adjunto da UFMA, campus Bacabal. E-mail: [paulodasilvalima@yahoo.com.br](mailto:paulodasilvalima@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0045627183937041>

ted in the enunciation event. For this, we took as theoretical basis Guimarães (2009, 2014, 2018), Machado (2019) and Silva (2019). We discussed the proposal taking as a corpus Scientific Dissemination Texts taken from the online version of the magazine *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), in which we analyzed the processes of designation and rewriting and the way they act in the construction of the meanings of the statements. In view of this, we were able to verify that the designation and the rewriting establish relations of meaning in the construction of the texts allowing the interlocutors to participate in the enunciative event through the comprehension of the statements.

**Keywords:** Enunciation semantics; Designation; Rewriting; Scientific Dissemination.

## Introdução

O funcionamento da língua na sociedade só ocorre com eficácia se o enunciado for compreendido pelos interlocutores, pois se um enunciado chegar ao interlocutor sem significação, não surtirá o efeito pretendido pelo locutor, porque não fará nenhum sentido, pois, para se compreender um enunciado é necessário que as palavras utilizadas sejam de alguma forma, reconhecidas pelo interlocutor ou falante da língua. Para essa compreensão, podemos dizer que a produção desse sentido se dá na materialização dos enunciados no ato enunciativo, que atribui sentido ao real, passando a significar mediante o conhecimento dos interlocutores.

Por isso, a Semântica da Enunciação propõe uma forma de interpretar o texto baseado na semântica e analisa os enunciados, nomes e expressões dentro do próprio ato de enunciar no momento em que acontece a enunciação, dentro de um contexto de produção e interpretação, pois, olhando por esse ângulo, os enunciados passam a fazer mais sentido por estarem inseridos no acontecimento da enunciação. Desse modo, a Semântica da Enunciação busca analisar o texto no interior da semântica, deixando de lado as unidades de análises tradicionais pautadas pelo estruturalismo, passando a

seguir pelo viés do discurso, enunciação e pragmática.

Nesse sentido, as unidades de análises propostas pela Semântica da Enunciação são a articulação e reescrituração, que funcionam como dois procedimentos fundamentais na constituição da enunciação. Embora a articulação seja um procedimento de análise da Semântica da Enunciação, neste trabalho nos voltaremos apenas para a reescrituração, que para entendermos seu funcionamento necessitamos também fazer uma abordagem sobre a designação. Dessa maneira, entendemos a designação como a significação de um nome que estabelece relações de sentido com outros nomes e com outras coisas existentes no mundo, cujo significado não seja abstrato nas relações de linguagens. Já a reescrituração consiste no modo de redizer o dito utilizando outros termos linguísticos, de modo que no processo de reescritura não perca a essência do termo reescriturado.

Em vista disso, compreendendo a relevância desta temática, tomamos como questionamento norteador a seguinte pergunta: Como os processos de designação e reescritura atuam para a construção dos sentidos em textos de divulgação científica? Em



busca de respostas para tal questionamento nos propomos a analisar os processos de designação e reescritura no texto de divulgação científica destinado ao público infantil a partir da Semântica da Enunciação.

Para a discursão proposta nesta pesquisa, tomaremos por base teórica Guimarães (2009, 2014, 2018), Machado (2019) e Silva (2019). Para as análises, tomamos como *corpus* textos de divulgação científica retirados da versão *on-line* da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC).

Portanto, iniciaremos a discussão com os pressupostos teóricos sobre Semântica da Enunciação, em seguida discorreremos sobre designação e reescritura. Logo após, apresentaremos os procedimentos metodológicos e posteriormente, serão feitas as análises dos seguintes textos: “Nariz para fazer som” e “Etnoconhecimento: saberes que ultrapassam o tempo”. Por fim, serão feitas algumas considerações finais. Sendo assim, daremos continuidade discorrendo sobre Semântica da Enunciação.

## **Semântica da Enunciação**

Os estudos sobre a Semântica da Enunciação surgiram por meio de pesquisas realizadas por Eduardo Guimarães em meados de 1970, em que o autor se voltou para o estudo de “uma semântica que analisa enunciados e expressões no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2018, p.9), tomando por base teórica no campo da enunciação, principalmente, os estudiosos Émile Benveniste e Oswald Ducrot. Mediante o diálogo com a teoria Benvenistiana, o autor estabelece que “a linguagem interessa, antes de tudo, porque ela significa” (GUIMARÃES, 2018, p.7). E por esse motivo, a língua deve ser estudada em seu funcionamento, e os enunciados passam a fazer mais sentido quando inseridos no contexto e ato enunciativo.

Percebendo a necessidade de inserção dos enunciados no contexto no qual é produzido, Guimarães (2018) inseriu a história como um elemento fundamental, sendo também fonte de sentido no processo enunciativo e na produção dos enunciados. Dessa maneira, considerando a história e o espaço no qual os enunciados são produzidos, o autor passa a olhar para o sentido dos enunciados dentro de um contexto de produção, valorizando o acontecimento enunciativo no ato de produção. Dessa forma, o estudo de Guimarães passou a ser considerado como Semântica da Enunciação, conhecida também como Semântica Histórica ou Semântica do Acontecimento.

Tendo em vista que o sentido da língua está em sua significação, o autor supracitado destaca que a significação, especificamente, é o que se apresenta por aquilo que se diz, e isso a caracteriza como algo que ocorre em algum lugar e em determinado momento, e se produz pela enunciação realizada por alguém de alguma fonte de linguagem específica. Com esse raciocínio, pode-se afirmar que a significação dos enunciados ou palavras será produzida na enunciação, e nesse caso, não se pode pensar apenas em um significado literal ou estrutural das palavras e enunciados, mas considerar o que é dito como um conjunto de elementos, que juntos produzem sua própria significação no momento da enunciação.

Diante do pensamento do autor sobre a significação, faz-se necessário dizer que a “a enunciação é o que ocorre quando alguém diz algo, quando um falante de uma língua diz uma sequência que é, de alguma maneira, reconhecida pelos falantes desta língua” (GUIMARÃES, 2018, p.14), e por essa razão é que a significação se dá no acontecimento da língua. Portanto, para Guimarães (2018, p.13), a Semântica “tem como objeto o es-

tudo da significação tomada como produzida pela prática dos falantes de dizer algo em uma língua”. Assim sendo, a Semântica da enunciação “é a disciplina que analisa os sentidos dos enunciados enquanto enunciados que integram textos nos acontecimentos que os produzem” (GUIMARÃES, 2018, p. 22). Essa integração no ato de produção, conseqüentemente, fará mais sentido para os interlocutores.

O autor acrescenta que o acontecimento enunciativo se produz pelo funcionamento da língua nos espaços enunciativos, e, por isso, pode-se afirmar que a produção de sentido dos enunciados no acontecimento da enunciação é fundamentada historicamente e que pode variar de sentido mediante o espaço e o tempo no qual o locutor está inserido, levando em conta as condições de produção que se apresentam no acontecimento da enunciação.

Para o desenvolvimento das análises no campo da Semântica da Enunciação, Guimarães (2018) foca nos processos de articulação e reescritura dos enunciados. A relação entre a articulação e reescritura nos enunciados, segundo Silva (2019), é decisiva para o processo de descrição e análise semântica do enunciado, pois o processo da articulação está voltado para a construção de sentidos ligado à estrutura e coesão do texto, e o modo da reescritura volta-se para o significado das palavras dentro do texto e contexto no qual está sendo utilizado. Com isso, a relação enunciativa inseridas no texto, o significado do enunciado passa a ter mais sentido para os interlocutores, uma vez que o interlocutor pode fazer sua própria leitura e análises da significação do enunciado, mediante o campo semântico que ele tem conhecimento.

Mesmo se tratando de dois modos de análises na Semântica da Enunciação, neste

trabalho tomaremos por modo de análise a reescrituração, a qual detalharemos no próximo tópico, descrevendo o modo de funcionamento da designação e reescritura nos enunciados.

## **Designação e reescritura**

No processo de construção de um enunciado o sentido de um nome vai se dando na medida em que se relaciona com outros nomes formando um significado como um todo. Com isso, o nome deixa de ser compreendido apenas no significado restrito passando a unir-se com outras palavras, nomes ou termos que também significam em sua relação com mundo para, assim, construir um significado completo. Essa relação entre as palavras na construção do enunciado acontece pela designação das palavras, pois:

A designação é o sentido de um nome que estabelece a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes, mas esta relação não é referencial. Trata-se de um processo pelo qual os nomes identificam aquilo sobre o que falam. A linguagem, nessa medida, produz uma ‘partilha do real’. A designação identifica o existente (físico ou não) de algum modo, e essa é a relação que tem com ele, a qual, inclusive, possibilita que se faça referência a coisas particulares em situações particulares (GUIMARÃES, 2014, p.60-61).

Nessa perspectiva, o sentido de um nome torna-se completo pela existência de outros nomes que identificam no mundo as coisas sobre as quais se diz, e nisso acontece uma interação do real ao que está sendo designado. E tomando a designação na concepção enunciativa, é possível dizer que o sentido deve “ser tomado pela linguagem em virtude do que uma expressão significa num enunciado específico de um texto específico” (GUIMARÃES, 2018, p.153). Nesse raciocínio, o conjunto de palavras que compõem um texto se dá pela escolha lexical que ve-

nha a fazer combinações de sentido para significar como um todo, e, dependendo do texto ao qual essas palavras pertencem, elas farão sentido mediante o enunciado produzido, mas sem perder de vista a função à qual é designada.

No que se refere à reescrituração, segundo Guimarães (2009) diz que a reescrituração consiste em se redizer o que já foi dito. O autor reitera que:

A reescrituração é o modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito. Há reescrituração quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do texto. Neste caso Y reescritura X. Este modo de relação enunciativa leva a interpretar uma forma como diferente de si. O elemento que reescritura atribui (predica) sentido ao reescriturado. Uma característica fundamental da reescrituração é que ela não se caracteriza pelas relações segmentais, ou de contiguidade, própria dos modos de articulação (GUIMARÃES, 2018, p.85).

Diante da definição do autor, pode-se notar que o processo de reescrituração permite ao locutor utilizar recursos linguísticos disponíveis na língua para refazer, redizer, reescrever o que foi dito em outros termos, sem perder de vista a essência do que está sendo dito, fazendo uma adequação de um nome a ser reescriturado em um enunciado de modo que não perca seu significado passando pelo processo de reescrituração.

Nesse raciocínio, a reescrituração, segundo Guimarães (2018) se dá pelos modos de repetição, substituição, elipse, expansão e condensação. Ainda segundo o autor, a repetição se dá no fato de redizer, a substituição pode se dar pela anáfora e por outros modos. Quanto às diversas relações de sentido produzidas pelas reescriturações, temos a sinonímia, especificação, desenvolvimento, globalização/totalização, definição.

Guimarães (2018) define esses modos de reescrituração da seguinte forma: a) a reescrituração (por sinonímia) apresenta uma palavra ou expressão como tendo o mesmo sentido que a outra à qual se liga, e pode ser produzida liga de repetições; b) a reescrituração por especificação atribui sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura; c) desenvolvimento – uma relação de desenvolvimento pode ser vista pela expansão na escrituração; d) globalização ou totalização – corresponde à reescrituração por condensação; e) definição – uma a ser considerada especialmente “é a que estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado”, (GUIMARÃES, 2018, p.91), considerada também como reescrituração por expansão.

Diante disso, podemos observar que a reescrituração pode ser feita de vários modos, sendo utilizada de acordo com a construção do enunciado e a necessidade do elemento a ser reescriturado. Diante dos pontos teóricos elencados sobre designação e reescritura, passemos aos procedimentos metodológicos.

## **Procedimentos metodológicos**

Para esta pesquisa traçamos por objetivo analisar os processos de designação e reescritura no texto de divulgação científica destinado ao público infantil, em uma perspectiva da Semântica Enunciativa, partindo da ideia de que o sentido dos enunciados está inserido no acontecimento da enunciação. E por isso, a designação e a reescritura presentes nos enunciados tornam-se elementos importantes no processo de construção dos textos, levando em conta o contexto enunciativo a qual os enunciados são produzidos.

A pesquisa foi ancorada teoricamente em Guimarães (2009, 2014, 2018), Macha-

do (2019) e Silva (2019), mostrando por meio da Semântica da Enunciação que os textos ganham mais sentido quando estudados no interior da semântica e inseridos no processo de enunciação. Tomamos por *corpus* para as análises dois textos: “Nariz para fazer som” e “Etnoconhecimento: saberes que ultrapassam o tempo”, da seção artigo, edição 293 e 294 do ano de 2019. Ambos os textos são de divulgação científica e foram selecionados das versões *on-line* da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), cuja escolha se deu pelo fato de serem textos atuais e relevantes para a sociedade, especialmente porque abordam temas interessante para o público infantil, que apesar de serem de ordem científica, não se apresentam de forma complexa, além disso, possuem os elementos necessários à análise que propomos. Portanto, cientes do conhecimento teórico

que embasa esta pesquisa, passemos então às análises dos textos.

## Breve análise de Textos de Divulgação Científica

Prosseguiremos, neste tópico, analisando, à luz da Semântica da Enunciação, os processos de designação e reescritura no texto de divulgação científica destinado ao público infantil. Para isso, escolhemos dois textos retirados das edições *on-line* da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), com temas e conteúdos variados, no intuito de ampliar o conhecimento científico dos interlocutores e de mostrar como os processos de designação e reescritura colaboram na construção do texto para se tornar mais compreensível, levando em conta a significação e o processo enunciativo do texto em seu contexto. Desse modo, daremos início à análise do primeiro texto.

### Texto 1- Nariz para fazer som!

1	Você recebeu o convite para assistir à apresentação de uma grande <b>orquestra</b> . O <b>teatro</b> está
2	lotado e o seu ingresso é para – uau! – a primeira fila! Você está muito perto dos <b>músicos</b> .
3	Pode ver violinos, violoncelos, contrabaixos, harpas, flautas, clarinetes, trompetes, tubas. O
4	som é puro encantamento. Você aproveita cada segundo e sai de lá com a certeza de que uma
5	obra musical é resultado da <b>união de diferentes fontes sonoras</b> , traduzindo a emoção de
6	um compositor.
7	<b>Continue viajando</b> na imaginação e tente imaginar que você recebeu um convite para ver
8	outra <b>orquestra</b> . Dessa vez não será no <b>teatro</b> , mas no <b>fundo do mar</b> ! Os <b>músicos</b> são nada
9	mais, nada menos do que os <b>golfinhos</b> ! Sim, esses animais marinhos evoluíram um <b>instru-</b>
10	<b>mento</b> capaz de <b>compor combinações de sons</b> indispensáveis para se comunicarem com o
11	seu grupo, <b>navegar</b> e <b>caçar</b> . Que <b>instrumento</b> é esse? O <b>nariz dos golfinhos</b> !

Fonte: CHC, Seção Artigo, Edição 294, 2019. (Grifos do autor).

No Texto 1, é abordado um conteúdo que desperta a curiosidade do interlocutor por meio

de uma comparação feita entre instrumentos musicais e músicos de uma orquestra com o barulho emitido pelo nariz dos golfinhos. No título do texto, “Nariz para fazer som!”, podemos notar o modo de designação da palavra “nariz” que é um membro do

corpo, que para se tornar compreensível no enunciado é feita a reescritura, fazendo uma ligação das palavras “nariz e som” de modo que dê sentido ao título provocando curiosidade no interlocutor, incitando-o à leitura do texto por completo, pois apenas pelo tí-

tulo o interlocutor não tem como saber de imediato do que de fato se trata o texto.

No primeiro parágrafo, podemos observar que o sentido do texto é compreendido pelo fato de as palavras serem usadas em sua forma própria de designação. Nas linhas 1, 2 e 3 as palavras “orquestra”, “teatro”, “músicos” são usadas no seu sentido literal, pois, segundo o dicionário online Michaelis (2020), orquestra é o conjunto de instrumentistas que executam peças musicais e sinfônicas normalmente sob regência de um maestro, “teatro” lugar destinado à representações de obras (dramáticas, comédias, romance e etc...) e outros espetáculos públicos, e “músicos” são profissionais que exercem atividades relacionadas à música. Dessa forma, essas palavras se tornam compreensíveis no enunciado pela sua significação e passam a fazer sentido mediante ao campo semântico do interlocutor.

No segundo parágrafo, linha 7, o enunciador usa do verbo “continue” no imperativo e convoca o enunciatário a permanecer fazendo um percurso pelo conteúdo a qual está abordando quando fala “continue viajando na imaginação”. Essa expressão é utilizada no intuito de fazer com que o enunciatário já conhecendo o enunciado anterior, possa adentrar no enunciado posterior a fim de levar o interlocutor a construir sua própria compreensão do enunciado como um todo. Nessa transição do primeiro para o segundo parágrafos, vale ressaltar que o espaço de enunciação muda de um parágrafo para o outro, e conseqüentemente, o sentido.

Desse modo, podemos perceber que a palavra “orquestra”, na linha 8, está presente no segundo parágrafo, mas na construção desse enunciado ela se apresenta não mais em sua significação, como no primeiro parágrafo. Nesse caso acontece o processo de reescrituração, que segundo Machado (2019)

é o modo em que uma palavra é redita por outras palavras e como isso produz outros sentidos no acontecimento enunciativo, estabelecendo uma relação do presente da enunciação com o passado, com o memorável que é recortado. Nesse sentido, a palavra “orquestra”, linha 7, está relacionada a uma orquestra de golfinhos, que passa a ter significado dentro do contexto semântico-enunciativo no qual está inserido. Esse mesmo processo de reescrituração ocorre com as palavras “teatro” e “músicos” na linha 8.

Ainda na linha 8 pode-se observar no enunciado “Dessa vez não será no teatro, mas no fundo do mar” que a palavra “teatro”, para obter sentido no processo de reescrituração está semanticamente ligado ao termo “fundo do mar”. Nesse caso, há a reescrituração pelo modo de expansão, pois expande o sentido da palavra teatro ampliando a visão do enunciatário, situando-o no espaço enunciativo ao qual o enunciador está se referindo, o “fundo do mar”. Conforme Guimarães (2009), aqui, essa ligação entre as expressões é um modo de ampliar o que está dito no termo teatro.

Esse mesmo processo de reescrituração pelo modo de expansão ocorre no enunciado “Os músicos são nada mais, nada menos do que os golfinhos!” nas linhas 8 e 9, ao esclarecer para o enunciatário que os músicos são os golfinhos, e não os musicistas aos quais a palavra se refere no primeiro parágrafo. Nesse caso, “golfinhos” aparece no texto com significado próprio de sua designação e ao mesmo tempo reescritura a palavra “músicos” da linha 3 do primeiro parágrafo.

Segundo Guimarães (2009, p. 54), “uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão”. Esse procedimento se dá pela

interpretação de uma forma reescriturada diferente de si, em virtude de outra reescrituração. Nesse sentido, a reescrituração de uma palavra, termo ou expressão linguística é uma forma de redizer o dito usando outros termos que se ligam ao dito em um dado espaço semântico e enunciativo abrindo espaço para uma nova interpretação.

Na linha 9, a expressão “esses animais marinhos” reescritura a palavra “golfinhos”, dito no enunciado anterior, de modo que o operador “esses”, evita a repetição, e “animais marinhos” expande o significado da palavra golfinhos. Dando continuidade ao sentido do enunciado, a palavra “instrumento”, linha 10, reescritura pelo modo de condensação todos os instrumentos musicais citados nas linhas 3 e 4 do primeiro parágrafo: “violinos, violoncelos, contrabaixos, harpas, flautas, clarinetes, trompetes, tubas”. Esse modo de reescritura por condensação resume informações de modo que não se perca

o sentido do enunciado, mas que apenas na palavra instrumento fiquem implícitas informações que podem ou não ser expostas sem prejudicar o sentido do enunciado.

Vale lembrar que, nesse segundo parágrafo, o campo semântico da palavra instrumento já está relacionado ao nariz do golfinho, explícito pelo enunciado “instrumento capaz de compor combinações de sons”, linha 10. Nesse mesmo enunciado, além da palavra instrumento há também a reescrituração “compor combinações de sons” que reescritura “união de diferentes fontes sonoras”, na linha 5, no primeiro parágrafo. Ainda no segundo parágrafo, podemos perceber que as palavras “navegar e caçar” não apresentam sua própria significação, e mesmo não estando explícitas em outras partes do enunciado, o sentido é reescriturado pelo contexto semântico e espaço enunciativo do enunciado como um todo. Vejamos agora a análise do segundo texto.

**Texto 2** - Etnoconhecimento: saberes que ultrapassam o tempo

1	Vivemos na era da informação. Basta acionarmos o controle remoto da TV, ligarmos o computador ou darmos dois cliques no celular que passamos a ter acesso aos mais diferentes
2	conhecimentos. Tudo em sintonia com a tecnologia. Até para distrair ou relaxar, a gente se
3	acostumou a usar a tecnologia. É videogame, série, novela...Tem sempre uma inovação tec-
4	nológica no meio da nossa diversão. <b>Mas fazer o quê, né? O mundo inteiro está assim...</b>
5	<b>Será mesmo?</b>
6	
7	Pelo <b>mundo todo</b> existem povos que podem até ter alguma conexão tecnológica, mas que
8	consideram muito mais importante o aprendizado com a natureza e com os mais experien-
9	tes. Esse conhecimento, que é passado de uma geração para outra, também pode ser compar-
10	tilhado com pessoas de fora daquele grupo, seja desinteressadamente ou, por exemplo, com
11	o propósito de conservar o ambiente em que vivemos.
12	<b>Etno</b> vem do grego <b>ethnos</b> , que significa ‘identidade de um povo’. Etnoconhecimento é um
13	termo criado para dar conta de tudo aquilo que alguns povos têm e podem compartilhar, in-
14	cluindo crenças, tradições, modo de fazer ou de produzir alguma coisa.
15	
16	<b>Etnoconhecimento</b> se refere especialmente ao que os indígenas, os quilombolas, os pes-
17	cadores e outras comunidades tradicionais ou locais e que buscam viver em sintonia com o
	ambiente e seus recursos naturais, têm a ensinar para quem está bem longe dessa realidade!

Fonte: CHC, Seção Artigo, Edição 293, 2019. (Grifos do autor).

O texto “Etnoconhecimento: saberes que ultrapassam o tempo” faz um percurso na história da evolução de conhecimentos tecnológicos e saberes advindos de povos, costumes e culturas que ajudaram na evolução da ciência. Com isso, o primeiro parágrafo faz alusão à tecnologia, afirmando que vivemos na era da informação e que a humanidade está cercada e imersa na tecnologia. Ao estar inserido no meio tecnológico, o interlocutor compreenderá o sentido do enunciado, pois todas as palavras e termos utilizados pertencem ao campo semântico dos interlocutores, isso faz com que haja entendimento do texto em sua essência.

No entanto, nas linhas 5 e 6, duas interrogações são lançadas ao interlocutor, “Mas fazer o que, né? O mundo inteiro está assim... Será mesmo?”. Esses questionamentos lançados funcionam como forma de levar o interlocutor a fazer uma reflexão sobre as tecnologias mencionadas no enunciado anterior e analisar se, de fato, apenas essas tecnologias é que são importantes, ou se antes dessas tecnologias existiam outras formas de conhecimento que também colaboraram com o que hoje podemos conceituar ou chamar de tecnologia. Nota-se que, no primeiro parágrafo, as formas de designação aparecem dando sentido ao enunciado pela sua própria significação.

Ainda na linha 5, o termo “mundo inteiro” reescritura de modo condensado, pois, de acordo com Guimarães (2009), aqui o “mundo inteiro” condensa toda a informação anterior, dando a entender que a humanidade inteira está imersa na tecnologia. Nesse sentido, a reescrituração ocorre quando uma expressão de apenas duas palavras abarca todo o sentido que o locutor quer transmitir ao interlocutor, sem precisar citar nomes de cidades, países e/ou con-

tinentes para se referir à humanidade como um todo. Esse mesmo caso se repete na linha 7 por meio da expressão “mundo todo”, no início do segundo parágrafo.

O segundo parágrafo, na tentativa de responder aos questionamentos feitos no primeiro parágrafo, coloca em questão um outro tipo de conhecimento que se opõe ao conhecimento tecnológico expresso no enunciado “o aprendizado com a natureza e com os mais experientes”, nas linhas 8 e 9. Na continuidade do parágrafo esses termos são reescriturados por “Esse conhecimento”, em que “esse”, além de ser um operador que colabora na articulação no enunciado, juntamente com a palavra “conhecimento” reescritura de modo condensado “o aprendizado com a natureza e com os mais experientes”, como já citamos.

Prosseguindo com análise e compreensão do enunciado, no terceiro parágrafo podemos notar a reescrituração por definição em “*Etno* vem do grego *ethnos*”, linha 12, pois ao mesmo tempo em que define “*ethnos*” como “Identidade de um povo” especifica e expande o sentido de *ethnos*. Na sequência, na linha 15, “Etnoconhecimento” reescritura “identidade de um povo” de modo condensado e ao mesmo tempo é reescriturado pelo modo de especificação e expansão por “é um termo criado para dar conta de tudo aquilo que alguns povos têm e podem compartilhar, incluindo crenças, tradições, modo de fazer ou de produzir alguma coisa” nas linhas 13 e 14.

Nesse sentido, de acordo com Guimarães (2009, p. 54), “neste caso a reescrituração claramente determina o reescriturado pela expressão que o reescritura”. Desse modo, o termo reescriturado “Etnoconhecimento” será determinado pela reescritura expandindo, explicando e redizendo em outros termos o que já foi dito no enunciado dentro



do espaço semântico-enunciativo do acontecimento da enunciação.

O terceiro parágrafo finaliza o texto ampliando o conhecimento do interlocutor explicando e justificando as afirmações e os questionamentos sobre a tecnologia presentes no primeiro parágrafo. Tais justificativas se dão ao afirmar que “os indígenas, os quilombolas, os pescadores e outras comunidades tradicionais ou locais e que buscam viver em sintonia com o ambiente e seus recursos naturais, têm a ensinar para quem está bem longe dessa realidade”. Após o percurso das análises, passemos para as considerações finais.

## Considerações Finais

O intuito desta pesquisa foi analisar os processos de designação e reescritura em textos de divulgação científica destinados ao público infantil, em uma perspectiva Semântica Enunciativa. Para isso, fizemos um breve percurso sobre a Semântica da Enunciação, bem como sobre os modos de designação e reescritura, embasados em Guimarães (2009, 2014, 2018), Machado (2019) e Silva (2019) tomados por suporte teórico para fundamentar as análises.

Após tomar conhecimento dos pressupostos teóricos, podemos afirmar que estudar a língua em seu funcionamento faz mais sentido, e ao inserir os enunciados no acontecimento enunciativo, o texto torna-se compreensível não apenas pela sua significação, mas passa a ganhar mais sentido também pelo contexto e espaço enunciativo no qual está sendo produzido. Desse modo, na análise do *corpus*, pudemos constatar que os processos de designação e reescritura são essenciais na construção dos sentidos em textos de divulgação científica, pois além de colaborarem na coesão dos textos, ajudam também no processo de compreen-

são e interpretação dos enunciados, fazendo com que o locutor compreenda e interprete o enunciado mediante o campo semântico por ele adquirido.

Por fim, entendemos que ler, compreender e interpretar um texto na perspectiva Semântica Enunciativa possibilita maior compreensão aos interlocutores, e que os modos de designação e reescritura nos enunciados são processos que ajudam na construção dos sentidos dos textos, possibilitando uma interpretação que vai além da significação, perpassando pela reconstrução de nomes, termos ou sentenças de modo que se tornem mais compreensível ao interlocutor. Portanto, torna-se premente mais pesquisas relacionadas aos modos de designação e reescritura no contexto da Semântica Enunciativa, uma vez que são elementos que colaboram no processo de construção de sentido dos enunciados.

## Referências

- ARTIGO. In: REVISTA **Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em: <[www.chc.org.br](http://www.chc.org.br)>. Acesso em: 10 set. 2020.
- GUIMARÃES, E. **Enumeração, funcionamento enunciativo e sentido**. Cad.Est.Ling., Campinas, 51(1): 49-68, Jan/Jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>>. Acesso em: 04 set. 2020.
- GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, Cena enunciativa, Designação. **Fragmentum** (UFSM), v. 40, p. 49-76, 2014.
- GUIMARÃES, E Semântica: enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2018
- MACHADO, Carolina de Paula. **Contribuições da semântica da enunciação para a análise de texto**. Traços de Linguagem, Cáceres, v. 3, n. 2, p. 28-41, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4355>>. Acesso em: 04 set. 2020.
- MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua**

**Portuguesa.** Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/m%C3%BAsico/>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

gio pós-doutoral, 2019. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/nucleos/enunciar/>>. Acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, Claudiene Diniz da. **Glossário de Semântica da Enunciação.** UFMG. Relatório de Está-

Recebido em : 15/04/2021  
Aprovado em: 13/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Vozes de paixão em *Cantares de perda e predileção*, de Hilda Hilst\*

Luís Alberto dos Santos Paz Filho (PUCRS)\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4667-8186>

## Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma interpretação da obra *Cantares de perda e predileção*, de Hilda Hilst, de forma a estabelecer relações entre poema e canção como método e metáfora para as concepções de paixão apresentadas em seus poemas. Para a realização desta leitura, conta-se como guia os estudos de Emil Staiger, Thomas Stearns Elliot e Octavio Paz acerca da poesia lírica, no tocante à musicalidade e voz poética, pretendendo constituir uma hipótese interpretativa da paixão em quatro poemas selecionados na obra da autora.

**Palavras-chave:** Hilda Hilst; paixão; canção; poesia.

## Abstract:

### **Voices of passion in *Cantares de perda e predileção*, by Hilda Hilst**

The present work aims to perform an interpretation of *Cantares de perda e predileção*, by Hilda Hilst, in order to establish relationships between poem and song as a method and metaphor for the conceptions of passion presented in her poems. In order to carry out this reading, the studies of Emil Staiger, Thomas Stearns Elliot and Octavio Paz about lyric poetry, with regard to musicality and poetic voice, are counted as a guide, intending to constitute an interpretive hypothesis of passion in four poems selected in the work of author.

**Keywords:** Hilda Hilst; passion; song; poetry.

---

\* Agência de fomento: "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

\*\* Mestre em Letras/Teoria da Literatura / Doutorando em Teoria da Literatura. Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2848683122794062>. E-mail: [Luis.paz@edu.pucrs.br](mailto:Luis.paz@edu.pucrs.br)

## Um eu que sempre canta: a questão da voz e suas razões musicais na poesia lírica

O mundo é percebido por canções. Tudo o que o ser humano realiza faz parte da elaboração fenomenológica dos sons sob a vestimenta de um ritmo que se universaliza na medida em que se encontra individual, de forma natural, em todos os gestos desde o nascimento das criaturas até sua morte. O mundo é sentido por músicas. Desde o primeiro choro, todo indivíduo é atravessado por sentimentos e sensações que despertam diferentes formas e desejos de ouvir o mundo, ora com batidas aceleradas que circunscrevem a radicalidade do momento ou a angústia irrompida no silêncio, ora toques mais lentos que se complementam aos clichês amorosos ou a desilusões que trataram de congelar o corpo e as ideias. O sujeito passa mais tempo em uma antessala de um concerto do que propriamente experienciando a orquestra, isto é, absorve-se a música mais do que se produz canção de forma consciente. Como tudo é resultado de musicalidade, a expressão do sujeito se faz por meio de canções – até a fala cotidiana é construída com um ritmo muito evidente e, assim como uma música, dialoga com o outro. Ao partir de considerações de Emil Staiger, em *Conceitos fundamentais da poética* (1977), apresenta-se que

a música é esse remanescente, linguagem que se comunica sem palavras, mas que se expande também entoando-as. O próprio poeta confessa-o, quando compõe a canção (Lied) que destina ao canto. No canto, há uma elaboração da curva melódica, do ritmo. O conteúdo da frase passa a ter menor importância para o ouvinte. Acontece, às vezes, que o próprio cantor não sabe bem de que se fala no texto. (STAIGER, 1977, p. 8)

No que tange às experiências poéticas, Octavio Paz já observara que a poesia é a música do universo. No momento lírico, todas as energias do mundo batem sob o mesmo tambor, com as mesmas notas, realizando o mesmo ruído de quem compõe o poema. É uma mesma música que fornece uma espécie de artificialidade de momento. Artificial porque o tempo é fugaz e irre recuperável em sua plenitude. Por isso, quem lê, reativa essa canção de forma ilusória, e passa a vibrar em uma sintonia que se aproxima daquela do mesmo momento no qual ela foi composta. Ler um poema é, desse modo, participar de um ritual de recuperação e renovação de um nascimento primordial. Assim, o ato de um poema-canção é a evocação e também a concretização de um mito: é o próprio nascimento das possibilidades da vida, a conjuração de uma magia da boca de quem lê cada verso como quem constrói um universo do zero.

Ainda que muito da experiência musical-vital seja compartilhada, o fenômeno poético está muito voltado para a individualidade. Segundo Octavio Paz em *Signos em rotação* (1976), a poesia entra pelos olhos, o que a torna uma experiência (poética) solitária (PAZ, 1976, p. 117). Sob esta perspectiva, ao desintegrar o sentido auditivo, propício para a recepção da música, e reintegrá-lo ao caráter experiencial do sentido da visão, próprio para a leitura, há uma conversão do fenômeno musical poético. Sabe-se que a musicalidade de um poema não é a mesma de uma canção tocada e cantada. Aquele, objeto desse trabalho, trata de uma construção linguística sintática, semântica e sonora que provém um novo espaço para a relação dialógica da linguagem. Sobre este aspecto pensa-se na palestra pronunciada na Universidade de Glasgow em 1942, intitulada “Musicalidade da poesia”, por T. S. Elliot, na

qual o autor diz que enquanto a poesia tenta exprimir algo além daquilo que pode ser expresso pela prosa, “ela permanece da mesma forma uma pessoa falando a outra; e isso é também verdadeiro na canção, pois cantar é outro modo de conversar” (ELLIOT, 1972, p. 50). Por esse motivo, passa-se a pensar a elaboração poética musical como uma conjugação de dois fatores: voz do sujeito poético e diálogo: o primeiro diz respeito a um eu-lírico que expressa sua percepção de si mesmo sobre o mundo em versos que cantam os sentimentos e pensamentos da vida; o segundo, uma proposta dialógica na qual, como será apresentado adiante, nem sempre o “tu” corresponde a uma pessoa distinta do “eu”.

Conforme Octavio Paz, a poesia nasce no silêncio e no balbuciamiento, no não poder dizer, “mas aspira irresistivelmente à recuperação da linguagem como uma realidade total. O poeta torna palavra tudo o que toca, sem excluir o silêncio e os brancos do texto” (PAZ, 1976, p. 120). Seguindo os ensinamentos de Paz, acredita-se que essa realização poética a partir do silêncio também se aproxime de uma composição musical, uma vez que o sujeito do poema declama versos – neste caso lidos no silêncio individual – em uma estrutura lírica versificada, ritmada e plurissignificativa.

Para elaborar a leitura dessas vozes líricas compositoras de canções-poemas, o presente estudo realizou uma seleção de quatro poemas presentes na obra *Cantares de perda e predileção* (1983), de Hilda Hilst, com o objetivo de apresentar diferentes nuances das expressões poemáticas levando em consideração o aspecto musical no arranjo das vozes dos sujeitos líricos e suas mensagens através dos versos. Apesar de não ser objetivo desta pesquisa aprofundar as aproximações e elucidar todos os fundamentos

que diferenciam música e poesia, faz-se importante mencionar que poema e canção não estão tão distantes em seus fundamentos, embora trabalhem com a musicalidade de maneiras distintas e com diferentes instrumentos, e, por isso, pensar-se-á o poema como um parente da canção, sobretudo por acreditar que a obra de Hilst a ser estudada propicia a equiparação dos dois fenômenos artísticos desde a provocação em seu título até a concepção que circunscreve a obra: de que poesia é realizada pela música.

### **Cantares de amor e de ódio: uma relação lírica**

Em *Cantares de perda e predileção*, Hilda Hilst convoca múltiplas vozes para confraternizarem em sua poética das paixões. Marcada e acentuada notavelmente na literatura do mundo moderno pelo menos desde Shakespeare, a paixão tem facilmente sido vinculada ao ódio, à inveja e a sentimentos que desestabilizam a razão. O amor e o ódio, em relação limítrofe, contrabandeiam as vozes na obra de Hilst de maneira a criar músicas que se disfarçam de solitárias quando, em muitos casos, estão a dançar em um salão cheio de outras vozes. Parece depender exclusivamente dos ouvidos e dos olhos que se voltam a esses poemas-canções para que, cedo ou tarde, quem os lê torne-se cúmplice dessas paixões que confabulam experiências singulares na literatura nacional.

Entre a realização da voz do poema e a musicalidade que todo o texto-discurso cotidiano apresenta, nota-se um prolongamento da poeticidade no que tange as relações amorosas. A paixão, usada muitas vezes como medida de tempo e de intensidade de outro sentimento, nos poemas de Hilst, apresenta a estruturação de um enunciado poemático carregado de intenções e expressões que encurtam a travessia casual: cada

universo musical do poema aproxima-se da singularidade de cada paixão, sentimento-fogo que não é apenas uma medida, conforme será observado nos poemas, também uma sensação própria do eu-lírico, com finalidade em si própria. Pode-se aproximar esta ideia de considerações de Staiger, ao dizer que

ao ouvirmos música, a distância ou proximidade só influem até certo ponto, porque os instrumentos a uma certa distância soam melhor. A distância ideal do instrumento é comparável à propícia iluminação dos quadros. A distância, todavia, não cria um frente a frente objetivo como no caso do quadro que nos é “exposto” e que podemos, quando ele não está presente, imaginar. Sobre a música são válidas as palavras de Paul Valéry que dizem: a música suprime o espaço. Estamos nela e ela em nós. (STAIGER, 1977, p. 25)

Visto que cada poema compõe seu próprio universo significativo e musical, olhar-se-á para cada texto selecionado como quem encara, pela primeira vez, uma possibilidade da vida. Como os poemas não possuem títulos, eles serão apresentados seguindo a numeração adotada dentro da obra. Vejamos como o poema-canção discorre acerca dos sentimentos do eu-lírico no primeiro caso:

## I

Vida da minha alma:  
Recaminhei casas e paisagens  
Buscando-me a mim, minha tua cara.  
Recaminhei os escombros da tarde  
Folhas enegrecidas, gomos, cascas  
Papéis de terra e tinta sob as árvores  
Nichos onde nos confessamos, praças.

Revi os cães. Não os mesmos. Outros  
De igual destino, loucos, tristes,  
Nós dois, meu ódio-amor, atravessando  
Cinzas e paredes, o percurso da vida.

Busquei a luz e o amor. Humana, atenta  
Como quem busca a boca nos confins da sede.  
Recaminhei as nossas construções, tijolos  
Pás, a areia dos dias.

E tudo que encontrei te digo agora:  
Um outro alguém sem cara. Tosco. Cego.  
O arquiteto dessas armadilhas.

(pág. 354)<sup>1</sup>

O texto que abre o volume de poemas é estruturado em quatro estrofes. Nele, é possível perceber a construção da voz poemática a partir de elementos que percorrem dois caminhos: por um lado, sintagmas concretos que remetem a espaço físico, mais especificamente, do solo, do pátio, da terra; por outro, há um movimento de alteridade que propicia o (re)conhecimento do eu-lírico através do movimento: trata-se de um caminhar constante, uma jornada, uma aventura. Ao elaborar a percepção de mundo sob o viés do outro, o sujeito poético fala de si na perspectiva de uma relação a dois. Assim, ao falar dos caminhos que percorreu, dos objetos que viu e das buscas que realizou, o sujeito do poema fala de si, de seu modo de sentir a vida e as coisas e, sobretudo, de seus sentimentos em relação a um ser amado.

O primeiro verso da primeira estrofe é de suma importância para a leitura aqui proposta: o verso “vida da minha alma” sucedido por dois pontos introduz um espaço para elencar ações desenvolvidas pelo “eu” que explicam seus objetivos e suas sensações: elabora-se uma jornada na qual as casas e as paisagens são atravessadas em busca de uma expressão do “outro” que, em última instância, revela a expressão de si (“buscando-me a mim, minha tua cara”). Nota-se que buscar a si significa para este sujeito poéti-

1 Todos os poemas citados e transcritos ao longo deste trabalho estão presentes na mesma edição: *Hilda hilst: da poesia* (2017), da editora Companhia das Letras.

co buscar o outro, porque no panorama da relação, os dois convergem em um mesmo ser. Amar o outro é possivelmente amar-se. No quarto verso do poema, ao referenciar os “escombros da tarde”, o eu-lírico indica para uma instância do passado com nostalgia: são recordações e experiências vividas que não se mantiveram plenamente erguidas – são escombros. A tarde é um elemento significativo para evocar um cenário meditativo e mediano: nem é manhã, signo de nascimento, nem noite, símbolo do fim. Além destes elementos, outros são os sintagmas que apontam para a deterioração dos valores vividos: folhas “enegrecidas”, “papéis de terra” e mesmo “tinta sob as árvores”, todas presentes ainda na primeira estrofe e permeados pela ideia de algo temporário, que há de sumir. Há ainda, nessa primeira parte (se permitirmos olhar para uma estrofe como uma porção de um todo significativo), o verbo confessar apresentado na primeira pessoa do singular, que aproxima novamente o outro do eu e revela a tendência para um amor proibido, problemático ou secreto. A confissão geralmente carrega em si um sentido de segredo e/ou culpa: confessamos aquilo que ocultávamos.

Pode-se, desse modo, ressaltar as palavras de Emil Staiger, com a finalidade de analisar a “imprecisão” do estado lírico quanto à funcionalidade da língua, isto é, seu uso de modo particular, ao dizer que

a unidade e coesão do clima lírico é de suma importância num poema, pois o contexto lógico, que sempre esperamos de uma manifestação linguística, quase nunca é elaborado em tais casos, ou o é apenas imprecisamente. A linguagem lírica parece desprezar as conquistas de um progresso lento em direção à clareza, — da construção paratática à hipotética, de advérbios a conjunções, de conjunções temporais a causais. (STAIGER, 1977, p. 17)

A partir dessa perspectiva, destaca-se o papel da passionalidade na constituição dos versos e do discurso lírico apresentado até aqui. Não se faz necessário elaborar um texto que obedeça a uma manifestação diferente do conteúdo da reflexão de si mesmo que é, em última instância, o laboratório de enunciação poética. Com isso, entende-se que a incerteza entre um outro ou o si mesmo como endereçado do discurso poético observado é justificado pelo tipo de manifestação da experiência lírica, que secundariza uma lógica linguística dialógica para enfatizar o conteúdo como uma fenomenologia do eu.

Ao chegar na segunda estrofe do poema, a relação antitética entre amor e ódio é explicitada através da percepção dos sentidos humanos que não apenas observam com distância tais sentimentos, mas também os sentem. Os cães vistos de novo pelo sujeito poético (e aqui é importante destacar a recorrência da ação, assim como na primeira estrofe: trata-se de um acontecimento repetido, não inédito: recaminhei, revi) são outros. Se antes eles guardavam a lealdade do amor, a complexidade do afeto sincero e devotado, agora resguardam um semblante triste e louco. É verdade que carregam o mesmo destino de outrora, mas já não são os mesmos, o que revela a possibilidade da mudança de sentimentos. A personificação das subjetividades é explicitada no terceiro e no quarto verso dessa estrofe: “nós dois, meu ódio-amor, atravessando / cinzas e paredes, o percurso da vida”. A riqueza destes versos está na ambiguidade da ressignificação da oração. “Meu ódio-amor” funciona tanto como um vocativo para o eu-lírico com quem ele fala, quanto como explicação de “nós dois”: nós dois, isto é, meu amor e meu ódio. Sob esta perspectiva, o sujeito poético assume a face de dois sentimentos



simultâneos, despersonalizando-se. Vale destacar ainda nesta estrofe uma característica semântica que aproxima a construção discursiva de uma canção (um fado?) que murmura os lamentos de uma voz opaca. Essa característica, tão cara a Hilst quanto a este estudo, aproxima-se da ideia de desejo observada por Octavio Paz:

por obra da imaginação o homem sacia o seu infinito desejo e converte-se ele mesmo em um ser infinito. O homem é uma imagem na qual ele mesmo se encarna. O êxtase amoroso é essa encarnação do homem em sua imagem: uno com o objeto de seu desejo, uno consigo mesmo. (PAZ, 1976, p. 80)

Na terceira estrofe do poema, o sujeito poético revela dois elementos novos: primeiro, marcas de gênero feminino<sup>2</sup>; segundo, a consciência de sua busca por amor e luz, elementos geralmente revestidos de positividade, através da paixão carnal, isto é, no outro. Buscar a boca, ou seja, o beijo, remete a uma busca por significação profunda nas relações humanas. Trata-se de crer no poder dos laços físicos como cura para os sofrimentos sentimentais e, por que não, psíquicos. O eu-lírico assume, assim, uma nova canção: com otimismo, o caminho novamente percorrido agora assimila as construções, desde sua base em tijolos e areia, da relação dos indivíduos. Não há espaço mais para folhas mortas e tempo obscuro. Os dias são finos como areia, e o tempo dilui-se dessa forma, escorrendo pela mão exatamente como deveria ser.

2 Este ponto é de suma importância e parece recorrente no conjunto poético de Hilst. Entretanto, por não ser objeto devidamente tratado neste trabalho, não se pretende entrar nesta seara, que seria superficialmente tratada. Recomenda-se pesquisa e análise mais ampla da obra poética de Hilda Hilst sobre este aspecto, ficando assim como sugestão para pesquisadores interessados ou como dívida a ser recuperada futuramente em outro trabalho.

Ao chegar na estrofe conclusiva do texto, o eu-lírico explicita o diálogo com o outro para a realização de resumo confessional do resultado de sua jornada: assim como os cães revistos, esse alguém revisitado também já não é o mesmo, não possui a mesma face, nem o olhar, que agora é como “cego”. Destituem-se os elementos reconhecíveis de outrora porque assim como as pessoas (ou os cães), o amor muda e já não é mais o que era necessário ser. Embora tenha incorrido de um lampejo de otimismo, o sujeito poético percebe que a transformação é um elemento natural da vida e que as características que em outro tempo pareceram essenciais soam agora apenas como uma armadilha de suas lembranças. E neste novo cenário, o outro é apenas um arquiteto com um projeto desacreditado. De forma distinta acontece no poema a seguir, no qual os sentimentos apresentados sob a máscara de um pronome da primeira pessoa do plural oculta desejos íntimos:

## XI

Faremos deste modo  
Para que as mãos não cometam  
Os atos derradeiros:

Envolveremos as facas e os espelhos  
Nas lãs dobradas, grossas.  
E de alongadas nódoas, o ressentimento.

Pintadas as caras num matiz de gesso  
Recobriremos corpo, carne  
Na tentativa cálida, multiforme  
Na rubra pastosidade

De um toque sem sofrimento.

E afinal  
Cara a cara (espelho e faca)  
De nossas duplas fomes  
Não diremos.

(pág. 361)

O poema transcrito apresenta uma forma sonora com ritmo marcado por assonâncias que provocam subidas e descidas de tom – mas sempre localizadas na região mediana/baixa das vogais. Essa alternância simula uma dança entre os versos, como uma valsa que troca de um lado para o outro do salão do poema. Assim é a paixão retratada neste texto: um combate ensaiado sob uma canção ritmicamente delineada por uma voz poética complacente.

Na primeira estrofe do poema, apresenta-se o verbo fazer sob a forma da primeira pessoa do singular (novamente esta característica em seus poemas), que oculta o pronome “nós”. Trata-se, assim, de uma voz poética que acolhe o outro em suas ações e percepções. Nesta estrofe, ocorre uma apresentação de um modo de agir que deve ser seguido para o bom de ambos os indivíduos. A ação perturbada e proibida pode ocorrer através das mãos. Elas são as responsáveis pelos possíveis “atos derradeiros”. Pode-se pensar a partir daí a função do corpo como traidor das emoções, uma vez guiados por impulsos que dizem respeito ao subconsciente. A voz que fala no poema também apresenta a postura dominante, sendo ela quem dá as diretrizes do que deve ser feito em prol de um bem que parece de comum acordo aos dois sujeitos.

Na segunda estrofe, novamente o início do verso apresenta a elipse do pronome “nós” sob a forma do verbo na primeira pessoa do plural do verbo “envolver”. Dois elementos protagonizam a estrofe: por um lado, as facas, que apresentam, em última instância a tendência à reação-limite do corpo humano de pender para a violência e o gesto brutal; por outro lado, os espelhos, que revelam o medo e a necessidade de encarar a própria face em busca de conhecimento e salvação – ou seria a concretização da per-

dição? É interessante notar como ambos objetos, facas e espelhos, serão envolvidos por lâãs grossas dobradas, que irão resguardar os temores e a impulsividade. No entanto, o sujeito poético informa: trata-se de ressentimento, que funciona como uma armadura que veste a falsa sensação de proteção.

A ideia de evitar o mal através da cobertura do corpo é melhor desenvolvida na terceira estrofe do poema. Nesta estrofe, os rostos são pintados, o corpo coberto e, assim, busca-se apagar o fogo ignorando-o. Entretanto, conforme é possível observar na quarta estrofe, isolada em si por um verso solitário, e complemento da estrofe anterior, a tentativa almeja disfarçar o sofrimento. Como o palhaço que maquia o rosto e provoca risos mesmo que internamente esteja infeliz, o eu-lírico empreende uma retomada da relação a dois através da desconsideração dos males pré-existentes.

Não é à toa que o desfecho do poema, presente na quinta estrofe, possui o sintagma fome (“duplas fomes”) como representante dos desejos reprimidos pelos sujeitos do poema. Somente no momento decisivo, cara a cara – e então retomando a face e o espelho – é que o sujeito poético admite a necessidade de algo a mais, algo inalcançável e por isso, silenciado. O silêncio derradeiro é encontrado no último verso, introduzido sob a forma de uma cisão semântica “não diremos”, sem que se saiba, jamais, o que não será dito. Por não configurar uma realidade concreta e totalmente preenchida, apenas esboços de possibilidades, o poema condiz com a reflexão acerca de sentimentos e sensações fugazes. Até mesmo o silêncio que parece se eternizar no poema tende a ser interrompido por uma voz que, em algum momento, há de nascer. Sobre esse fenômeno pode-se recuperar Staiger, ao dizer que

para o poeta lírico não existe uma substância, mas apenas acidentes, nada que perdue, apenas coisas passageiras. Para ele, uma mulher não tem “corpo”, nada resistente, nada de contornos. Tem talvez um brilho nos olhos e seios que o confundem, mas não tem um busto no sentido de uma forma plástica e nenhuma fisionomia marcante. Uma paisagem tem cores, luzes, aromas, mas nem chão, nem terra como base. Quando falamos na poesia lírica, por essa razão, em imagens, não podemos lembrar absolutamente de pinturas, mas no máximo de visões que surgem e se desfazem novamente, despreocupadas com as relações de espaço e tempo. (STAIGER, 1977, p. 21)

Conforme comentado inicialmente, o poema também sustenta a forma de uma canção: apresenta, na primeira estrofe, a introdução da problemática para, nas estrofes seguintes mostrar as alternativas e efeitos e, na última parte, concluir a ideia. É uma canção que segue a estrutura da música popular em forma de balada, uma narrativa romântica com específicos pontos focais sonoros que salientam determinados sintagmas. A começar na primeira estrofe e seguir até a última, a vogal /o/ é apresentada como subvogal singular e plural da vogal predominante “e” (“derradeiros”, “envolveremos”, “espelhos”, “ressentimento”, “gesso”, “recobriremos”, “sofrimento”, “diremos”); Também aparece a vogal /o/ e /ó/ como protagonista da palavra nos casos “modo”, “nódoas”, “corpo”, “multiforme”, “toque” e “fomes”. Com essas informações, aponta-se para a tendência de textos com destaques para vogais fechadas em “o” de tratar de assuntos pesados, obscuros e problemáticos. As canções, por sua vez, também tendem a tratar de assuntos mais alegres e positivos quando permeadas por vogais abertas (como /a/ e /é/). As marcas de plural (“faremos”, “mãos”, “atos”, “derradeiros”, “espelho” etc) auxiliam na

marcação temporal da leitura, seguindo um método típico da canção, que utiliza, dentre outros métodos, da repetição como forma de criação de intimidade entre o público e a estrutura artística. Ao assumir um caráter ainda mais individualista, o poema a seguir parece compor uma canção de súplica que transborda os limites entre amor e ódio:

## XXIX

Faz de mim tua presa:  
Raiz para o teu ódio  
Amor para o meu navegar  
E abrandado cessa  
De lançar tua rede  
Tua armadilha.

Faz de mim tua sombra  
E injuria, sangra  
Essa que te descansa  
Na tua soberba escalada ao meio-dia.  
Golpeia  
Para amansar tua fina presa.

Faz de mim tua boca  
E cobre de saliva  
Tua cria de carne e solidão.  
E abrandado cessa  
Teu exercício de virtude e treva.

(pág. 373-374)

No poema transcrito fica evidenciada a visão do eu-lírico a respeito do amor: uma batalha entre ódio e paixão, uma caça. A relação limítrofe da paixão, pendendo ora para um lado bom, ora para um lado ruim é a grande chaga notada neste poema. A expressão do sujeito poético é dividida em três estrofes que partilham de diferentes momentos do desejo erótico e psíquico de se viver um estado de tensão que o amor possibilita. O poema-canção apresenta um eu-lírico em diálogo constante e explícito com o outro, ser desejado e também desejante.

Logo na primeira estrofe do poema fica evidente a intenção do eu-lírico: ser objeto de paixão-desejo pelo outro. Só que esse desejo, sabe-se, facilmente flerta entre paixão e ódio, pois ambos são estados de alma evocados de um mesmo ponto: a erupção de sentimentos e sensações que ardem e inflamam. Ser caçada pelo desejado representa para este sujeito poético originar a ira e também a calma de um mar; a caça participa de um jogo do amor no qual é preciso ser domada para que se alcance o êxtase do prazer. A relação, assim, amor-ódio é inundada de erotismo. A auto-objetificação promove a sensualidade, mas também uma percepção de consciência corporal e emocional: deixar-se ser pega demonstra a confiança de que não é preciso estar no topo para saber seu valor. Conforme bem salienta o eu-lírico no sexto verso da primeira estrofe, o amor é uma armadilha: alguém sempre vence. É este modo de ver o mundo e as relações humanas que condiciona o desejo, que parte sempre de uma ausência. Ausentar-se da vida do outro é promover nele o desejo de reaver o que perdeu. O claro endereçamento do poema a um outro, no entanto, não facilita a situação: não há garantias de que algo seja (cor)respondido, visto que no poema só há espaço para a voz do eu-lírico, que é capaz de pensar e de sentir pelo outro, traduzindo assim seus próprios desejos e suas aflições sob a forma de vazios ou de palavras que talvez nunca existam a partir de outra boca. Lembra-se, assim, de Staiger, ao se referir a canções de amor e nas relações entre a voz poética e sua musa, dizendo que “um você lírico só é possível quando amada e poeta formam “um coração e uma alma”. O lamentamento do amor não correspondido diz um “você”, que o eu sabe não terá eco” (STAI-GER, 1977, p. 23).

Na segunda estrofe do poema explicita-se o desejo carnal de tornar-se vulnerável e submissa à paixão. O corpo torna-se sombra do outro, na promulgação do sexo, o sangue, material de univocidade do ser permite-se como tinta para colorir a calma da fúria amorosa. Ler o poema é reescrever a paixão e o desejo. Permitir-se segredar a voz que busca o amor é tornar-se cúmplice do ódio. Ao revelar-se fraca e “fina presa”, o eu-lírico brinca com o fetiche da dominação – seria o ódio dominando o amor ou o amor dominando o desejo? De acordo com Octavio Paz, a poesia apresenta uma relação de contradições na qual separação e união compõem uma exegese lírica que condiciona as ambiguidades observadas e sentidas por cada sujeito poético. Ainda segundo o autor,

o crescimento do eu ameaça a linguagem em sua dupla função: como diálogo e como monólogo. O primeiro se fundamenta na pluralidade; o segundo, na identidade. A contradição do diálogo consiste em que cada um fala consigo mesmo ao falar com os outros; a do monólogo em que nunca sou eu, mas outro, o que escuta o que digo a mim mesmo. A poesia sempre foi uma tentativa de resolver esta discórdia através de uma conversão dos termos: o eu do diálogo no tu do monólogo. A poesia não diz: eu sou tu; diz: meu eu és tu. A imagem poética é a *outridade*. (PAZ, 1976, p. 102)

Exercitar o amor é percorrer o caminho da escuridão: como é possível proteger algo tão puro sem lidar com o mal? Essa pergunta é desencadeada da reflexão presente na terceira estrofe do poema: o “exercício de virtude e treva” retém em si a chave para desvelar os segredos do amor-ódio: em que medida um torna-se o outro? Há equilíbrio entre eles? Um precisa cessar para que o outro aja? Tornar-se a boca do outro é transportar-se para sua voz. Assim, essa união de palavras é também uma jun-

ção de carne e espírito – é, em última instância, a invasão na solidão. Desabita-se o próprio corpo para invadir o corpo estranho e desejado. A carne é uma vestimenta para o sujeito poético, uma veste descartável em prol da união dos corpos. Cantar essa canção é cantar o ódio de precisar do amor para se tornar mais humano. Já no quarto poema a ser destacado, essa sensação é balizada por uma amenização que tende a inclinar o indivíduo a questionar-se e a considerar o amor de forma menos radical e até mesmo mais otimista:

### XLI

Ouvia:

Que não podia odiar

E nem temer

Porque tu eras eu.

E como seria

Odiar a mim mesma

E a mim mesma temer

Se eu caminhava, vivia

Colada a quem sou

E ao mesmo tempo ser

Dessa de mim, inimiga?

Que não podia te amar

Tão mais do que pretendia.

Pois como seria ser

Pessoas além do que me cabia?

Que pretensões de um sentir

Tão excedente, tão novo

São questões para o divino

E ao mesmo tempo um estorvo

Pra quem nasceu pequenino.

Tu e eu. Humanos. Limite mínimo.

(pág. 382-383)

No poema transcrito, a relação entre amor e ódio parte de uma relação de alteridade entre o eu-lírico e o outro: odiá-lo sig-

nificaria odiar a si mesmo. Mas este conceito não partiu do próprio sujeito poético. Foi algo ouvido. Seria esta uma lição compreensiva do ponto de vista do desejo de amor? De acordo com o que é apresentado na primeira estrofe do poema, odiar e temer são dois verbos que devem ser evitados, pois o efeito de ação e reação ocorreria de forma imediata. Embora pareçam questões superficialmente elaboradas, há uma singeleza na maneira como as perguntas – e as respostas – se formam: ao questionar a respeito de temer a si próprio, o sujeito poético reflete sobre a impossibilidade de descolar-se de si e tornar-se inimigo do próprio eu. Esta parece uma forma sutil e metafórica de apresentar uma questão cara à modernidade: o narcisismo. Mas vai além: manter as pazes consigo próprio é, em última instância, uma maneira segura de permanecer e resistir. Caminhar colado aos seus próprios ideias e a sua maneira de ser é um ato político e social. Essa questão pode ser atrelada à percepção de Staiger sobre a poesia e sua utilidade – que, de modo geral, diz respeito à canção:

as canções não se fazem necessárias. Não resolvem problemas. Não podemos recorrer a elas. Quem gostaria de tomar, uma vez que fosse, um perfume, algo flutuante ou atmosférico, como testemunha de qualquer coisa? Uma canção pode consolar-nos, mas não nos pode ajudar. É antes uma amada que um amigo em quem nos apoiamos para lançarmo-nos à obra ou à ação, e antes uma amada que uma esposa, que está ligada para sempre ao marido. Tudo isso leva à conclusão de que a poesia lírica nada domina, não tem objeto em que incidir qualquer espécie de força, e que, enfim, é cheia de alma mas não tem espírito. (STAIGER, 1977, p. 37)

Assim como as canções, que não têm utilidade, mas que servem para algo, o eu-lírico ouvia que não podia amar mais do que

pretendia, como se fosse possível medir o amor em quantidades e ações. O quanto se pretende envolver-se com o outro? Quanto se almeja entregar? Quanto se busca desejar? Se estas questões não podem ser plenamente respondidas, elas provocam uma reflexão mais profunda: há uma medida em que se torna impossível amar a si mesmo e ao outro concomitantemente? Se canções não resolvem problemas, por que criar poemas-canções que convocam um amor doloroso? O amor-ódio torna-se amor-receio e esse temor de ser grande demais para caber em si mesmo poderia propiciar uma longa discussão psicanalítica. Contudo, como este não é o foco pretendido, tampouco se levanta um aparato teórico para tal, desviemos a discussão para outra ótica: qual é o poder da influência externa (isto é, de outros) sobre o ato de amar e sobre a criação das canções-poemas?

O sujeito poético surge com uma nova camada que se não responde a questão anterior, no mínimo provoca tendências de respostas: a pequenez humana frente ao divino. Pode-se discorrer acerca das representações do divino compreendido pela poética de Hilda Hilst. Tomemos como ponto central, ao partir do poema transcrito, o amor como o divino utópico. Toma-se este prisma de leitura porque há a delimitação de um sentimento de diminuição da condição humana em relação a algo maior e infinito. “Tu e eu. Humanos. Limite mínimo”. O amor, ou melhor, a ideia de vontade de amor que existe entre dois sujeitos parece pequena se comparada ao sentimento em si. A ação dinâmica de colocar o amor em perspectiva direta torna-o consciente e, por conseguinte, humano. Retoma-se, assim, a ideia dos cantares, que originam o título da obra: não seriam todas as canções humanas sobre amor e sobre amar?

## **Sobre musicalidade: sentimentos-limites, paixão e o que mais?**

No poema “Destruição”, presente na obra *Lição das coisas* (1962), o eu-lírico de Carlos Drummond de Andrade diz que “os amantes se amam cruelmente / e com se amarem tanto não se veem. / Um se beija no outro, refletido. / Dois amantes que são? Dois inimigos”. As ambiguidades da paixão apresentadas ao longo do soneto italiano de Drummond conversam com as perspectivas duais dos poemas aqui apresentados de Hilda Hilst: a paixão funciona como uma espécie de força capaz de sobrepujar a consciência de si mesmo ao passo que transita por um território de crueldade. A crueldade dos sentimentos humanos é realçada pela perspicácia de eus-líricos que entoam canções da grande pequenez humana. A potência sinestésica, por este motivo, amplia os possíveis sentidos humanos, ao passo que também os desorienta: cheiro, gosto, toque, imagem burlam uns aos outros de maneira que resignificam a estética poética, assim como apaixonados encontram novos sentidos no aparentemente banal.

Sob o funcionamento desses jogos nem sempre lógicos, os sujeitos poéticos concebem canções como quem escreve em diários o cotidiano: uma rotina mística de encontros e desencontros que multiplicam as formas de sentir. Sentir, aliás, parece o verbo-chave para tratar desse recorte da poética de Hilst. É preciso reconhecer o apelo por uma sensibilidade corpórea e psíquica para adentrar nos versos que se apresentam. Se de acordo com Octavio Paz “o poema acolhe o grito, os trapos vocabulares, a palavra gangrenada, o murmúrio, o ruído e o sem-sentido: não a in-significância” (PAZ, 1976, p. 120), para ser ainda mais específico, estes poemas de

Hilst tratam de retalhos de sensações que, uma vez remendados, revivem os sentimentos da paixão. Apaixonar-se diz respeito a uma queda profunda a uma condição insólita: cai-se por alguém como quem sonha que perde as asas em meio ao voo.

Em meio a paixão, a canção surge como metáfora e método: aquela, por ser uma maneira de constituir o discurso de maneira simbólica entre amantes, mas também por representar uma ilusão da paixão como caminho para a auto-aprendizagem – o aprender de si mesmo, pouco a pouco, como tudo nesses poemas de Hilst, de maneira comedida, embora intensa; este, como ética de uma poesia comprometida com contracenar possibilidades de tornar plausível a paixão que não se mede e não se racionaliza. Porque, em suma, faz parte do roteiro e do processo de apaixonar-se deixar de ser um pouco de si mesmo para tornar-se parte do outro. Dessa forma, também o outro deve dançar sob a mesma canção para integrar, gradualmente, pouco de *si*.

Tratar aqui de poema-canção não diz respeito a interpretar todo o discurso histórico da arte que percebe o ritmo como elemento que vincula as duas expressões, tampouco objetiva apreender as relações naturais entre os primeiros poemas cantados e a música que se faz espetáculo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, contudo, é

um fenômeno que percebe estes dois movimentos e muitos outros. Nas palavras de T. S. Elliot, afinal de contas, “a musicalidade do verso não está em cada linha, mas no poema como um todo” (ELLIOT, 1972, p. 57), e por pensar o poema como um todo, pensa-se na canção que ele traduz: no caso aqui relatado de Hilst, canções que anunciam e relatam paixões. Dessa forma, cantar a ausência e o desejo ou, nas palavras da poeta, as perdas e as predileções, é evocar a alma de quem se apaixona, de quem suplica, de quem sofre, de quem se entrega e de quem almeja ser tomado... paulatinamente até perder si mesmo e tornar-se, quem sabe, pouco mais de um novo eu.

## Referências

- ELLIOT, Thomas Stearns. **A essência da poesia**. Introdução de Affonso Romano de Sant’anna. Tradução de Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.
- HILST, Hilda. **Cantares de perda e predileção**. In: Hilda Hilst: Da Poesia. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

Recebido em: 15/03/2021  
Aprovado em: 07/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



# Crenças e atitudes do falar do outro: Percepções linguísticas de informantes universitários sobre o falar da Baixada Cuiabana

Rhafaela Rico Bertolino Beriula (UNEMAT)\*

<https://orcid.org/0000-0002-9027-1968>

## Resumo:

No cenário sociolinguístico mato-grossense, a discussão acerca das diversidades linguísticas abre espaço para pesquisas sobre as variedades linguísticas e o falar do outro. Com vista em contribuir com tais estudos, este trabalho tem o objetivo de investigar as crenças e atitudes de informantes universitários juarenses sobre os valores socioculturais da comunidade de fala da Baixada Cuiabana, tendo como fenômeno teórico a alternância das fricativas e africadas. Para tanto, este estudo segue a perspectiva teórica da Sociolinguística Variacionista de terceira onda. A hipótese levantada é a de que os informantes universitários avaliariam a comunidade de fala da Baixada Cuiabana como uma variação linguística estigmatizada. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo como método o teste de percepção de diferencial semântico, conhecido como *matched guise*, de Lambert e Lambert (1972). O corpus foi constituído por doze informantes universitários nascidos na cidade de Juara vinculados a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O teste de percepção de diferencial semântico adaptado da técnica *matched guise*, possibilitou analisar as percepções linguísticas dos informantes universitários juarenses, que teve como resultado a comprovação da hipótese levantada: os informantes universitários avaliariam a comunidade de fala da Baixada Cuiabana como uma variação linguística estigmatizada.

**Palavras-chave:** Falar do outro; Baixada Cuiabana; crenças e atitudes; Sociolinguística Variacionista.

## Abstract:

### Beliefs and attitudes of the speech of the other: Linguistic perceptions of university informants about

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2014, Especialista em Docência no Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante (FAVENI) em 2017, Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras) 2018/2020, ofertado pela UNEMAT no Câmpus Universitário de Sinop. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Científico-tecnológica e Cidadania (ECTeC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3646144874581689>. E-mail: [rhafaela.rico@gmail.com](mailto:rhafaela.rico@gmail.com)

## the speech of Baixada Cuiabana

In the socio-linguistic scenario of Mato Grosso state, the discussion about linguistic diversity opens space for research on linguistic varieties and the speech of the other. In order to contribute to such studies, this work aims to investigate the beliefs and attitudes of university informants from Juara city about the socio-cultural values of the Baixada Cuiabana speech community, having as a theoretical phenomenon the alternation of fricatives and affricates. So that, this study follows the theoretical perspective of the third wave Variationist Sociolinguistics. The hypothesis raised is that the university informants would evaluate the Baixada Cuiabana speech community as a stigmatized linguistic variation. It was done a qualitative research, using the semantic differential perception test method, known as matched guise, by Lambert and Lambert (1972). The corpus was constituted of twelve university informants born in Juara city, in the Mato Grosso state, linked to the State University of Mato Grosso (UNEMAT). The semantic differential perception test adapted from the matched guise technique, made it possible to analyze the linguistic perceptions of the university informants from Juara, which resulted in the confirmation of the hypothesis raised: university informants would evaluate the Baixada Cuiabana speech community as a stigmatized linguistic variation.

**Keywords:** Speech of the other; Baixada Cuiabana; beliefs and attitudes; Variationist Sociolinguistics.

### 1. Considerações iniciais

Para compreender a língua do outro não se pode deixar de evidenciar o processo de construção sócio histórico, uma vez que, todas as comunidades de fala passaram e continuarão passando por transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, fatores que influenciam gradativamente as mudanças linguísticas.

Dessa forma, pode-se apontar que todas as línguas evoluem e se modificam com o tempo, adquirem características próprias de um falar que está, certamente, enraizado na história de formação de determinada comunidade. Assim, as mudanças/variedades dialetais que estão presentes na língua portuguesa utilizada no Brasil, do ângulo gramático-normativo, são completas em si, pois evidenciam o percurso único de construção que provocaram marcas próprias no falar.

Com o passar dos anos as mudanças linguísticas se apresentam mais vertiginosas, dada a atual conjuntura tecnológica e digital a qual o mundo se encontra. Segundo Blommaert e Rampton (2011), há duas causas para as mudanças linguísticas, a primeira é o fluxo de migrações que acontecem ao longo do mundo que leva ao efeito de mudanças nas demarcações demográficas e nos recursos comunicativos o que, por sua vez, resultam em mudanças e variedades nos falares. A segunda causa é a expansão das tecnologias de informação e comunicação, em razão de que as mídias tecnológicas acarretam um maior contato com o outro e a fala do outro, ocasionando inferências não só nas questões sociais e culturais, mas também, na língua.

Dada a perspectiva de Blommaert e Rampton (2011), no que concerne ao espa-

ço linguístico de uma comunidade de fala, o contato com o outro através das migrações e das tecnologias digitais provocam, atualmente, mudanças significativas e aceleradas no falar de comunidades. Por exemplo, na Baixada Cuiabana, o contato direto e/ou indireto – digital – com o falar de outros vem propiciando variações linguísticas no falar daquele local.

Consoante a isso, tendo como perspectiva teórica a Sociolinguística Variacionista de terceira onda, o objetivo deste artigo é investigar, através de uma variação do teste de percepção de diferencial semântico, conhecido como *matched guise*, de Lambert e Lambert (1972), as crenças e atitudes de doze informantes universitários juarenses sobre a comunidade de fala da Baixada Cuiabana, localizada no estado de Mato Grosso (MT), tendo como fenômeno teórico a alternância das fricativas e africadas. Dos doze informantes, seis são do sexo/gênero feminino e seis do sexo/gênero masculino, sendo estes, nascidos na cidade de Juara, também no estado de MT.

Para desenvolver essa concepção, este artigo estrutura-se com o seguinte formato: no primeiro segmento apresenta-se a fundamentação teórica baseada na Sociolinguística Variacionista de terceira onda e, consoante a esse princípio, discutiremos sobre a constituição sócio-histórica da Baixada Cuiabana e as características linguísticas que foram construídas com o passar do tempo e que, hoje, passa por um processo de mudança, mediante o contato com a língua do outro – os migrantes – e a influência das tecnologias digitais. O segundo segmento discorrerá sobre a metodologia deste trabalho, assim como o método e os materiais utilizados para realizar o teste de percepção diferencial semântico. O terceiro segmento apresentará as análises dos resultados obti-

dos durante a pesquisa e, por fim, o quarto segmento trará um efeito de fecho para este trabalho, buscando não concluir a pesquisa sobre as crenças e atitudes do falar da Baixada Cuiabana, mas sim, ampliar as discussões sobre a temática, contribuindo com as pesquisas sociolinguísticas no cenário mato-grossense.

## 2. Fundamentação teórica

Por se tratar de um país que possui protuberante extensão territorial, o Brasil possui em seu território – que é determinado e delimitado pelas relações de força e poder advindas desde o processo colonial – abundantes diferenças geográficas de relevo, clima, hidrografia, vegetação, entre outros aspectos que o caracterizam como um dos países mais ricos de biodiversidade do mundo. Neste imenso território, o Brasil também é caracterizado pelas intensas diferenças sociais e culturais que abarcam, do Caburaí ao Chuí, diversas comunidades linguísticas que possuem variações nas formas fonológicas, léxicas e gramaticais da forma de falar a língua portuguesa, que é a língua oficial e nacional do Brasil.

Nesse contexto brasileiro, encontra-se a Baixada Cuiabana, localizada no estado de Mato Grosso que possui uma variedade linguística interessante. De acordo com Cox (2005) e Lima (2018), ao longo dos anos, por causa das inferências culturais e sociais, o falar da Baixada Cuiabana foi se formulando até que, em determinado momento, se estabilizou. Contudo, hoje, volta a apresentar alterações/mudanças nas características linguísticas, por conta das migrações – que ainda ocorrem no estado –, da inferência das tecnologias digitais e dos preconceitos que sofrem. Tais causas apontam para a mudança das características linguísticas que a Baixada Cuiabana possuiu por um longo período.

É interessante destacar que, segundo Calvet (2002), nenhum país possui uma língua oficial e nacional pura. Dentro de um sistema linguístico – que não deixa de ser político pois, como no Brasil, se encontra como língua obrigatória na Constituição –, há variáveis e variantes no falar de diversas comunidades, construídos a partir de suas condições sociais e históricas. Desta maneira, Calvet (2002, p. 68-69) aponta que “[...] os usos variam geograficamente, socialmente e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira: não se tem as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás.”

A partir desta conjuntura, antes de estender a fundamentação das condições sócio-históricas que abrangem a Baixada Cuiabana e seus fenômenos linguísticos – em destaque neste trabalho a alternância das fricativas e africadas –, faz-se necessário apontar primeiramente o aporte teórico da Sociolinguística Variacionista presente na terceira onda, apresentando as abordagens sobre a língua/linguagem/fala e as variações linguísticas presentes no cotidiano das pessoas que fazem parte de uma prática estilística.

### **2.1 Pressupostos teórico-metodológicos: algumas considerações sobre a Sociolinguística Variacionista e seu estudo sobre crenças e atitudes**

A Sociolinguística Variacionista emerge na década de 60, tendo como representante notório o linguista estadunidense William Labov, que expôs para os pesquisadores em Linguística novas perspectivas sobre a heterogeneidade da língua, apresentando uma resposta/reação às correntes de abordagens estruturalistas e gerativistas da época.

A obra *Padrões Sociolinguísticos*, publicada por Labov (2008) em 1972, é tida como o marco de primazia da então recém-nascida

área de estudo. Labov (2008) evidenciou a comunidade de fala, onde, em sua perspectiva, a língua funciona como componente primordial para a interação entre indivíduo e sociedade, sendo essa capaz de promover a variação social e estilística da língua.

Para Labov (2008), o estudo da língua se torna valoroso quando é percebida em seu contexto sócio histórico, uma vez que, as mudanças e estruturas linguísticas adquiridas por comunidades de fala são reflexos dos processos históricos e sociais que aquela comunidade atravessou. Assim, as mudanças linguísticas, para o autor, são causas dos falantes que vivem em comunidades que, todo o tempo, se transformam. Sobre a variação social e estilística da língua, Labov (2008, p. 313) descreve que,

A variação social e estilística da língua desempenha papel importante na mudança linguística? Por “social” entendo aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por “estilística” as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. [...] A variação social e estilística pressupõe a opção de dizer “a mesma coisa” de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística.

A Sociolinguística Variacionista se ramifica no Brasil, segundo Freitag (2017, p. 12), a partir da década de 80, onde a variação social e estilística da língua é tomada como um fenômeno da língua, transformada por seus falantes que estão em uma determinada comunidade de fala, assim a abordagem no Brasil “[...] foca a comunidade de fala, entendida não como um grupo de falantes que faz uso dos mesmos traços linguísticos, mas como um grupo que compartilha dos mesmos valores associados aos usos da língua [...]”.

Para uma melhor compreensão sociolinguística sobre os traços linguísticos que são manifestados por determinados grupos e/ou por comunidades de fala, há no Brasil os estudos de crenças e atitudes que fazem parte da terceira onda da Sociolinguística Variacionista.

Nesta conjuntura, é imprescindível para este trabalho apresentar a terceira onda e sua perspectiva que, de acordo com Eckert (2012, p. 94),

*Whereas the first two waves viewed the meaning of variation as incidental fallout from social space, the third wave views it as an essential feature of language. Variation constitutes a social semiotic system capable of expressing the full range of a community's social concerns. And as these concerns continually change, variables cannot be consensual markers of fixed meanings; on the contrary, their central property must be indexical mutability. This mutability is achieved in stylistic practice, as speakers make social-semiotic moves, reinterpreting variables and combining and recombining them in a continual process of bricolagem [...].*

Ainda segundo a autora, a partir dos acontecimentos sociais e históricos que ocorrem em determinada comunidade de fala, há a criação de características fonológicas, léxicas e/ou gramaticais que se destacam na fala dos indivíduos e significam na fala e na realidade deles. Essa ocorrência linguística é destacada por Eckert (2012, p. 94), *"This is not an accidental event, but a continuous process in which linguistic features of all sorts are continually imbued with a variety of meanings."*

Na tendência da terceira onda, observa-se a prática do falar no cotidiano de comunidades de fala, buscando compreender como foi a constituição da identidade e da *persona* de um indivíduo. As variações linguísticas que ocorrem significam-se na ter-

ceira onda motivado pela prática estilística, no qual, segundo Veloso (2014, p. 1744), "[...] as pessoas vão associar os recursos linguísticos em questão a uma série de outros recursos existentes para a manifestação do estilo (como vestimenta, postura, entre outras coisas)".

É nesse ponto que o estudo de crenças e atitudes entra em funcionamento. Através da estilística, presente na terceira onda, é possível identificar as crenças de um indivíduo sobre determinado fenômeno – presente em sua fala ou da fala do outro –, correlacionando os fatores sócio históricos que, definitivamente, influenciam nos traços sociolinguísticos de uma comunidade de fala.

Desta maneira, o estudo de crenças associa os traços sociolinguísticos com os fatores sociais. Para Labov (2008, p. 176), crenças podem ser entendidas como "[...] um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão."

O estudo de atitudes permeia a sociolinguística e tem como intenção, como o próprio nome indica, captar as atitudes linguísticas – positivas e/ou negativas de um indivíduo – acerca de dados socioculturais e linguísticos de determinada comunidade de fala. Para Calvet (2002), as atitudes são demonstradas – inconscientemente – a partir de ações e sentimentos de informantes sobre a sua língua e/ou a língua do outro, influenciando o comportamento linguístico do informante sobre a sua atitude sobre as variedades da língua. Para Lambert e Lambert (1972, p. 100), atitude é

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambien-

te. Os componentes essenciais das atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados, que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude.

Os estudos sobre crenças e atitudes visam contribuir com a Sociolinguística Variacionista e com as políticas linguísticas que são discutidas e tramitadas no Brasil e em seus estados, a partir de trabalhos que visem propiciar a conscientização e o respeito para com a fala do outro, uma vez que, segundo Cardoso (2015, p. 5), em uma percepção fundamental em seu livro, aponta logo de início que as “[...] avaliações sobre os usos linguísticos pode auxiliar em planejamentos de status quanto à reavaliação de estereótipos que caracterizam identidades locais e que sejam alvo de preconceito linguístico.” e, no fim da sua obra Cardoso (2015, p. 119) finaliza afirmando que “[...] linguisticamente falando, nenhum dialeto pode ser legitimamente considerado melhor que as outras variedades da língua [...]”

A partir das reflexões apresentadas por Cardoso (2015), pode-se discorrer que o estudo de crenças e atitudes possibilita enxergar/aprender/compreender a riqueza e a heterogeneidade da língua no Brasil, proporcionando a compreensão e o respeito pelas diferenças linguísticas que ocorrem nas diversas comunidades, espalhadas pelo país.

## **2.2 Baixada Cuiabana: constituição sócio-histórica e características na fala**

Em trezentos anos de história, a capital Cuiabá e as outras cidades que fazem parte da Baixada Cuiabana, carregam em suas

raízes a evidência de processos culturais, sociais, históricos e linguísticos. Hoje, o espaço da Baixada Cuiabana é composto, por catorze municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.

O que hoje é definido como Baixada Cuiabana começa a ser constituído no ano de 1719 quando, às margens do Rio Coxipó que deságua no Rio Cuiabá, os bandeirantes paulistas – subordinados à capitania de São Paulo – oficialmente fundaram Arraial de Cuiabá. Os bandeirantes eram encarregados de explorar novas regiões, com o objetivo de estabelecer territórios e encontrar novas riquezas. Nessa região encontraram jazidas de ouro, o que levou o pequeno povoado a receber levas de bandeirantes, portugueses e paulistas à procura do ouro.

Dado o aumento do número de pessoas na região, em 1727 o povoado de Cuiabá é elevado à condição de vila – Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá – e, em 1818, torna-se cidade. Com um número expressivo de moradores, em 1835, pela Lei Providencial nº 19, Cuiabá passa a ser a sede da capitania portuguesa. Contudo, nesse mesmo período, o crescimento de Cuiabá e das outras cidades/comunidades que foram surgindo ao redor, tornaram-se inexpressivos. Segundo Lima (2018, p. 25), “Com a decadência da exploração do ouro, por volta de mais ou menos 1800, Cuiabá viveu, por muitas décadas, um período denominado “isolamento geográfico”.

Desta maneira, o grau de isolamento que a comunidade possuiu por um determinado período de tempo, segundo Lima (2018), impediu o contato/assimilação com a língua do outro, o que possibilitou profundas mu-

danças na forma de falar daqueles que ali se estabeleceram. Nesse processo, houve a ocorrência conveniente que proveu, naquela comunidade, conforme o passar das gerações, a reestruturação gramatical e fonética do falar, levando-a a ter marcas exclusivas da identidade daquelas *personas*, carregando em sua língua e em seu falar uma forma diferente e independente. Assim, pode-se compreender e apontar, segundo Cardoso (2015) que houve a prodigiosa evidência da força de adaptação e criação da linguagem humana.

A partir da política de integração nacional do governo federal intitulada ‘Marcha para o Oeste’ o crescimento na região da Baixada Cuiabana tornou a crescer.

Os imigrantes que aqui chegaram nas décadas de 1950, 1960 e 1970, impelidos pela “marcha para o oeste”, incentivada pelo presidente Getúlio Vargas desde os anos quarenta, mobilizados pelo sonho e empresa espetacular de construção de Brasília durante o governo de JK, seduzidos pelas políticas públicas de incentivo ao povoamento do Brasil Central e da Amazônia e encorajados pela pavimentação das rodovias BR-163 e BR-364, ambas ligando Cuiabá aos grandes centros do país, depararam-se com brasileiros falantes de um português singular, pouco conhecido fora do estado de Mato Grosso. (COX, 2005, p. 65).

Assim, durante a expansão da Baixada Cuiabana, os padrões de comportamento e os valores culturais do grupo dominante foram ao encontro do falar da Baixada Cuiabana que resistiu por um tempo, contudo, conforme afirma alguns pesquisadores, como Cox (2005), essa projeção está se alterando e, pouco a pouco está ocorrendo a mudança linguística.

Outro ponto a ser considerado é a ascendência cultural e simbólica do falar do grupo dominante sobre a comunidade de fala

da Baixada Cuiabana, que prevalece por ser a maioria e estar sobre papel de destaque na mídia, o que coloca o falar da Baixada Cuiabana como estereotipado. Atualmente, deve ser levado em consideração também, no que condiz a parte sociodemográfica, a implosão dos ires e vires da Baixada Cuiabana o que leva o aumento do contato com a língua do outro – predominante –, que, como indica Lima (2018), favorece a mudança linguística por implicações de estereótipos da fala da Baixada Cuiabana.

Para Cox (2005) e Lima (2018), as mudanças no falar da comunidade da Baixada Cuiabana estão sendo percebidas, a princípio, nos falares das crianças e jovens, o que aponta o acesso, o contato e a permeabilização da língua majoritária do outro, o que está induzindo a reestruturação fonológica e gramatical da Baixada Cuiabana, onde, apenas os mais adultos e idosos, permanecem com as características na língua.

Nesta conjuntura, para Cox (2005, p. 83), foi a partir da Marcha para o Oeste, com a vinda de migrantes de diferentes regiões brasileiras – principalmente das regiões sul e sudeste –, que os estereótipos do falar da Baixada Cuiabana começaram a surgir.

Os colonizadores que aqui aportaram nas últimas quatro décadas – oriundos principalmente das regiões sul e sudeste, que se representam e apresentam diante dos outros brasileiros como a parte esclarecida e desenvolvida da nação – tenderam a interpretar o mato-grossense nativo e suas diferenças culturais e linguísticas como má diferença, como defasagem, como falta, como atraso, como um momento já superado de sua própria história. Essa leitura justificava, assim, a boa intenção de promover o outro à maioria cultural. O ocidente é sempre bem intencionado! Quer dizer, envergando as bandeiras do progresso e da civilização, os colonizadores transformam diferenças qualitativas em diferenças quantitativas.

Não conseguem não hierarquizar, mais exatamente, inferiorizar a diferença. Não conseguem não desejar intervir na diferença. Se a diferença é a má diferença, então intervir na vida do outro é um imperativo moral categórico. Em nome da boa diferença, justifica-se matar a má diferença, justifica-se o etnocídio.

O preconceito de alguns, que geram este-reótipos, apontam o falar da Baixada Cuiabana como um falar inferior, vista como a incapacidade de falar corretamente a dita língua ‘hegemônica’ – considerada, por algumas pessoas como a mais elevada, audível e de elite. Em um artigo sobre a criouliização que ocorreu no Caribe, Lucchesi (2019, p. 250) aponta em um excerto sua visão sobre aqueles que infamam outras línguas através do preconceito e, aponta que “[...] o preconceito não consegue reconhecer o que pode ser visto como mais um milagre da criação humana.”

### 2.2.1 O falar da Baixada Cuiabana

O falar da Baixada Cuiabana destaca-se por possuir características linguísticas diferentes quando há a comparação com outras variedades linguísticas do país. Em sua variedade, apresenta um falar ritmado e entonado, que enfatiza e realça determinadas palavras que aparecem em destaque.

O falar da Baixada Cuiabana denota também fenômenos como a alternância entre as consoantes fricativas e as africadas, o rotacismo e a retroflexão – como o ‘R’ caipira –, a tendência de monotongar ditongos crescentes e/ou decrescentes, a alternância de [ãw] e [õ], o não aderir a regra de concordância de gênero, entre outros fenômenos que marcam o falar das *personas* que se identificam como moradores efetivos da Baixada Cuiabana.

Segundo Cox (2005), a característica de fala da Baixada Cuiabana que sobressalta

a audição é o fenômeno da alternância das consoantes fricativas e as africadas.

Dentre os aspectos fonológicos envolvendo as consoantes, a realização das fricativas palatais [ʃ] e [ʒ] como as africadas [tʃ] e [dʒ], respectivamente, tem sido considerada a marca registrada do falar cuiabano e, não raro, usado como uma metonímia caricatural para designar a estranheza provocada pela variedade linguística aqui falada, a exemplo dos enunciados: (1) [ɛ kuja<sup>1</sup>banu de <sup>1</sup>tʃape e <sup>1</sup>Kru ʃ] “É cuiabano de tchapa e cruz.”; (2) [<sup>1</sup>la.ɪge de mo<sup>1</sup>adʒe] “Larga de moadje!”. (COX, 2005, p. 79).

De acordo com Lima (2018), a alternância entre as consoantes fricativas alveolares e as fricativas alveopalatais, caracterizadas como fricativas pré-palatais surdas [ʃ] e sonoras [ʒ], no falar da Baixada Cuiabana, são enunciadas como africadas surdas [tʃ] e sonoras [dʒ], o que nos leva a pronúncia de, como por exemplo, ‘djente’, ‘djóia’, ‘thapeo’ e ‘tchave’.

Esse falar rico e marcado por características sociais, culturais e históricas, como mencionado no ponto anterior, tornou-se alvo de deboche de alguns migrantes que vieram para as terras mato-grossenses. A identidade linguística marcada pela alternância das consoantes fricativas e africadas da Baixada Cuiabana, como variantes de [t] e [d], [tʃ] e [dʒ], entre os outros fenômenos linguísticos, sofre estigma por pressões sociais, o que está levando a uma mudança no falar daqueles que carregam consigo essas marcas.

[...] entre os cuiabanos jovens, as africadas [tʃ] e [dʒ] estavam deixando de ser variantes das fricativas [ʃ] e [ʒ] para serem variantes das oclusivas dentais [t] e [d] seguidas contiguamente pela vogal [i]. Eles abandonavam formas como [tʃuve] e [dʒuke], mas incorporavam formas como [dʒiɛ] e [tʃiɛ]. Se do ponto de vista fonético, quer dizer, estritamente linguístico, são semelhantes, do ponto de vista sociolinguístico valem dife-



rentemente. Como variantes de [ʃ] e [ʒ], [tʃ] e [dʒ], respectivamente, revestem-se de uma aura negativa decorrente do processo de folclorização da essência, por assim dizer, do falar cuiabano no novo cenário sócio-econômico-cultural. (COX, 2005, p. 84).

As relações de força e poder das elites acometeram os moradores da localidade da Baixada Cuiabana ocasionando o estigma desta identidade linguística. O [tʃ] e o [dʒ], comum para aqueles que ali moravam, passou a ser rotulado como uma marca feia, estranha e esquisita à audição dos novos moradores. Por isso, os estudos sociolinguísticos sobre as variações e mudanças linguísticas que ocorrem no falar da Baixada Cuiabana, em destaque a ocorrência das variantes de [ʃ] e [ʒ], [tʃ] e [dʒ], devem ser evidenciadas e estudadas, para que haja políticas públicas que preconizem o respeito para com o comportamento linguístico da Baixada Cuiabana.

### 3. Metodologia

Este artigo é, segundo as perspectivas de pesquisa de Gil (2008), de abordagem qualitativa e apresenta em sua análise dados quantitativos, uma vez que, para se abordar as crenças e atitudes dos informantes universitários, fez-se necessário a tabulação de percentuais e números representativos que se originaram no teste aplicado.

Para inferir as crenças e atitudes dos informantes, utilizou-se como método de coleta de dados o teste de percepção de diferencial semântico adaptado da técnica conhecida como *matched guise*, para que os informantes avaliassem a fala do outro, mais precisamente, um trecho de fala de uma pessoa que nasceu e mora na Baixada Cuiabana, retirada de um programa televisivo regional<sup>1</sup>, a qual possui intensas passagens

1 O trecho está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=G5lfjyoNRhI>.

de alternância entre fricativas e africadas. Essa técnica – *matched guise* –, formulada por Lambert e Lambert (1972), propõe a identificação de atitudes inconscientes de informantes em relação à sua língua e/ou a língua do outro.

Esta pesquisa possuiu dois espaços sociais, linguísticos, geográficos e históricos do estado de Mato Grosso. O primeiro espaço é a Baixada Cuiabana e o segundo espaço é a cidade onde nasceram e moram os informantes desta pesquisa, a cidade de Juara, localizada na região norte do estado, caracterizada por Antenor Nascentes (1953), em seu mapa, como território incharacterístico, ou seja, uma localidade onde a linguagem não possui características próprias e/ou firmadas, dado o grande número de migrações que essa região possui/sofre até hoje.

Assim, o corpus foi constituído por doze informantes universitários nascidos na cidade de Juara – seis do sexo/gênero feminino e seis do sexo/gênero masculino – que possuem entre 18 e 28 anos. Todos os universitários estão vinculados à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizada na cidade de Juara, no estado de Mato Grosso (MT) e responderam o teste de percepção de diferencial semântico através da plataforma *Google* formulários. O objetivo para com os informantes foi o de compreender as crenças e atitudes acerca dos valores socioculturais linguísticos da Baixada Cuiabana.

### 4. Resultados e análise dos dados

Após obter todos os dados, foi possível quantificar as porcentagens das respostas dadas

---

[youtube.com/watch?v=G5lfjyoNRhI](https://www.youtube.com/watch?v=G5lfjyoNRhI). Como este estudo tem por objetivo buscar compreender como os informantes avaliam a fala do outro – o falar da Baixada Cuiabana – não apresentaremos a descrição da fala retirado de um programa televisivo regional.

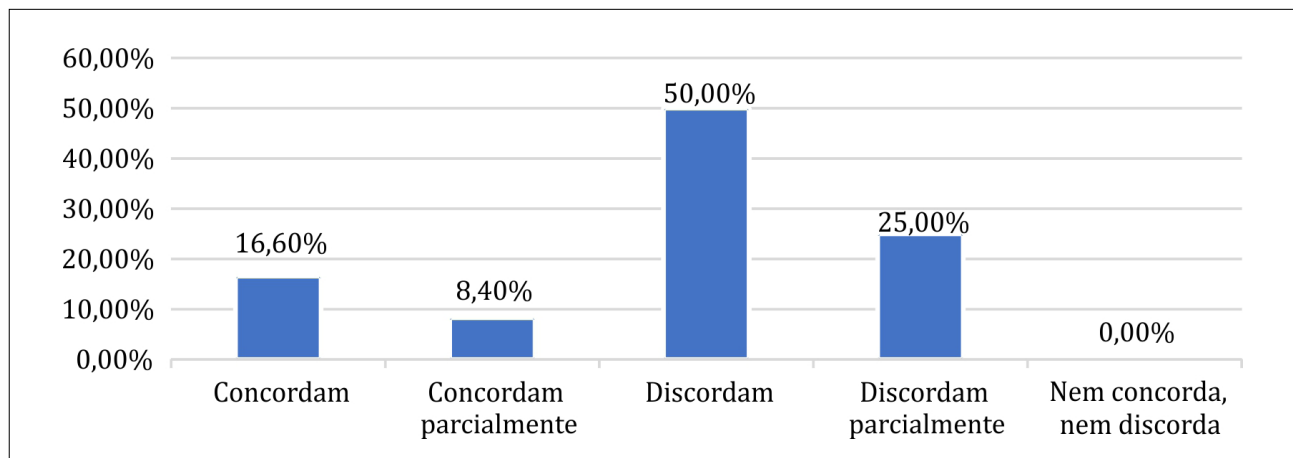
pelos informantes universitários juarenses, avaliando o grau de crenças e atitudes sobre o falar de uma pessoa que nasceu e mora na baixada cuiabana, tendo como perspectiva que “O lingüista que entra no mundo só pode concluir que o ser humano é o herdeiro legítimo da estrutura incrivelmente complexa que nós agora estamos tentando analisar e compreender.” (LABOV, 2008, p. 18).

As nove perguntas apresentadas a seguir, que foram aplicadas no teste de percepção

de diferencial semântico adaptado da técnica *matched guise*, assinalaram 5 possibilidades de resposta: concordo, concordo parcialmente, discordo, discordo parcialmente, nem concordo nem discordo.

Questão 1 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era culta, verificou-se que as percepções penderam para o peso da discordância, as respostas foram: 16,6% concordaram; 8,4% concordaram parcialmente; 50% discordaram e 25% discordaram parcialmente.

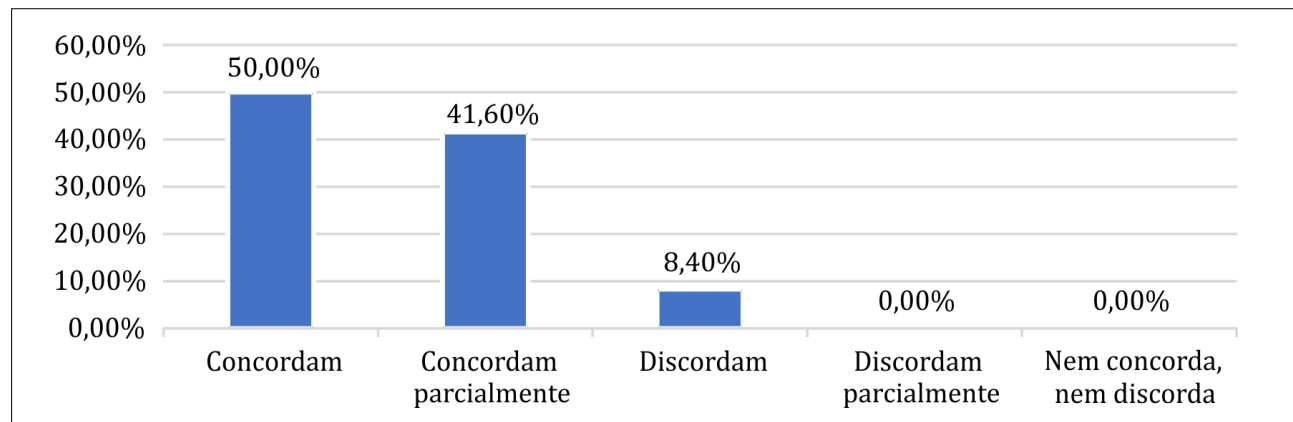
Gráfico 1



Questão 2 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era simpática, 91,6% dos universitários qualificaram-na positivamente. As

respostas foram: 50% concordaram; 41,6% concordaram parcialmente e 8,4% discordaram.

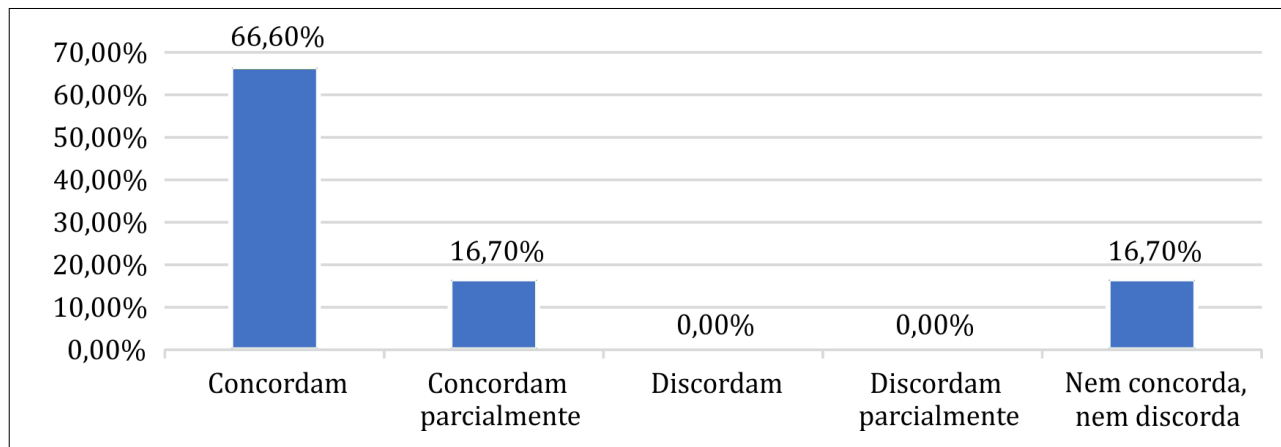
Gráfico 2



Questão 3 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era humilde, obteve-se um nível de concordância maior do que a média, as respostas foram: 66,6% concordaram; 16,7%

concordaram parcialmente e 16,7% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

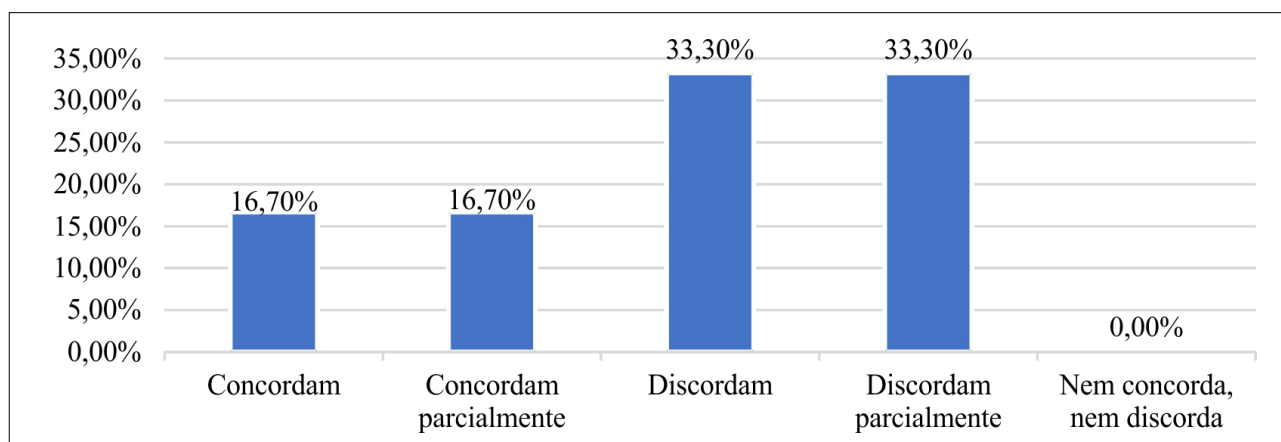
Gráfico 3



Questão 4 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era urbana, percebeu-se que houve uma propensão maior à discordância, as res-

postas foram: 16,7% concordaram; 16,7% concordaram parcialmente; 33,3% discordaram e 33,3% discordaram parcialmente.

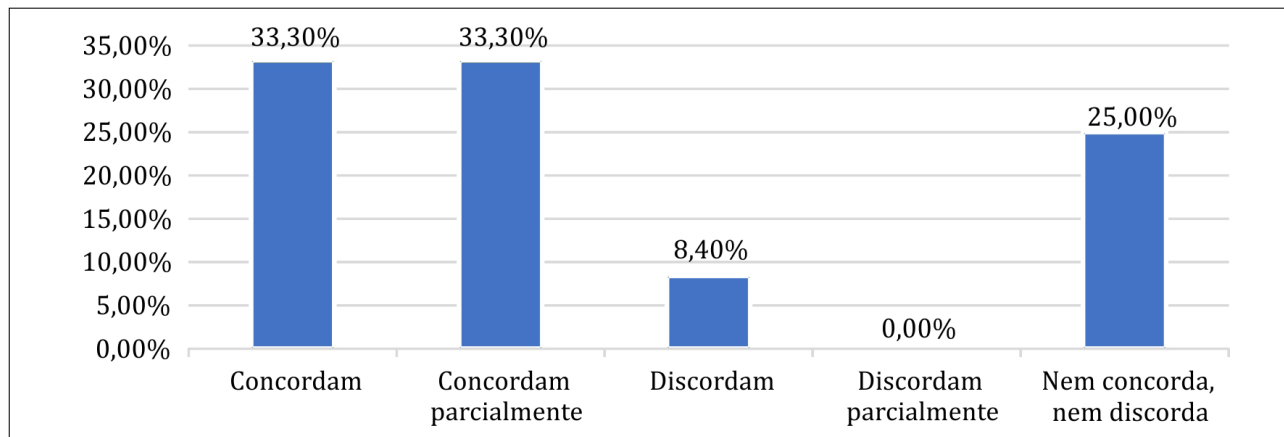
Gráfico 4



Questão 5 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era confiável, avaliou-se que 66,6% responderam em concordância, contudo o número de 25% de pessoas que se colocaram em neutralidade chamou atenção.

As respostas foram: 33,3% concordaram; 33,3% concordaram parcialmente; 8,4% discordou e 25% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

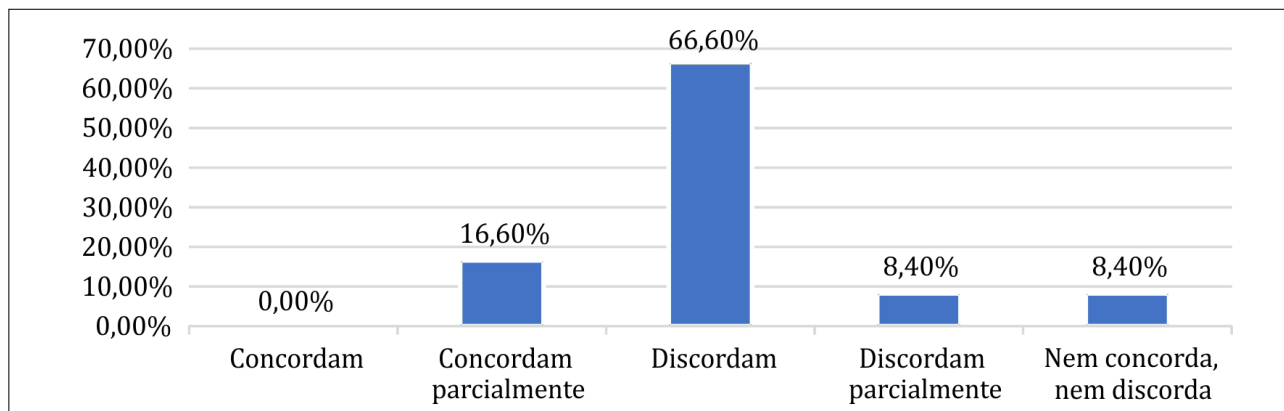
Gráfico 5



Questão 6 - Ao perguntar se a pessoa do áudio era moderna, obteve-se um número maior do que a média de discordância, as respostas foram: 16,6% concordaram par-

cialmente; 66,6% discordaram; 8,4% discordaram parcialmente e 8,4% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

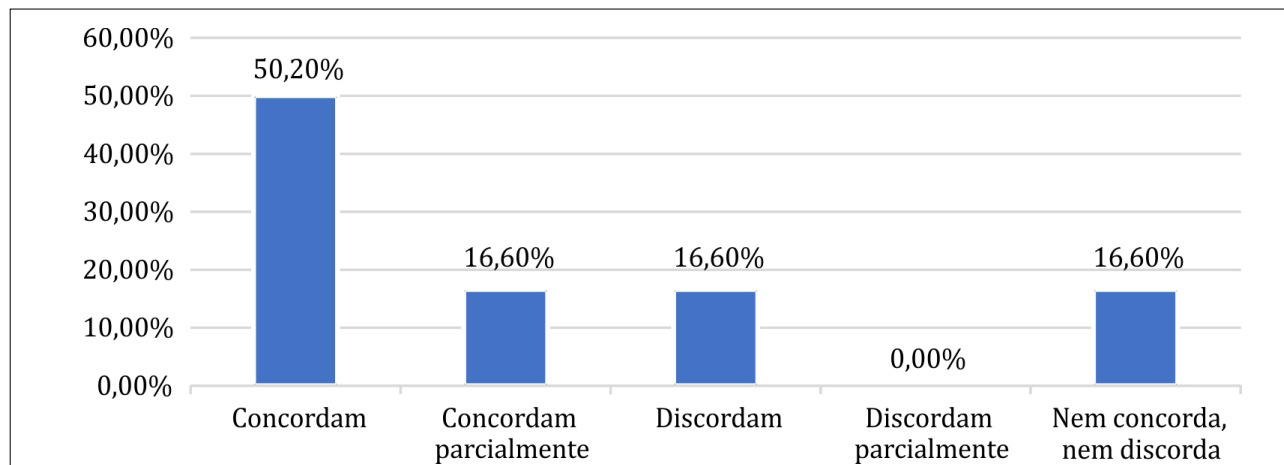
Gráfico 6



Questão 7 - Ao perguntar se a pessoa do áudio não tinha escolarização as respostas foram: 50,20% concordaram; 16,6% concordaram parcialmente; 16,6% discordaram

parcialmente e 16,6% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

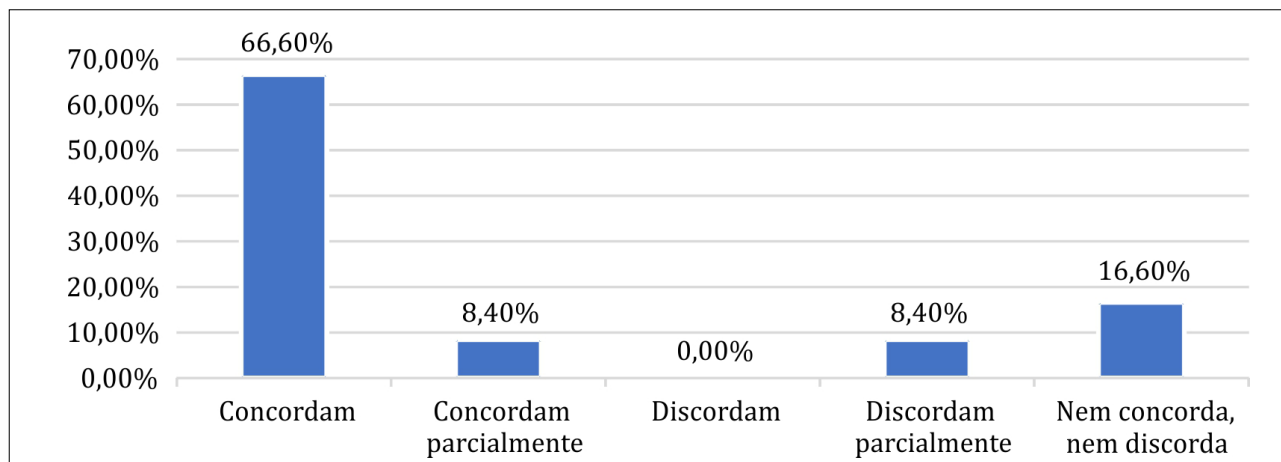
Gráfico 7



Questão 8 - Ao perguntar se a pessoa do áudio possuía escolarização incompleta as respostas foram: 66,6% concordaram; 8,4% concordaram parcialmente; 8,4% discorda-

ram parcialmente e 16,6% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

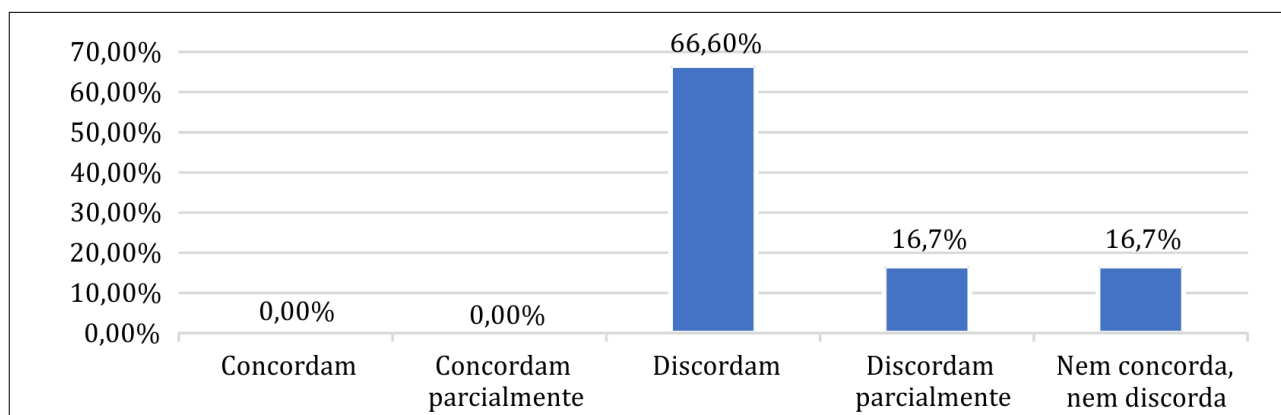
Gráfico 8



Questão 9 - Ao perguntar se a pessoa do áudio possuía escolarização completa as respostas foram: 66,6% discordaram;

16,7% discordaram parcialmente e 16,7% nem concordaram nem discordaram – colocaram-se em posição de neutralidade.

Gráfico 9



Nas perguntas referentes à escolarização da pessoa do áudio, percebeu-se que a maioria dos informantes universitários juarenses classificaram-na como uma pessoa que possui pouca escolarização ou nenhuma escolarização, discordando, em sua maioria, que a pessoa pudesse ter uma escolarização completa. Neste ponto, percebe-se que o falar da Baixada Cuiabana é estereotipado pelos informantes, apontan-

do que a presente pesquisa está *paripassu* com outras pesquisas – como a realizada por Cox (2005) – que já foram realizadas sobre as percepções linguísticas do falar da baixada cuiabana.

Ao perguntar sobre a classe social da pessoa do áudio, os informantes responderam da seguinte forma: 58,3% classificaram-na como pertencente da classe baixa; 41,6% da classe média e 0,0% da classe alta.

No teste de percepção de diferencial semântico realizou-se também duas perguntas. Na primeira “Você se identifica com o modo de falar da pessoa do áudio?” percebeu-se que 100% dos informantes disseram que não, como se observa na Tabela 1, o que leva a observação de que, por mais que os informantes tenham nascido e moram no mesmo estado da pessoa do áudio, os informantes não se identificaram com o falar da Baixada Cuiabana. O que retoma a

explicação de Nascentes (1953), que caracteriza a região norte do Mato Grosso como território linguístico incaracterístico, ou seja, uma região que ainda não possui características linguísticas próprias – dado o grande número de migrações que essa região possui até hoje – diferentemente da linguagem constatada na região da Baixada Cuiabana, firmada por um longo período de tempo, mas que, atualmente está fenecendo, segundo Cox (2005).

Tabela 1

In.F <sup>2</sup> .1	Não.
In.M.2	Às vezes. Nos momentos de descontração, imito algumas palavras típicas desse território.
In.M.3	Não, pois utilizo na maioria das vezes, uma linguagem mais formal.
In.F.4	Não. Por que não convivo com pessoas que falam dessa maneira.
In.M.5	Não.
In.M.6	Não. fala muitos palavrões que não conheço.
In.M.7	Não. Essa pessoa possui características de fala da região onde mora.
In.F.8	Não. Utilizo a linguagem comum.
In.F.9	Não, acredito que as falas feita por essa pessoa do áudio possui grande influência do estado em que vive.
In.F.10	Não, o sotaque desta pessoa é bem diferente e as gírias são bem diferentes da cultura que estou inserida
In.F.11	Não, pois nossa maneira de falar é diferente.
In.M.12	Não. Pelo fato da região dela e por onde ela vive.

Na segunda pergunta “Qual é o seu modo de falar?”, constatou-se que dez informantes – do In.F.1 ao In.F.10 – caracterizam-se com termos como ‘culto’, ‘formal’, ‘urbano’, ‘normal’, ‘popular’ e ‘comum’, desenhando uma diferença do seu falar para com o fa-

lar do sujeito do áudio, o que aponta a estereotipação do falar da Baixada Cuiabana novamente, uma vez que, se o falar dos nascidos e moradores juarenses, repetindo, é caracterizado como, ‘culto’, ‘formal’, ‘urbano’, ‘normal’, ‘popular’ e ‘comum’, o falar da Baixada Cuiabana seria nomeada de qual forma?

2 In.F. = Informante do sexo/gênero feminino;  
In.M. = Informante do sexo/gênero masculino.

Tabela 2

In.F.1	Culto.
In.M.2	Depende da ocasião. Se for um lugar, um momento que exige uma linguagem formal, faço o uso. Já em momentos do dia a dia, uso de forma inconsciente e caio no vício de linguagem, com algumas deficiências do usuário (eu).
In.M.3	Eu utilizo um modo mais formal, com algumas pequenas vezes a informal.
In.F.4	Formal. Mas eu sei que o som do "r" é forte quando eu falo. Por ser do mato grosso acho que está mais para a linguagem caipira.
In.M.5	Linguagem culta com um pouco de gírias.
In.M.6	Mais urbano, sem sotaques.
In.M.7	Normal. Com muita influência da cultura social.
In.F.8	Popular.
In.F.9	Normal.
In.F.10	Acredito que comum, com alguns erros de português, e algumas gírias do meu cotidiano.
In.F.11	Falo de acordo com o sotaque da região norte.
In.M.12	Juarense. Porque eu nasci em Juara.

Os universitários In.F.4, In.F.11 e In.M.12 responderam dando destaque ao modo de falar da região norte de Mato Grosso, que, como citado acima, é tomado por Nascentes (1953) como um território linguístico in-característico. O que leva a perspectivas de novos trabalhos sobre quais são as características linguísticas da cidade de Juara que, como citado pela In.F.4, possui a presença forte do rotacismo presente no 'dialeto caipira', que nos leva a questão – para futuros trabalhos – sobre o falar juarense.

Para finalizar, dadas as respostas dos informantes, verificou-se que houve a presença de estereótipos negativos voltados para

a comunidade de fala da Baixada Cuiabana. Dessa forma, há a realização de um pré-julgamento do outro pelo seu modo e caracterização de fala, e isso ocorre sem ao menos saber quem é o sujeito, onde mora, quais suas relações culturais, econômicas, sociais e históricas. Em uma relação de força e poder a qual nosso país está submerso, a 'força/influência' de falar do grupo dominante – apresentado pelo contato real e/ou digital – estigmatiza o falar do outro e, conseqüentemente, estereotipa toda sua extensão cultural e histórica, levando-o a ser subjugado por um preconceito não só linguístico, mas também, social.



## 5. Considerações finais

Neste artigo, procurou-se compreender as crenças e atitudes de universitários juarenses, sobre o falar de uma pessoa que nasceu e mora na Baixada Cuiabana, tendo como fenômeno teórico – em evidência na fala do sujeito – a alternância das fricativas e africadas. O teste de percepção de diferencial semântico adaptado da técnica *matched guise*, possibilitou analisar as percepções linguísticas dos informantes universitários juarenses, que teve como resultado a comprovação da hipótese levantada: os informantes universitários avaliariam a comunidade de fala da Baixada Cuiabana como uma variação linguística estigmatizada.

Percebeu-se que a estigmatização realizada pelos informantes universitários ocorreu não só em referência ao fator linguístico da pessoa que possui a característica do falar da Baixada Cuiabana, mas a partir do teste, percebe-se que há a presença de estigmas sociais, econômicos e culturais.

Nesta conjuntura, evidencia-se que o estereótipo e a propensa estigmatização da variedade de fala da comunidade da Baixada Cuiabana foi e ainda é um importante objeto de estudo e discussões dentro do campo da Linguística, o que leva a certeza de que, independentemente de quem são os informantes, ainda há a necessidade de mais trabalhos e atitudes políticas e educacionais referentes ao respeito para com o modo de falar de determinada comunidade linguística, ou seja, o modo de falar do outro.

## Referências

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. *Language and superdiversity*. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em: [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1). Acesso em: 23 jul. 2019.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma in-

trodução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2015.

COX, Maria Inês Pagliarini. Quanto vale o falar cuiabano no mercado linguístico mato-grossense. In: COX, Maria Inês Pagliarini. (org.). **Que português é esse?** vozes em conflito. São Carlos e Cuiabá: Pedro & João e EdUFMT, 2005.

ECKERT, Penelope. *Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation*. *Annual Reviews*, v. 41, p. 87-100, 2012. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Documentação sociolinguística**: coleta de dados e ética em pesquisa. São Cristóvão: Editora UFS, 2017. *E-book*. Disponível em: [https://www.academia.edu/34264564/Documenta%C3%A7%C3%A3o\\_Sociolingu%C3%ADstica\\_Coleta\\_de\\_Dados\\_e\\_%C3%89tica\\_em\\_Pesquisa](https://www.academia.edu/34264564/Documenta%C3%A7%C3%A3o_Sociolingu%C3%ADstica_Coleta_de_Dados_e_%C3%89tica_em_Pesquisa). Acesso em: 23 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LIMA, José Leonildo. A alternância entre as fricativas e africadas, a alternância de [ãw] e [õ] final e o gênero gramatical: marcas do português arcaico no falar cuiabano? In: PHILIPPSEN, Neusa Inês; LIMA, José Leonildo. **Diversidade e variação linguística em Mato Grosso**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2018.

LUCCHESI, Dante. Por que a crioulação aconteceu no Caribe e não no Brasil? Condicionamentos sócio-históricos. **Gragoatá**: revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 24, n. 48, p. 277-255, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/>



[view/1251/773](#). Acesso em: 22 jul. 2019.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA

LATINA: ALFAL, 17., 2014, Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: Ideia, 2014. p. 1740-1749. Disponível em: <http://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/anais.html>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Recebido em: 13/04/2021

Aprovado em: 10/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A alternância entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito no português brasileiro: Variação estável ou mudança em progresso?

*Aline da Silva Santos (UEFS)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-6472-4265>

*Norma Lucia Fernandes de Almeida (UEFS)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-3369-4251>

## Resumo:

O futuro do pretérito (FP) é o tempo verbal do modo indicativo empregado para se fazer referência a um acontecimento posterior a um passado, ou um acontecimento que poderá ou não ocorrer, dependendo de uma condição, além de transmitir valores modais de hipótese, possibilidade, desejo, necessidade etc. O FP costuma variar, em alguns contextos de uso, com o pretérito imperfeito (PI), que, tradicionalmente, é usado para se falar de hábito ou acontecimento que ocorria com frequência no passado ou ainda para se referir a um fato interrompido por outro fato concomitante. Assim, expressões como, por exemplo, “se eu fosse você, comprava mais livros” ou “se eu fosse você, compraria mais livros” e ainda as formas perifrásticas “ia comprar” e “iria comprar”, respectivamente, costumam ser usadas com o mesmo valor de verdade. Pesquisas sobre esse tema, amparadas na Teoria da Variação e da Mudança Linguística, já foram desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil e a finalidade deste artigo é, portanto, descrever e correlacionar resultados de algumas dessas pesquisas, observando, sobretudo, se esses resultados apontam para um fenômeno de variação estável ou de mudança em progresso.

**Palavras-chave:** Variação e mudança. Português brasileiro. Futuro do pretérito. Pretérito imperfeito.

## Abstract:

**The alternation between the conditional future tense and imperfect past tense in brazilian portuguese: Stable variation or change in progress?**

---

\* Doutoranda em Estudos Linguísticos – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3988526074633147>. E-mail: [linedss@gmail.com](mailto:linedss@gmail.com)

\*\* Doutora em Linguística. Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0369000710579780>. E-mail: [norma.uefs@gmail.com](mailto:norma.uefs@gmail.com)

The conditional future tense (FP) is the verb tense in the indicative way used to refer to an event after a past, an event that may or may not occur, depending on a condition, in addition to transmitting modal values of hypothesis, possibility, desire, need, etc. The FP tends to vary, in some contexts of use, with the imperfect past tense (PI), which is traditionally used to talk about a habit or event that occurred frequently in the past or to refer to a fact interrupted by another fact concomitant. Thus, expressions such as “if I were you, buy more books” or “if I were you, buy more books” and the periphrastic forms “would still” comparable and “would buy”, respectively, are usually used with the same truth value. Research on this topic, supported by the Theory of Linguistic Change, has already been developed in different regions of Brazil and the purpose of this article is, therefore, to describe and correlate results of some of these researches, observing, above all, if these results point to a phenomenon of steady variation or change in progress.

**Keywords:** Variation and change. Brazilian portuguese. Conditional future tense. Imperfect past tense

## Introdução

A proposta deste artigo é analisar algumas pesquisas sociolinguísticas que foram desenvolvidas no Brasil sobre a variação na expressão do tempo futuro do pretérito (FP), que alterna seu uso com o pretérito imperfeito (PI), ambos do modo indicativo. Nosso intuito é discutir se os resultados dessas pesquisas apontam para um fenômeno de variação estável ou de mudança em progresso.

A alternância entre FP e PI costuma acontecer tanto em verbos não modais, formados por estruturas sintéticas (ex.: Se fosse possível, ‘viajaria’ mais/ Se fosse possível, ‘viajava’ mais) e perifrásticas (ex.: ‘iria viajar’ e ‘ia viajar’), mas também no uso de verbos modais, formados por verbos auxiliares e principais, como ‘poder’, ‘dever’, ‘precisar’, ‘querer’, ‘ter de/ter que’ + infinitivo (ex.: ‘deveria viajar/devia viajar’).

Embora o FP seja apresentado tradicionalmente no conjunto dos verbos do indicativo – modo que exprime a atitude de certeza do falante em relação ao fato expresso pelo verbo –, é um tempo verbal que possui pecu-

liaridades que o distinguem dos demais tempos do indicativo, pois expressa o *irrealis*, que, segundo Givón (2001), se refere a uma situação na qual há ausência de realidade, ou seja, os enunciados demonstram que a ocorrência de um fato não é certa, como neste exemplo: “Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio/ ‘Seguiria’ sempre em frente [...]” (Mário Quintana, grifo nosso). Além disso, o FP pode indicar diferentes circunstâncias modais, tais como condição, hipótese, intenção, possibilidade, probabilidade, desejo e necessidade.

Já no que diz respeito ao PI, é um tempo passado inconcluso, utilizado para se referir a um fato interrompido por outro fato concomitante e para falar de hábito ou acontecimento que ocorria com frequência no passado, ex.: “Eu sozinho menino entre mangueiras/ *lia* a história de Robinson Crusóé” (Carlos Drummond de Andrade, *Infância*. Grifo nosso). Mas o PI também é empregado, como vimos, em lugar do FP.

Para tratarmos, portanto, desse tema, nosso artigo se estrutura da seguinte for-

ma: abordaremos a mudança linguística, do latim para o português, dos dois tempos em análise; faremos uma explanação acerca da Teoria da Variação e da Mudança Linguística; falaremos a respeito da realidade sociolinguística do português brasileiro; apresentaremos os estudos que constituem nossa análise bibliográfica e, por fim, traçaremos algumas conclusões.

## O futuro do pretérito e o pretérito imperfeito: as mudanças em tempos verbais do latim para o português

Os tempos verbais em latim eram distribuídos em dois sistemas: o *inflectum* e o *perfectum*. O *inflectum* era o tempo de ação incompleta e expressava fatos no presente, no passado e no futuro. O *inflectum* era formado pelos seguintes tempos e modos verbais: presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, futuro do presente, presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo e o imperativo. No que diz respeito ao *perfectum*, era o tempo da ação completa, que por sua vez reunia o pretérito perfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo, futuro perfeito do indicativo, pretérito perfeito do subjuntivo e pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo.

O pretérito imperfeito, portanto, é um dos tempos que foi conservado na passagem dos verbos latinos para as línguas românicas. Mattos (2001) pesquisa sobre a evolução dos tempos verbais e apresenta os seguintes exemplos do imperfeito na passagem do latim para o português: “amabam > amava; debeam (por debebam) > devia; vedeam (por vendebam) > vendia; puniam (por punibam) > punia” (p. 23).

Quanto ao futuro do pretérito, é uma criação das línguas românicas. Segundo

Mercer (2011, p.386), como o latim não possuía uma forma própria para o futuro do pretérito, então assumia essa função o mais-que-perfeito do subjuntivo, “que em latim vulgar passou a ter a concorrência de uma construção perifrástica paralela à do futuro, constituída de infinitivo do verbo principal mais *habebam*”.

Ainda sobre a formação do futuro na passagem do latim vulgar para as línguas românicas, Câmara Jr. (1975, p. 132) afirma que, através da combinação do infinitivo imperfeito com o presente do verbo *habēre* (haver), constituiu-se, em boa parte das línguas românicas, uma locução volitiva, que focalizava, do presente, a vontade de que um fato acontecesse, como, por exemplo, *cantare habeo*. E, ao mesmo tempo, estabeleceu-se uma locução paralela, com referência no passado, formada de infinitivo com o pretérito imperfeito de *habēre* (*cantare habebam*). É dessa forma, portanto, que surgem, respectivamente, o futuro do presente e o futuro do pretérito.

No que diz respeito à forma, Câmara Jr. (1975, p. 132) esclarece que houve uma “aglutinação dos dois vocábulos, com uma redução fonética violenta das formas de *habere*”, mudança que começou através do “esvaimento da consoante /b/ intervocálica; as vogais, assim postas em contato, se assimilaram, ditongaram e contraíram”. Logo, com o futuro do pretérito, aconteceu o seguinte processo: “a(b) e (b)a > ea > ia, etc.”. Câmara (2002, p. 85) evidencia essa mudança do futuro do pretérito desta maneira: “AMARE + HABEBAM > amar + \*h (ab/ea) > AMARIA”.

Câmara Jr. (1975) destaca ainda que o futuro do pretérito tem um uso muito restrito, devido ao fato de depender de circunstâncias específicas. E também acrescenta: “É preciso que o sujeito falante, reportando-se ao passado e continuando a situar-se no

presente, considere, dessa posição por assim dizer ubíqua, o que ocorreu posteriormente no momento do passado a que assim se reportou” (p.133). Em seguida, o autor afirma que continuam presentes na língua coloquial “as condições que faziam no latim as formas futuras serem de emprego parcial, confinadas à língua escrita e a certas situações orais formalísticas” (p. 133-134).

## A Teoria da Variação e da Mudança Linguística

A teoria da variação e mudança linguística foi sistematizada na década de 60, a partir dos estudos de William Labov na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA), sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/, como também a respeito da estratificação do /r/ em lojas de departamentos na cidade de Nova York. Além desses estudos, outro marco da sociolinguística é a organização dos princípios empíricos da teoria, elaborados por Labov, Weinreich e Herzog, que resultou na publicação do livro “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística”, em 1968.

Desse modo, a sociolinguística variacionista ocupa-se da análise da variação e da mudança linguística em comunidades de fala, partindo do pressuposto de que a língua e a sociedade mantêm uma inter-relação, a qual é responsável pela característica heterogênea da língua. Essa percepção caracteriza a sociolinguística como um campo da Linguística que rompe com a noção de língua homogênea, opondo-se, sobretudo, ao estruturalismo, modelo teórico que no momento preponderava nos estudos linguísticos e era liderado por Ferdinand de Saussure.

Saussure defendia a unicidade e a homogeneidade como propriedades inerentes à língua. Na visão do estruturalista, a língua

“não constitui [...] uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente” (SAUSSURE, 2012 [1916]), por isso faz uma oposição entre língua (fr. *langue*) e fala (fr. *parole*), elegendo a primeira como objeto de estudo da linguística e desprezando a fala, a qual seria uma atividade individual. Consoante Saussure (2012 [1916], p. 45), a separação entre língua e fala implica distinguir “ao mesmo tempo: 1º - o que é social do que é individual; 2º - o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental”.

Para Labov (2008 [1972], p. 217), não obstante Saussure compreendesse a linguística como parte de uma ciência que analisa os signos no seio da vida social, essa concepção era paradoxal, porque as pesquisas estruturalistas analisavam a língua por meio de um ou dois informantes ou examinavam ainda seu próprio conhecimento sobre a língua, descartando os fatores extralinguísticos ou sociais.

Contrário ao pensamento de Saussure, Labov (2008 [1972]) defende, portanto, a relação imbricada e evidente entre língua e sociedade. Por isso argumenta que o termo sociolinguística lhe parece até redundante, pois, segundo ele, não é possível entender a língua sem considerar a sociedade, e vice-versa. Então, afirma: “Por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (p. 13). A fim de enfatizar que a língua é uma forma de comportamento social, Labov lembra que crianças submetidas a isolamento não utilizam a língua, porque esta é usada em um contexto social, para os seres humanos exporem suas necessidades, opiniões e emoções uns aos outros (p. 215).

Em virtude das pressões sociais as quais estão sempre atuando sobre a língua, não

é possível compreender por que variações linguísticas ocorrem sem levar em conta a vida social da comunidade investigada. Dessa forma, de acordo com a teoria sociolinguística, a sistematização da variação e da mudança linguística precisa ser entendida através de fatores internos e sociais. De acordo com Mateus (2001, p. 8):

O espaço de discussão sobre as relações entre língua e cultura tem sido progressivamente preenchido pelas preocupações dos sociolinguistas no que respeita às questões da variação linguística. A grande importância atribuída à variação das línguas, em interação com a variação das sociedades, abriu campo para o estudo dos factores intervenientes nessa variação, internos e externos, históricos e resultantes do contacto entre línguas, e para o desenvolvimento das perspectivas teóricas nesta área.

Para Mattos e Silva (2008), o fundamental da proposta da teoria da variação e da mudança está na nova compreensão da estrutura linguística, uma vez que a especulação linguística dos estruturalistas e gerativistas, baseada na concepção de estrutura linguística como homogênea, é considerada incompatível com a realidade. A autora acrescenta que, para os sociolinguistas americanos, a estrutura linguística é intrinsecamente heterogênea, e essa relação entre estrutura e heterogeneidade são essenciais para o funcionamento real das línguas.

Assim, para a sociolinguística laboviana, o reconhecimento da heterogeneidade linguística parte da noção de que as línguas variam, ou seja, diferentes variantes linguísticas concorrem entre si, em determinado contexto, e têm o mesmo significado referencial. Essa variação pode resultar em mudança linguística, que pode ser detectada com base nos fundamentos empíricos desenvolvidos por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]).

Dentre as questões fundamentais dos estudos sociolinguísticos, busca-se identificar se determinado fenômeno aponta para uma variação ou se há indícios de mudança linguística. Desse modo, as variáveis sociais, tradicionalmente controladas nas pesquisas variacionistas, a fim de investigar a variação e a mudança, são o sexo/gênero, a escolaridade e a faixa etária do informante.

Entende-se que as diferenças entre sexo/gênero interferem nos usos linguísticos, com as mulheres optando pelo uso linguístico da variante de prestígio mais que os homens. Porém, esta é uma realidade que pode ser mais comum nos centros urbanos; em comunidades rurais, como aponta Lucchesi (2009), em estudo sobre a concordância de gênero no português de Helvécia-BA, os homens podem usar mais a variante de prestígio devido ao fato de terem mais contato com o mundo exterior à comunidade.

Pressupõe-se, também, que as mulheres podem encabeçar uma mudança quando determinada variante inovadora não é estigmatizada. Contudo, é importante destacar que essa realidade varia conforme a comunidade, pois, em alguns casos, são os homens que usam mais a variante de prestígio, devido, por exemplo, ao mercado ocupacional.

No que diz respeito à escolaridade, além de a escola ser um agente na promulgação de variantes de prestígio, o *status* adquirido com a escolaridade motiva o falante mais escolarizado a recorrer mais ao uso dessas variantes. Quanto à faixa etária, pesquisas comprovam que os jovens tendem a implementar a variante inovadora, enquanto os mais velhos mantêm mais a variante padrão, lembrando que faixas intermediárias poderão liderar os índices do uso padrão, devido ao fato de estarem mais presentes no mercado de trabalho. Além desses fatores sociais,

tem-se controlado a influência do *status* social, da profissão, da religião, entre outros.

Se diferentes variantes estiverem concorrendo entre si, coexistindo mais ou menos com a mesma frequência, diz-se que ocorre uma variação linguística; porém, a variação linguística pode resultar em mudança linguística. Esta, por sua vez, pode ser observada ainda em seu curso ou quando já estiver definida. Quando se trata de mudança linguística em progresso, verifica-se que uma das variantes se sobrepõe à(s) outra(s), isto é, uma é mais usada que outra(s) e anuncia uma possível mudança. E, quando a mudança está definida, apenas uma das variantes, geralmente a inovadora, prevalece e a(s) outra(s) entra(m) em desuso.

É importante destacar que, além de inovar os estudos da ciência linguística com os fundamentos empíricos, a sociolinguística trouxe contribuições para o desenvolvimento da educação, visto que a formação de professores nos cursos de letras passou a atentar para a heterogeneidade linguística e social, lançando reflexões sobre um ensino descritivo de língua, respaldado no respeito às diferentes variedades linguísticas e seus contextos reais de uso.

## **Polarização sociolinguística no português brasileiro**

De acordo com Dante Lucchesi (2004) o português brasileiro é caracterizado pela polarização sociolinguística, fenômeno que é explicado por razões sócio-históricas. O autor considera a distinção entre norma culta<sup>1</sup> e popular, afirmando ser a primeira uma

consequência da herança da elite colonial, ou seja, refere-se aos padrões de comportamento linguístico dos brasileiros que têm formação escolar e acesso a todos os espaços da cidadania; e a norma popular define os padrões de comportamento linguístico das pessoas que são privadas dos direitos básicos e mantidas “na exclusão e na bastardia social” (LUCCHESI, 2004, p. 87).

Ainda segundo Lucchesi (op. cit.), no interior do Brasil, a língua portuguesa era adquirida em contextos precários pelos escravos, que se comunicavam também entre si, usando uma língua africana. Portanto foi dessa maneira que “a língua portuguesa se foi disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil”. Contudo, no início do século XX, a realidade social brasileira passou por algumas mudanças, devido à industrialização e ao crescimento urbano, o que provoca a “democratização dos padrões culturais e linguísticos” (LUCCHESI, 2004, p. 79).

Lucchesi (2017) considera o processo de periodização da história da língua portuguesa no Brasil a fim de propor a superação da perspectiva unitária da história sociolinguística do Brasil, adotando-se uma concepção ‘*polarizada*’. De acordo com o autor, há quatro fases que constituem a história do português no Brasil: na primeira, nomeada de “Tupinização da costa”, que compreende o período de 1000 até 1532, o tupi e o tupinambá eram as línguas mais faladas na costa; na segunda fase (1532-1695), do “Multilinguismo generalizado”, o português convivia com as línguas gerais indígenas e línguas francas africanas; na terceira fase (1695-1930), da “Homogeneização linguística”, houve a imposição do português, que reduziu o multilinguismo; por fim, na quarta fase (1930 até hoje), do “Nivelamento lin-

1 De acordo com Faraco (2008, p. 54), é preciso trabalhar criticamente com a noção de norma culta, pois o termo pode sugerir que há outras normas “incultas”. Assim, a expressão norma culta deve ser compreendida como a norma linguística usada em determinadas situações e “por grupos sociais que têm estado mais diretamente com a cultura escrita”.

guístico”, a industrialização e a urbanização influenciaram a difusão da norma urbana culta e o apagamento das marcas do contato na norma popular. Além disso, na quarta fase, a norma culta se distancia do padrão europeu, contudo a desigualdade social mantém a polarização sociolinguística.

Se por um lado a polarização sociolinguística persiste no Brasil; por outro, as normas culta e popular caminham numa aproximação. Lucchesi (2004) afirma que a massificação do ensino básico e o desenvolvimento dos meios de comunicação cederam espaço para que algumas mudanças ocorressem, visto que as normas culta e popular passaram a se aproximar. Assim, ao longo do século XX, observa-se uma tendência de mudança “para cima”, na qual o chamado português popular vai em direção ao português culto; e, também, acontece uma mudança “para baixo” no português culto, que se distancia da norma padrão europeia.

A respeito da variação entre FP e PI, apesar de a escola não defender o uso de FP no domínio *irrealis* da mesma forma incisiva que defende o uso da concordância de número e de outras variantes de prestígio, pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, conforme veremos na seção 4, atestaram a relação entre escolarização e o uso de FP, sendo que os mais escolarizados tendem a usar menos o PI em lugar de FP.

## **Pesquisas realizadas sobre o fenômeno em estudo: uma análise bibliográfica**

Diferentes estudos sobre a variação entre FP e PI já foram desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil. Descreve-se, portanto, nesta seção, algumas dessas pesquisas com o objetivo de analisar, sobretudo, se os resultados apontam para um fenômeno de va-

riação estável ou de mudança em progresso. Para facilitar a análise, os estudos serão apresentados de acordo com regiões do Brasil, considerando trabalhos das regiões Sudeste, Sul e Nordeste<sup>2</sup>, que serão descritos nesta ordem porque levaremos em conta a temporalidade, ou seja, a primeira pesquisa variacionista, de que temos ciência, sobre o tema, é da região Sudeste, o que justifica a apresentação na sequência mencionada.

Da Região Sudeste, comentaremos as pesquisas de Costa (1997; 2003), realizada no Rio de Janeiro; Sousa (2007), em Juiz de Fora (MG); e a de Tesch (2007), em Vitória (ES).

A pesquisa inicial de Costa (1997) foi em sua dissertação de mestrado, na qual investiga a variação entre FP e o PI no português informal do Rio de Janeiro, por meio de amostras de língua falada (Amostra Censo do Projeto PEUL) e de língua escrita (cartas pessoais), considerando as formas simples e perifrásticas dos dois tempos como variantes. Consoante a autora, os resultados mostraram o favorecimento de FP (65% dos dados) na modalidade escrita, mesmo em se tratando de um registro informal da língua, visto que o *corpus* foi constituído de cartas pessoais. Já na amostra de língua falada, com exceção da variante IRIA+V, a qual representou apenas 2% dos dados, a distribuição das variantes foi mais equilibrada: FP, 34%; PI, 41%; IA+V, 23%.

Dentre outras constatações, os resultados de Costa (1997) evidenciaram que o FP é uma forma mais conservadora, porque, na língua falada, essa foi a variante preferida pelos mais velhos e por pessoas com mais tempo de escolarização. Já a forma IA+V é a forma inovadora, que predomina na fala dos mais jovens.

2 Não encontramos estudos sobre o fenômeno nas regiões Norte e Centro Oeste.



Segundo Costa (2003, p. 9), essa pesquisa sincrônica, realizada em 1997, ocasionou “algumas constatações interessantes que despertaram a curiosidade para um estudo diacrônico do fenômeno”. Tendo constatado, na primeira pesquisa, que a variante IA+V era mais usada pelos mais jovens e que havia uma variação equilibrada entre o FP e o PI na amostra de língua falada, Costa (2003) decidiu analisar, em sua tese de doutorado, se havia, no português brasileiro, uma tendência a se utilizarem as formas simples em detrimento das perifrásticas e se a variação entre FP e PI “vem permanecendo estável no decorrer das últimas décadas ou se se estabilizou nas últimas décadas” (p. 10). Assim, investigou a mudança linguística em tempo real de longa e de curta duração.

Amostras de fala do projeto PEUL foram usadas para o estudo em tempo real de curta duração, através de dois métodos de estudo da variação e mudança: tendência e painel. Quanto ao estudo do fenômeno em tempo real de longa duração, Costa (2003) utilizou dados de peças teatrais, abrangendo o início do século XVIII até o final do século XX. Esses estudos fizeram a pesquisadora perceber que havia diferentes disputas em mais de um plano: “de um lado as perífrases com ‘ir’ e ‘haver de’, de outro, as formas flexionadas de IMP<sup>3</sup> e FP. E, no conjunto, a luta entre formas simples e perifrásticas” (p. 133).

Na pesquisa em tempo real de longa duração, a pesquisadora observou a presença da perífrase ‘*havia de + infinitivo*’ em contexto *irrealis*. A análise quantitativa apontou que o uso de ‘*havia de + infinitivo*’ desaparece nos textos das peças teatrais a partir da segunda metade do século XX e, nesse mesmo período, a perífrase IA+V começa a se destacar e tem seu percentual dobrado a

cada vinte anos, a partir da década de quarenta. Com o aumento na frequência, IA+V torna-se a variante mais usada nos textos teatrais das últimas duas décadas do século XX, sendo favorecida pela classe mais jovem, o que corrobora a hipótese da autora de que IA+V seria uma forma inovadora.

A pesquisa do tipo painel mostrou a relação entre o uso de FP e a escolaridade dos informantes. A análise dos dados da Amostra Censo revelou que os falantes, recontatados cerca de vinte anos depois, “que ingressaram no nível superior, neste intervalo, mudaram seu comportamento linguístico no sentido de sistematicamente apresentarem um acréscimo no uso da variante FP” (p. 134). Já o estudo de tendência apontou que “há uma distribuição complementar entre IMP e FP através dos níveis de instrução”, ou seja, “quanto mais anos de escolaridade possui o informante, maior o uso de FP e, quanto menos tempo na escola, maior o uso de IMP” (p. 135).

O estudo de Sousa (2007) analisou a variação entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito na expressão da hipótese. Debruçando-se sobre textos da língua escrita, as amostras usadas pela autora foram compostas de redações produzidas no ano de 2006, por alunos da sexta série do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio de dois colégios, um da rede particular de Juiz de Fora e outro vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disso, para realizar o contraponto, Sousa usa trechos de correspondências trocadas entre a Coroa Portuguesa e autoridades da Coroa no Brasil e/ou pessoas influentes nas vilas, durante o século XVIII.

De acordo com Sousa (2007), os dados encontrados nas redações apresentaram informações diferentes ao que se esperava, por isso “as propostas dirigidas ao ensino

3 Sigla usada pela pesquisadora para se referir ao pretérito imperfeito.

médio foram aplicadas, num segundo momento, também a alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora” (p. 13).

A pesquisadora encontrou nos *corpora* analisados 33 ocorrências do uso do pretérito imperfeito com ideia de continuidade; 70 ocorrências de futuro do pretérito para indicar hipótese; e 12 ocorrências de pretérito imperfeito também para expressar hipótese. Conforme Sousa (2007), mesmo que a maioria das ocorrências que expressaram hipótese tenham sido de futuro do pretérito, há indícios de competição entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito.

Dessa forma, Sousa (2007) questiona em sua pesquisa se haveria uma tendência de o pretérito imperfeito suplantar o futuro do pretérito na expressão da hipótese ou se ocorre uma mudança linguística em curso. Na opinião da pesquisadora, enquanto a escola e outros veículos que promovem a normatização da língua continuarem a “transmitir a ideia de status elevado de língua padrão associada ao uso do futuro do pretérito, a oscilação entre este e o imperfeito (remetendo-se à hipótese) estará ligada à modalização entre formal versus informal”.

Por outro lado, Sousa (2007) argumenta que o fato de ter encontrado, em diferentes períodos, a alternância entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito em textos escritos pressupõe uma indicação de tendência à mudança, com a primazia do uso do pretérito imperfeito. Porém, segundo a autora, para isso acontecer, o futuro do pretérito teria de deixar de ser difundido pelos meios reguladores da língua-padrão.

A pesquisa de Tesch (2007) investiga, a partir dos fundamentos da sociolinguística variacionista, os contextos linguísticos e sociais ligados à variação entre FP e PI, além de se basear nos pressupostos do funciona-

lismo linguístico. Usando amostras de fala de 46 entrevistas, coletadas entre 2001 e 2002 com informantes de Vitória (ES), Tesch encontrou 1080 ocorrências de variantes com a noção de *irrealis*, nas formas sintéticas e perifrásticas do futuro do pretérito e do pretérito imperfeito.

Os resultados de todos os dados juntos, ou seja, amalgamadas as formas simples e perifrásticas, mostraram preferência pelo uso do pretérito imperfeito (58%) em detrimento do futuro do pretérito (42%). Contudo, ao analisar separadamente as formas simples e perifrásticas, o FP foi a variante predominante. Nesse caso, as ocorrências de FP representaram 41% dos dados; as de PI, 38%; as de IA + V, 21%; e as de IRIA + V não totalizou nem 1% dos dados.

Conforme a análise de Tesch (2007), a faixa etária influencia no uso das formas variantes PI e IA + V. A autora argumenta que o PI pode ser substituído pela forma perifrástica, “uma vez que a tendência maior ao uso de IA + V está nos mais jovens (.64) e as inovações linguísticas são trazidas por essa faixa etária” (p. 106). Já os mais velhos desfavorecem o uso da perífrase e preferem usar o PI na forma sintética. Tesch ressalta, também, que a variante PI, não pode ser classificada como uma forma conservadora ou inovadora, nem como prestigiada ou estigmatizada, pois “é possível encontrar em algumas gramáticas normativas o seu emprego como alternativa coloquial ao futuro do pretérito” (p. 109).

Outro fator considerado significativo na escolha das variantes, segundo Tesch, foi a ‘Escolarização’. Os participantes da pesquisa com ensino superior e médio preferiram o uso de FP, enquanto as pessoas com ensino fundamental favorecem o uso da variante PI, resultados que “confirmam a hipótese de que a escola possibilita uma maior aproxima-

mação do falante em relação às formas recomendadas pela norma” (p. 113-114).

Na região Sul do país, temos a pesquisa de Karam (2000), que analisou a variação entre o futuro do pretérito, o pretérito imperfeito e a perífrase verbal IR+infinitivo na fala do Rio Grande do Sul, considerando quatro cidades do estado: Flores da Cunha, Panambi, São Borja e Porto Alegre. Usando amostras de fala do projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil), a proposta da autora buscou avaliar se a variação entre o FP e PI seria uma variação estável e se a perífrase indicaria uma mudança em curso, atentando-se às variáveis linguísticas e sociais que poderiam influenciar o fenômeno linguístico.

No procedimento quantitativo dos dados, Karam optou por desenvolver rodadas diferentes, sendo uma binária, considerando somente as formas sintéticas de FP e PI, e outra ternária, que acrescentou a perífrase verbal. A rodada terciária demonstrou mais relevância para as respostas que a autora se propôs a encontrar, pois as variáveis sociais foram apontadas como significativas apenas na rodada ternária.

Assim, os resultados evidenciaram que a perífrase IR+infinitivo é mais comum na fala das mulheres e dos participantes mais jovens, corroborando a hipótese da autora de que o uso dos verbos perifrásticos são possivelmente indícios de mudança em curso.

No que diz respeito às pesquisas realizadas no Nordeste, apresentaremos os estudos de Freitag e Araújo (2011), em Itabaiana (SE); a de Santos (2014), em Feira de Santana (BA); e a de Brito (2018), em Natal (RN).

O estudo de Freitag e Araújo investigou o uso das formas do passado condicional no português falado em Itabaiana/SE, considerando as formas sintéticas e perifrásticas do futuro do pretérito e do pretérito imperfei-

to. Para a realização da pesquisa, as autoras adotaram os princípios da sociolinguística variacionista e do funcionalismo.

O *corpus* foi constituído por 20 entrevistas, com informantes de nível superior, e as autoras encontraram 93 ocorrências do fenômeno, sendo 65 de FP, 10 de PI, 11 de IA+V e 7 de IRIA+V. Em virtude da baixa recorrência do fenômeno na amostra considerada, Freitag e Araújo (2001) optaram por amalgamar as formas perifrásticas e, assim, obtiveram resultados estatisticamente mais relevantes.

As pesquisadoras analisaram variáveis linguísticas e, dentre os resultados mais significativos, o trabalho aponta que o ‘tipo semântico-cognitivo do verbo’ é uma das variáveis que contribui para a variação do fenômeno, sendo que quatro fatores foram testados: estado, atividade, modalidade e cognição. Os resultados mostraram que o FP foi mais frequente em todos os tipos de verbos.

Freitag e Araújo (2001) testaram também a variável ‘tipo de sequência discursiva’, a qual é constituída das sequências narrativa, opinativa e explicativa. As autoras partiram do princípio de que os textos opinativos e explicativos favoreceriam o uso de FP e das formas perifrásticas, hipóteses que foram comprovadas: o uso de FP e das formas perifrásticas foram mais recorrentes em sequências opinativas e em contextos explicativos; enquanto o PI foi mais usado nas sequências narrativas.

O fato de o uso variante FP se destacar na amostra de Itabaiana nos chama a atenção e esse resultado corrobora o pressuposto de que as pessoas com ensino superior tendem a favorecer essa variante. Lembramos que as entrevistas analisadas na pesquisa de Freitag e Araújo foram somente de informantes com ensino superior.

Santos (2014) investigou a variação entre FP e PI no português falado em Feira de Santana-BA por meio de entrevistas do projeto *A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano*, considerando três níveis de escolaridade: ensino fundamental incompleto, ensino médio e ensino superior. Os resultados apontaram que, naquela comunidade, a variação entre o FP (48% dos dados) e o PI (52% dos dados) é equilibrada e estável.

Dentre os resultados mais significativos, concluiu-se que os falantes favorecem o uso de PI em texto narrativo, enquanto que, ao expor sua opinião em sequências argumentativas ou se expressar através de listas de atitudes hipotéticas, promovem o uso de FP. Outra variável linguística relevante foi a estrutura verbal: as formas sintéticas tendem a promover o uso de FP; e as perifrásticas, o uso do PI.

No que diz respeito às variáveis sociais, a pesquisa de Santos (2014) revelou que os falantes menos escolarizados promovem o uso de PI; enquanto a variante FP é mais usada pelos mais escolarizados. Como o fenômeno da variação entre FP e PI já é reconhecido em gramáticas, Santos defendeu na sua pesquisa a hipótese de variação estilística, pois os ambientes mais formais frequentados pelas pessoas mais escolarizadas, o meio social e o *status* do falante podem interferir, o que explicaria a preferência pelo emprego de FP na fala dos informantes com nível superior.

A tese de Brito (2018) analisa a alternância entre as formas verbais simples e perifrásticas do futuro do pretérito e do pretérito imperfeito em orações condicionais, ou seja, especificamente em construções “se p, então q”. Baseando-se no aparato teórico-metodológico da Sociolinguística variacionista e do Funcionalismo linguístico norte-americano, a amostra analisada foi

composta por 346 construções condicionais retiradas de comentários na rede social Facebook.

Para a análise das variáveis linguísticas ou semântico-pragmáticas, Brito se apoiou na explicação funcionalista, baseada em Givón (1995), para aventar a hipótese de que fatores mais marcados poderiam influenciar no uso de PI. Segundo Brito (2018: 35):

O princípio da marcação linguística é considerado, no âmbito dos estudos funcionalistas, um dos mais relevantes para a organização da língua. Ele prevê que as categorias que são cognitivamente marcadas (isto é, complexas) tendem a ser codificadas através de formas – ditas formas marcadas –, que se caracterizam por maior complexidade estrutural (elaboração, extensão), maior complexidade cognitiva (em termos de memória, esforço de atenção e tempo de processamento) e menor frequência em relação às suas contrapartes não marcadas.

Dessa forma, consoante a pesquisadora, a conversação cotidiana, que se destaca pela informalidade, caracteriza-se por ser um contexto menos marcado, e as formas menos marcadas comuns nesse cenário são, por sua vez, “frequentes e mais salientes cognitivamente, isto é, menos complexas quanto ao processamento” (p. 36). Em contrapartida, “as formas marcadas na conversação cotidiana são as formas marcadas em geral, sendo mais frequentes em situações de interação mais marcadas, cujo ápice é o discurso acadêmico escrito” (p.36).

Os resultados de Brito (2018) corroboraram sua hipótese, visto que a frequência de FP foi mais recorrente em contextos mais marcados. Um exemplo de variável que confirmou esse pensamento foi *Tópico/assunto*: ao passo que o fator “Assunto complexo ou embaraçoso” favoreceu o FP, o fator “Assunto pessoal” favoreceu o PI. Assim, a pesqui-

sadora concluiu que os fatores “mais marcados favorecem FP, a forma mais marcada no contexto dos comentários no Facebook, enquanto fatores definidos como menos marcados favorecem PI, a forma menos marcada no contexto em questão” (p. 121).

Ainda de acordo com Brito, os fatores sociais *idade* e *sexo* revelaram a possibilidade de mudança em progresso, cuja liderança é assumida pelas mulheres na direção do uso mais frequente de PI em comentários no Facebook. Já em relação à escolaridade, os resultados evidenciaram que o FP foi mais usado entre os participantes com ensino superior, enquanto o PI foi favorecido entre aqueles com ensino fundamental e médio.

## Conclusão

Partindo da indagação a respeito da possibilidade de variação estável ou de mudança em curso, envolvendo a alternância entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito no português brasileiro, a revisão bibliográfica aqui apresentada nos permitiu chegar a algumas conclusões.

Ao observar o cenário das variáveis sociais consideradas nas pesquisas, compreendemos que a variável escolaridade aponta para uma direção oposta ao caminho da mudança, ou seja, independente da região do país, vimos que quanto mais escolarizado for o falante, mais usará o FP, como revelaram as pesquisas de Costa (2003), Tesch (2007), Sousa (2007), Santos (2014) e Brito (2018). Dessa forma, a escolarização ou possivelmente o *status* de escolarização, conforme a proposta apresentada por Santos (2014), tende a inibir o uso de PI e das formas perifrásticas.

A relação entre a escolarização e o uso de FP nos remete ao argumento de Câmara Jr. (1975) de que as formas de futuro são de uso parcial desde o latim, uma vez que são

empregadas em contextos mais específicos, como na língua escrita e em determinadas situações mais formais. Os espaços que promovem o uso de FP seriam, portanto, mais comuns entre os falantes com maior nível de escolaridade.

Por outro lado, vimos que os resultados de diferentes pesquisas apontaram que o fenômeno variável em estudo caminha em direção à mudança, isto é, estaria passando por mudança em curso, pois o uso da perífrase com o verbo *ir* é a forma inovadora, a qual se apresenta na fala dos jovens e das mulheres. Assim, a partir desses estudos, tivemos indícios para responder ao nosso questionamento inicial; porém, somente com o desenvolvimento de outras pesquisas é que poderemos ter um panorama mais completo e compreender com mais precisão as características sociolinguísticas desse fenômeno no português brasileiro.

## Referências

BRITO, Nara Jaqueline Avelar. **Alternância entre o futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo no domínio funcional da condição contrafactual em comentários do facebook**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de ciências humanas, letras e artes, Programa de pós-graduação em estudos da linguagem. Natal, 2018.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CÂMARA, Tânia Maria Nunes de Lima. Alternância do uso do pretérito imperfeito e do futuro do pretérito no discurso oral. **Augustus**, Rio de Janeiro, v. 7, n° 15, jul./dez., 2002.

COSTA, Ana Lúcia dos Prazeres. **A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

COSTA, Ana Lúcia dos Prazeres. **O futuro do**

**pretérito e suas variantes no português do Rio de Janeiro: um estudo diacrônico.** 132 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ARAÚJO, Andréia Silva. Passado condicional no português: formas e contextos de uso. **Caligrama** - Revista de Estudos Românicos da Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

GIVÓN, Talmy. **Funtionalism and grammar.** Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: an introduction.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

KARAM, L. **A variação entre o futuro do pretérito, o imperfeito e a perífrase com o verbo ir na fala do RS.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso da lingüística moderna.** São Paulo: Parábola, 2004.

LUCCHESI, Dante. A realização do sujeito pronominal. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan e RIBEIRO, Ilza (org.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **Delta** [online]. 2017, vol.33, n.2, pp.347-382. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v33n2/1678-460X-delta-33-02-00347.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2020.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Se a língua é um fator de identificação cultural, como compreender que uma língua viva em diferentes culturas?** Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2246/1716>. Acesso

em: 20 jul. 2020.

MATTOS, Priscila Brügger. A evolução dos tempos verbais. In: SILVA, José Pereira. História da língua portuguesa. **Cadernos da Pós-Graduação em Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, UERJ, nº 1, 2001, p. 24-31.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da linguística histórica** – ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MECER, José Luiz da Veiga. O futuro nas línguas românicas. **Revista da Abralín**, v. Eletrônica, n. Especial, p. 385-394, 1ª parte, 2011.

SANTOS, Aline da Silva. **A variação entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito no português falado em Feira de Santana-BA.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** 34ª ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SOUSA, Fernanda Cunha. **A alternância entre o pretérito imperfeito e futuro do pretérito na expressão da hipótese.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

TESCH, Leila Maria. **A variação no âmbito do irrealis entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Trad. Marcos Bagno; rev. téc. Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola. 2006 [1968].

Recebido em: 15/04/2021

Aprovado em: 02/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# O gênero textual-discursivo ‘História em Quadrinhos’ no ensino da língua inglesa

*Jhonatan Carvalho Santos (UFES)\**

<https://orcid.org/0000-0003-4622-749X>

*Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-6140-8646>

## Resumo:

Atualmente, professores de língua inglesa (LI) enfrentam diversos desafios no desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos. Questões como políticas públicas, planejamento e motivação estão entre os fatores que impulsionam o fracasso no processo de ensino e aprendizagem de inglês no ensino básico brasileiro. Tendo este contexto como base e problemática, este trabalho qualitativo, de cunho bibliográfico busca discutir as vantagens no uso do gênero textual discursivo Histórias em Quadrinhos (HQ) como recurso didático-pedagógico para o aprendizado desta língua que hoje possui o status de língua franca. Como resultado, apresentaremos uma proposta de planejamento de uma aula com o uso deste gênero tendo como temática a ‘sustentabilidade’. Através do uso de HQ, acreditamos que, além da competência comunicativa em LI, pode-se também desenvolver pensamento crítico-reflexivo.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Gêneros textuais discursivos; História em quadrinhos; Sustentabilidade.

## Abstract:

### The textual-discursive genre ‘Comics’ in English language teaching

Currently, English teachers face several challenges when it comes to the development of their students’ communicative competence. Issues such as public policies, planning and motivation are among the factors that lead to the failure of the process of teaching and learning this language in the Brazilian basic education. Having this context as a basis and research problem, this qualitative work, of bibliographic nature, has as main objective to discuss the advantages of using the discursive textual genre ‘Comics’ as didactic-pedagogical for the learning of this language that today has the status

\* Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8659287956666870>. E-mail: [carvalhojon2@gmail.com](mailto:carvalhojon2@gmail.com)

\*\* Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta de língua inglesa no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9651433763447163>. E-mail: [tatianypertel@yahoo.com.br](mailto:tatianypertel@yahoo.com.br)

of lingua franca. As a result, we will present a planning proposal for a class with the use of this genre having ‘sustainability’ as main theme of discussion. Through the use of ‘comics’, we believe that in addition to the communicative competence in English, students can also develop their critical thinking.

**Keywords:** English teaching and learning; Discursive textual genres; Comics; Sustainability.

## Introdução

Inicialmente, julgamos necessário situar o leitor acerca do nosso local de fala, para melhor deleite na leitura e compreensão deste trabalho. Assim, trazemos concepções, indagações, anseios e até sugestões construídos a partir de experiências vividas na condição de ex-alunos e docentes de língua inglesa (LI) nos contextos de escolas públicas e privadas, de cursos de idiomas, e/ou da universidade. Tal bagagem nos permite dissertar sobre o tema proposto com visão multifacetada, articulando nossa experiência como alunos e professores.

É sabido que, na atualidade, a LI nas escolas públicas – e até mesmo nas particulares – por vezes, ainda não é considerada tão importante quanto as outras disciplinas do currículo – por parte das autoridades brasileiras, dos alunos, e muitas vezes, também dos professores. São vários os motivos que levam à problemática da não-aprendizagem<sup>1</sup> deste idioma nas escolas. Alguns deles são referentes ao lugar reservado a essa língua nos próprios documentos e leis que regulam a Educação Básica no Brasil.

Além disso, os professores das escolas públicas enfrentam outras adversidades, como: ambientes de alta vulnerabilidade social, turmas numerosas e bastante hetero-

gêneas – o que dificulta o acompanhamento do professor no desenvolvimento das habilidades comunicativas –, dentre outras. Sobre essa realidade, Almeida Filho (2016, p. 10) afirma que: “nas escolas sobram indisciplina, desrespeito aos professores e dirigentes e pouca disposição para aproveitar ao máximo os estudos”, o que reflete a não-aprendizagem da LI.

Também destacamos a postura do aluno com referência a esta disciplina, por eles considerada ‘desnecessária’, um ‘trabalho árduo’ que não mostra resultados. Muitos estudantes ainda não conseguem enxergar a real necessidade da aquisição de uma língua adicional (LA), pois, acreditam que não a utilizarão no dia-a-dia. Para a maioria desses alunos, essa desmotivação provém da crença de que jamais sairão do Brasil e, portanto, sua permanência no país lhes retiraria a necessidade da aprendizagem desta língua.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo British Council (2015), 81% dos professores afirmam que os problemas relacionados à aprendizagem da LI são devido à falta de recursos didáticos como os recursos tecnológicos e falta de materiais complementares. Outro fator alarmante é o de que 59% dos professores investigados percebem certo distanciamento e aversão dos alunos com o idioma, pois não há motivação para aprender a LA. Ainda segundo esta pesquisa, 42% dos professores segue o modelo pronto de planejamento enviado às escolas

1 Utilizaremos a expressão “não-aprendizagem” para ilustrar que compreendemos que houve e que há um processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula de língua inglesa. Porém, ele não alcança o nível de comunicação efetiva desta língua. Assim, o principal objetivo de aprendizagem não é alcançado.



pela Secretaria de Educação, enquanto 37% dos docentes planeja suas aulas livremente.

Com base nesta pesquisa e em outros estudos (CÂNDIDO DE LIMA, 2011; SIQUEIRA; ANJOS, 2012; MARZARI; GEHRES, 2015; ALMEIDA FILHO, 2016) podemos perceber que o professor de LI enfrenta inúmeros desafios, cabendo a ele a quase hercúlea tarefa de remar contra a maré e buscar meios de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nessas condições, acreditamos que o professor possa aproveitar o planejamento pré-estabelecido pelos órgãos competentes, ou pelo livro didático proposto pelo PNLD<sup>2</sup>, e, muitas vezes escolhido pela direção da escola, que a priori, é imposto ao professor, para que faça as devidas adaptações para as suas turmas – haja visto que as salas de aulas são cada vez mais heterogêneas.

Com relação às abordagens que os professores de inglês utilizam para ensinar essa língua, verifica-se que são, muitas vezes, centradas somente em questões gramaticais (CÂNDIDO DE LIMA, 2011; SIQUEIRA; ANJOS, 2012), o que não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Ao contrário, é necessário que o professor, o coordenador pedagógico e toda a equipe escolar, deem a devida atenção ao uso efetivo da língua, ou seja, que se preocupem em romper com uma metodologia prescritiva e engessada, para assim, conseguir criar condições mais favoráveis de interação real entre a disciplina/conteúdo e o aluno (HYMES, 1972). Além disso, é importante (re)pensar metodologias e abordagens que incluam a forma e o uso da língua

de maneira articulada para gerar significação para o aluno (WIDDOWSON, 1978; ALMEIDA FILHO, 2016).

Portanto, mesmo sabendo que alguns dos aspectos envolvidos na problemática da não-aprendizagem da LI no ensino básico advêm de políticas governamentais, devemos estimular a motivação dos jovens à aprendizagem. Pode-se perceber, por exemplo, que eles estão cada vez menos interessados pela leitura escolar/acadêmica – dizemos isso baseados em nossa experiência enquanto docentes.

Com base nos problemas acima elencados e nesta percepção da falta de interesse dos alunos pelos gêneros mais formais, como professores atuantes na área de ensino de LI, questionamos: de que forma podemos melhorar a motivação dos alunos para o aprendizado de uma língua, hoje, considerada franca e decisiva para o futuro pessoal e profissional dos nossos alunos? Que contribuição podemos dar, como pesquisadores e estudiosos das línguas adicionais e das metodologias de ensino, para modificar, pelo menos em parte, o contexto de ensino e aprendizagem de LI nas escolas de ensino básico?

Assim, neste estudo, discutiremos o contexto de ensino e aprendizagem de LI em que o professor considera e utiliza Gêneros Textuais Discursivos (doravante GTD) diversos em sua prática metodológica, mas, em especial, as Histórias em Quadrinhos (HQ). Tal temática já vem sendo explorada em diversas pesquisas e debates, com o objetivo de harmonizar o ambiente educacional (CARVALHO, 2006; RAMA; VERGUEIRO, 2008; RODRÍGUEZ, 2008; SANTOS, 2012; TAVARES, 2016; FRANCO, 2018).

A presente pesquisa, porém, vem contribuir para as discussões com reflexões e proposições acerca do desenvolvimento do

2 O PNLD, ou Programa Nacional do Livro Didático, é um projeto do Governo Federal, implantado pelo Ministério da Educação, na época sob o comando de Fernando Haddad que, a partir de 2011, começou a distribuir coleções didáticas de Inglês e Espanhol para os Ensinos Fundamental II e Médio das escolas públicas brasileiras.

pensamento crítico-reflexivo através do uso das HQ, como, por exemplo, refletir sobre sustentabilidade. Tal contribuição segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que compreende o processo de aprendizagem de inglês pela perspectiva da educação linguística, mas também consciente e crítica, “na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2017, p. 241).

Portanto, buscamos, com esta pesquisa, discutir a interação que pode ser feita entre GTD e LI, em especial no Ensino Médio, e de que forma a HQ poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Outro aspecto que aqui discutiremos é a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico-reflexivo através do uso das HQ, a partir de reflexões com o uso do tema transversal ‘sustentabilidade’. De modo geral, esperamos que o uso de HQ em aulas de LI possa auxiliar os estudantes a perceber a importância e o valor de adquirir uma LA no mundo altamente globalizado em que vivemos, e, com isso, aflorar uma paixão pelos estudos, em especial, pelo inglês.

### **História em quadrinhos: gênero textual discursivo que motivam**

Embora o termo ‘Gênero do Discurso’ seja amplamente empregado por Mikhail Bakhtin (1997; 1986), optamos por utilizar, neste estudo, o termo ‘Gêneros Textuais Discursivos’ (GTD), pois, ao versar sobre o uso de HQ em aulas de LI, queremos enfatizar suas contribuições linguísticas e estruturais (com o uso do termo ‘textual’) e discursivas, já que discutiremos acerca da ‘sustentabilidade’, possibilitando ao aluno perceber a conexão de construto de interação discursiva e social inerente ao ser humano.

Entretanto, antes de expor e discutir a concepção de Gêneros do Discurso tecida por Bakhtin (1997; 1986), primeiramente, é de suma importância recorrer à concepção de enunciado que ele propõe, já que ela permeia toda a discussão sobre gêneros. Assim sendo, Bakhtin (1997) é crítico das teorizações linguísticas que consideram o locutor idealizado, sozinho, sem ponderar sobre sua relação com outros sujeitos e situações prévias. Para o autor, certos teóricos da linguagem realizam “uma estimativa errada das funções da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 289). Mais precisamente, Bakhtin (1997, p. 290) explica que:

Nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica.

Nessa perspectiva, há, geralmente, uma confusão conceitual entre o que seria ‘oração’ e ‘enunciado’. A ‘oração’, conforme Bakhtin (1997, p. 295-296) é uma “unidade da língua”, e “representa um pensamento relativamente acabado, diretamente relacionado com outros pensamentos do mesmo locutor, dentro do todo do enunciado”. Já o ‘enunciado’, é “a unidade da comunicação verbal”, ele “é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido” (BAKHTIN, 1997, p. 296). O enunciado implica, portanto, uma atitude responsiva marcada pela alternância de sujeitos.

Dessa forma, a ideia de enunciado proposta por Bakhtin (1997) é vista como unidade da comunicação a partir da existência dos enunciados em sua forma concreta realizados pelos falantes. Ou seja, o enunciado se refere a algo que fora dito no passado e que conseqüentemente será diferente do presente momento, completando, portanto, o efeito subjacente de sentido, pois, a língua é uma atividade dialógica que se constrói a cada instante através da interação entre sujeitos. Essas interações 'passadas' conduzem as interações 'futuras', considerando que não é uma mera repetição de enunciados, mas, sim, a construção de um novo enunciado com base no que já fora exposto anteriormente. Assim, a ação realizada é o que motiva certos tipos de enunciados a partir do uso da língua em sua esfera de atividade comunicativa (oral e escrita), ou seja, no vínculo entre atividade e linguagem.

Neste contexto, Bakhtin (1997) inclui as obras científicas, uma vez que elas se configuram como réplicas a enunciados anteriores com os quais os autores tiveram contato, e também se apresentam com determinadas intenções comunicativas do autor: criticar, persuadir, entreter, etc. Ou seja, há, por certo, uma interação inserida em um contexto, em uma interação verbal.

Entendemos que as diversas possibilidades do uso verbal são postas a partir de determinadas características existentes nas mais variadas maneiras de comunicação verbal. E, segundo Bakhtin (1997), a construção desses enunciados é a real estrutura da comunicação humana. De acordo com esse pensamento, Mayara Barbosa Tavares (2016, p. 43) afirma que:

[...] todos os variados campos da atividade humana, por mais variados que sejam, encontram-se ligados ao uso da linguagem. Isto é, o ser humano, o sujeito, inserido nos

diversos contextos – familiar, profissional, acadêmico, amoroso, dentre outros –, interação com os demais sujeitos e consigo próprio via linguagem, seja ela verbal e/ou não verbal. Para Bakhtin (1997), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A língua é vista como uma atividade essencialmente dialógica, na qual os sujeitos interagem em dados momentos sociais, históricos e ideológicos.

Dessa maneira, podemos perceber que para cada situação interativa humana, existe pelo menos um gênero sendo utilizado, ocasionando em novas 'regras' e novas formas de uso e tratamento. Com isso, se entretece aí a relação de um gênero com a esfera de atividade, o que confere ao gênero uma característica relativamente estável, pois cada esfera da atividade e da comunicação humana confere diferentes estilos linguísticos e funcionais a ele. As condições específicas em que cada esfera da comunicação verbal se estabelece geram um ou mais gêneros determinados, "tipos de enunciados relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico" (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

Assim, ainda em consonância com Tavares (2016, p. 45):

Ao verificarmos a característica relativamente estável do gênero do discurso, é possível interpretarmos que o que constitui um gênero não são apenas seus aspectos formais, composicionais, mas também a sua ligação, a sua conexão, com uma situação social de interação. (...) é necessário observarmos também as relações com a situação social que entretecem a nossa sociedade contemporânea e possibilitam a construção de efeito de sentidos.

Logo, os GTD são relativamente estáveis e se dão num processo participativo, o que pressupõe uma característica de mutabili-

dade conforme as necessidades humanas. Além disso, é necessário ressaltar que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e, por essa razão, ao tentar exemplificar os GTD, com certeza, a lista seria grande, pois “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Portanto, concordamos com Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 279), quando ele afirma que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, [...]. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Esses gêneros têm peculiaridades específicas que podem ir desde uma conversa íntima e informal entre amigos e familiares às mais diversas linguagens técnico-científicas. Eles estão correlacionados às diferentes atividades cotidianas, o que dificulta também sua identificação, já que essas tarefas humanas estão intrinsecamente relacionadas ao uso da língua, que é, por sua vez, diverso.

Ou seja, ao compreender a língua como um construto social, correlacionada às produções socioeconômicas e culturais, uma prática de interação em contínua (re) construção, entende-se que os enunciados (orais e escritos) surgem – ao mesmo tempo em que refletem características peculiares – dos resultados das necessidades humanas de interação. Tais necessidades são as responsáveis pela (re)criação de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são indissociáveis do tema, do conteúdo, do estilo, o que por sua vez, dão forma ao que Bakhtin (1997) chama de Gêneros do Discurso.

A história nos mostra que, no início dos tempos, povos de comunicação essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após o aparecimento da escrita, muitos outros gêneros surgiram. Hoje, com o crescimento dos meios eletrônicos, houve uma diversificação e ampliação de novos gêneros, tanto orais quanto escritos, pois, como já sabemos, os gêneros textuais são textos que encontramos no nosso dia-a-dia (MARCUSCHI, 2007), ou seja, aqueles que utilizamos diariamente e, em diversas situações sociocomunicativas, os quais possuem estilo e composição própria.

Portanto, podemos concluir que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, [...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, como bem nos ensina Marcuschi (2007, p. 22, grifos do autor). Então, porque o professor não se vale mais dessa afirmativa e utiliza diferentes gêneros textuais de forma consciente<sup>3</sup> em sala de aula?

Concordamos com Bakhtin (1997, p. 282), quando alerta para o fato de que “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, [...]”. Talvez essa negligência, por parte de alguns professores, pode estar levando as aulas de LI a esse formalismo e abstração que Bakhtin nos alerta. Atualmente, novas práticas para o ensino de LI estão sendo estudadas por pesquisadores de todo o mundo. Didáticas ‘descontextualizadas’ estão, aos

3 Sabemos que de uma forma ou de outra, os GTD são utilizados em sala de aula, pois, qualquer interação é feita através dos gêneros. Entretanto, cabe ao professor selecionar e utilizar os gêneros de forma planejada para desenvolver certas habilidades, atitudes e conhecimentos nos alunos.

poucos, vestindo uma nova roupagem que dê espaço ao ensino de línguas configuradas nos GTD que propiciem o desenvolvimento crítico dos alunos.

Por essa razão, acreditamos ser de extrema importância que o professor de LA tenha conhecimento de tais conceitos, uma vez que “uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular [...], ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Também cabe ao professor saber selecionar diversos GTD para que os alunos possam ter contato com variadas situações interativas. Um desses GTD pode ser as HQ. Elas são ricas em contextos históricos, socio-culturais e políticos que podem contribuir de forma significativa para a socialização do aluno, visto que essas práticas sócio-históricas estão em constante construção.

Sua utilização consciente pode ser uma oportunidade de grande valia para aprender uma LA em seus mais diferentes usos reais do cotidiano. Para tanto, precisamos conhecer alguns processos sócio-históricoculturais para dissertar sobre o uso das HQ em aulas de LI, o que passamos a fazer, a seguir.

## **O surgimento das HQ e sua relação com o ensino: relevância e contribuições para as aulas de LI**

Para entendermos como as Histórias em Quadrinhos são hoje, precisamos conhecer sua provável história. Segundo Edgar Silveira Franco (2001, p. 5), é possível datarmos as primeiras aparições das HQ desde o tempo das cavernas, em que o ser humano utilizava desenhos e símbolos para se comunicarem. Em contrapartida, o autor ainda nos

revela que existiam outros tipos de manifestações artísticas que supostamente vieram antes das HQ, como um manuscrito pré-colombiano encontrado por Cortês em 1519.

As HQ só puderam se transformar em meio cultural de massa após a invenção da imprensa no século XV. A imprensa de Johannes Gutenberg possibilitou uma ruptura na compreensão deste tipo de comunicação como algo rudimentar e possibilitou que as HQ assumissem um novo papel na sociedade: uma forma de comunicação realizada a partir de tiras impressas em jornais.

No contexto norte-americano, as HQ compunham o que ficou conhecido como “cultura de massa” (TAVARES, 2016, p. 52) e datam entre 1895 a 1928. Michael Schumacher (2013, p. 38) afirma que lá, “em 1895, Joseph Pulitzer, do *New York World*, começou a publicar *Hogan's Alley*, por muitos considerada a primeira tira em quadrinhos dos Estados Unidos”. Ainda segundo Schumacher (2013), tais tiras possuíam uma característica populista e foram criadas para “aumentar a circulação entre leitores numa época em que a disputa pelas vendas de jornais em Nova York se dava na base do vale-tudo”. Outros quadrinhos por lá criados foram: *Yellow Kid* e *Buster Brown*.

Porém, só após a Segunda Guerra Mundial em 1945, que houve uma propagação maior das HQ por intermédio do aparecimento dos heróis fictícios (TAVARES, 2016). Foi quando “a popularidade dos quadrinhos atingiu o seu pico. Eles não eram mais entretenimento apenas para garotos [...] também eram para irmãos mais velhos, primos e tios que vestiam uniforme e tentavam vencer uma guerra” (SCHUMACHER, 2013, p. 110). O autor ainda destaca que:

Os editores de quadrinhos, à procura de novos leitores, adaptaram-se a esse novo público [...]. Pilhas de quadrinhos de super

-herói ainda saíam das gráficas, mas novas revistas, que destacavam soldados, detetives e, as mais populares, mulheres sexy com roupas mínimas, apareciam quase da noite para o dia, atingindo leitores num nível mais visceral (SCHUMACHER, 2013, p. 110).

Durante o período pós-guerra, um psiquiatra alemão chamado Frederic Wertham lançou seu exemplar de HQ intitulado *Seduction of the Innocent* (1954), o que, de acordo com Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (2008), causou repúdio por parte da população mais culta daquela época, por se tratar de uma história que envolvia jovens problemáticos. Daí as HQ passaram a se tornar ‘inadequadas’, pois, segundo Rama e Vergueiro (2008, p. 16):

Sua leitura afastava as crianças dos objetivos ‘mais nobres’ – como o conhecimento do ‘mundo dos livros’ e o estudo de ‘assuntos sérios’ –, que causavam prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.

Aqui no Brasil, a relação entre as Histórias em Quadrinhos e a Educação nem sempre foi vista com bons olhos pelos centros educacionais, porque as HQ eram entendidas somente como atividades de lazer e que instigavam “hábitos estrangeiros” nos jovens. Djota Carvalho (2006, p. 32) salienta que as primeiras críticas formais contra as HQ surgiram em 1928. Segundo o autor, “a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles ‘incutiam hábitos estrangeiros nas crianças’”.

De acordo com Roberto Elísio dos Santos e Waldomiro Vergueiro (2012), em 1996 ocorreu a promulgação da LDB, que

propôs um “acordo de paz” para inserção das tirinhas como ferramenta pedagógica, o que foi o início para a reversão desse pensamento aversivo aos “hábitos estrangeiros” no Brasil.

Segundo Vergueiro e Ramos (2009), mesmo com o auxílio incentivador tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), faz-se necessário refletir sobre práticas que subsidiem um ensino adequado aos alunos. Sabemos que existem quadrinhos que são produzidos para diferentes públicos e faixas etárias, portanto, cabe ao professor reunir aqueles dos quais podem ser extraídos conteúdos pedagógicos, para assim, viabilizar o ensino da LA.

Beatriz Marcondes, Gilda Menezes e Thaís Tosshimitu (2003, p. 12) afirmam que “ler o que circula socialmente é, [...] atuar na sociedade, participando e não se limitando a pequenos universos”. Logo, é possível trazer para o universo da sala de aula, textos que poderão auxiliar o aluno a interagir em sua realidade social, a exemplo das HQ. Entretanto, Márcia Mendonça, em 2007, dizia que, nesta época, as HQ ainda eram negligenciadas na escola, um gênero que seria objeto de leitura apenas fora da sala de aula, e que ainda não fora inserido como recurso didático, apesar de serem totalmente relevantes, visto a aceitação dessa leitura pela maioria das crianças e dos jovens. Nos tempos atuais, esta continua sendo uma verdade.

Partindo do pressuposto de que as HQ possuem uma dinamicidade tanto em sua composição gráfica quanto na sua formulação discursiva, pode-se considerar a leitura desse gênero como uma atividade prazerosa, apreciada por um público que envolve crianças, jovens e adultos. Acreditamos que o uso das HQ possibilita o incentivo à lei-

tura, o gosto pelo aprendizado de uma LA, além de incitar o senso crítico. Portanto, as HQ podem proporcionar aos alunos maior desejo de ler e de produzir algo, oportunizando a exploração e ampliação da sua criatividade.

Destarte, de acordo com Rama e Vergueiro (2008, p. 21):

A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Portanto, as HQ podem ser trabalhadas em sala de aula, como forma de abranger tanto temas considerados antigos quanto os considerados atuais. Com leitura e discussões sobre os temas abordados, é possível promover um aprimoramento, de forma estimulante, da habilidade de fala, e, como consequência, auxiliar no desenvolvimento da escrita do discente. Nesse sentido, o aluno começa a reconhecer que os textos que são trabalhados em sala de aula são reflexos/representações da realidade, enunciados provenientes de contextos reais de comunicação. Com isso, ele poderá conhecer novas culturas e refletir criticamente sobre elas, e até mesmo sobre a sua própria cultura, elevando o seu conhecimento de mundo e sua competência intercultural.

Sob este viés, a escolha desse GTD se deu porque ele possui características atrativas, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, e também, aguçar o imaginário e a criatividade dos alunos durante a sua formação em uma LA, além de contribuir para a amplia-

ção do seu repertório lexical.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), discorrem sobre a importância da aprendizagem de uma LA e de como ela pode aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Segundo os PCN (1998, p. 67):

É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. [...] Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

As HQ são um recurso viável para o ensino de línguas, principalmente no que tange o ensino voltado para uma LA, por possuírem linguagem que, em sua maioria, pode ser de fácil compreensão, embora, caiba ao professor fazer uma seleção que promova, de fato, uma educação linguística crítica para o aprendizado dos seus alunos. Além disso, podem-se utilizar as HQ como recurso para mostrar aos alunos a importância da leitura, conduzindo os educandos a enxergarem as possíveis e diversas interpretações que podem estar para além das linhas.

Nesse sentido, o uso do GTD HQ pode ser um grande aliado do professor de LI para tentar reverter a falta de interesse dos alunos pela leitura, triste realidade atual. Isso porque as revistinhas, geralmente, possuem uma linguagem (in)formal, além de apresentar uma diversidade de cores, personagens e outros aspectos que chamam a atenção do jovem aluno. Por essas razões, elas podem criar um possível desejo pela leitura, e, claro, proporcionar um ensino de mais qualidade, pois, de acordo com Tavares (2016, p. 71):

[...] a configuração geral das histórias em quadrinhos apresenta um entrecruzamen-

to e uma indissociabilidade entre palavra e imagem, as quais exigem que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais mutuamente, pois ler HQs, como salienta Eisner (2001), é um ato de percepção estética e de esforço intelectual, que exigem de seus leitores e, em nosso caso, de seus analistas, um desempenho intelectual e estético durante a leitura concomitante do verbal e do não verbal.

Nesse contexto, percebe-se que as HQ podem contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem de LI, principalmente pelo fato de ter uma característica inter, multi e transdisciplinar, bem como a perspectiva do inglês como língua franca. Assim, o uso das HQ pode contribuir para a compreensão dos diversos aspectos pertencentes à língua alvo como os contextos sócio-histórico-culturais a ela inerentes.

Segundo a BNCC (2017, p. 242), “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação [uma vez que se trata de uma língua internacional] – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) [assim como as HQ], em um contínuo processo de significação contextualizado”. Pois, como afirma Bakhtin (1997), os gêneros não são entidades fixas, mas, sim, estão submetidos a mudanças advindas com passar dos tempos.

Vê-se, dessa forma, a necessidade de a escola incentivar cada vez mais o aluno ao gosto pela leitura dos mais variados GTD, porque o indivíduo não consegue se manter neste mundo sem informações e/ou ter noção do que se passa ao seu redor. Portanto, a leitura se concretiza quando ela é motivada não só pela necessidade, mas, também, pelo prazer e satisfação que a leitura pode proporcionar, assunto ao qual nos dedicamos a seguir.

## HQ como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento do hábito de leitura

Entendemos a leitura como um processo individual e intransferível de interpretação e (re)construção de sentidos através do qual o sujeito se transforma e transforma outros. Jacques Derrida (1967) chama esse processo de *écriture*, ou seja, ‘escritura’, durante o qual a linguagem é produzida a partir da criação de sentido. Pela ótica desconstrutivista, este último depende de traços que compõem o jogo da significação, sempre móvel e dependente de aspectos fluidos da comunicação e da interação humana. A cada instante, o jogo responsável pela composição da interpretação, ou da leitura, da criação de textos (falados ou escritos), ou mesmo do que Derrida (1967) chama de *écriture*, se refaz e novos traços se formam para a construção de novos significados.

Os textos são produzidos pela interação socialmente histórica do ser humano (BAKHTIN, 1997). Portanto, o aprendizado de uma LA deriva do máximo de contato com ela em situações práticas que permitem aos discentes enxergar as estruturas gramaticais, os aspectos linguísticos, o contexto em que aquela leitura está inserida, além da compreensão advinda dela.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) ressaltam que o papel das LA é de promover sentidos significativos ao aluno através dos GTD, conduzindo-o a construir sua própria competência comunicativa que permeia situações mais autênticas possíveis do uso da língua-alvo. Logo, o ensino da LI através dos GTD, possibilita o desenvolvimento de habilidades que conduzem o aluno a atingir a proficiência



na língua. Para tanto, Daví Jéan Rodríguez (2008, p. 10) nos traz motivação quanto à leitura e à produção das HQ nas aulas de LI. Segundo o autor, “a história em quadrinhos, assim como a música, é um tipo de texto muito atraente e atrativo por suas características intrínsecas e especificidades. Ela é lúdica, divertida, compacta, rápida, ágil”.

Portanto, ler diferentes gêneros torna o sujeito capaz de inter(agir) com e no mundo, pois, quanto maior o contato do sujeito com diferentes gêneros, maior quantidade de informação e capacidade crítica o sujeito terá, principalmente quando estes GTD são apresentados em outra língua. É bom lembrar que 80% de toda publicação mundial é feita em LI. Ou seja, se ler já é uma atividade libertadora, ler em inglês é muito mais. Assim, podemos dar o pontapé inicial para a aquisição desse gosto pela leitura e pela LI através das HQ.

Então, quando a escola relaciona as leituras escolares com as que circulam socialmente, que são do gosto particular dos alunos, a exemplo das HQ, esse ensino poderá resultar, de modo significativo, na melhoria da habilidade de leitura, pois, segundo Rama e Vergueiro (2008, p. 21), “as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”. De igual forma, os elementos que compõem as HQ também podem facilitar a criação de sentidos, como nos afirma Tavares (2016, p. 77):

Em síntese, vários são os recursos possíveis para a materialização dos efeitos de sentidos nas histórias em quadrinhos, tais como a percepção visual global, a temporalização especializada, a estruturação elíptica, o enquadramento, o formato dos balões, das legendas, o tipo de letra (negrito, itálico etc.), o uso de onomatopeias, o uso de determinadas cores e outros. Assim como as palavras,

as imagens são importantes para a construção do efeito de sentidos nas HQs, que materializam diversos planos, ao retratar detalhes como expressões faciais e objetos diversos.

As OCEM (2006), há mais de 10 anos, já imprimiam uma preocupação com a discussão sobre os textos lidos pelos jovens. De acordo com este documento (2006, p. 112):

Nesta última década, admite-se que a importância da leitura se tornou mais evidente na educação nos âmbitos nacional e internacional. Muitas pesquisas (realizadas por agências e universidades nacionais e internacionais) surgiram preocupadas com o que o jovem lê, de que modo lê, buscando avaliar inclusive se ele “lê melhor ou pior” em função das novas tecnologias de comunicação e informação. Em muitas décadas de estudos sobre leitura, surpreendem os resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos.

Outrossim, para motivar os alunos, além de falar sobre o quão importante é o ensino, poderemos criar novas formas de instigar o seu interesse pelo aprendizado, como, por exemplo, ensinar LA através das HQ. Segundo Tavares (2016, p. 68):

É perceptível que a leitura de imagens é uma das habilidades necessárias para a comunicação na contemporaneidade, assertiva observável, por exemplo, no uso de placas de trânsito, de instruções técnicas referentes ao modo de como utilizar determinados aparelhos elétricos e eletrônicos, dentre outros. E, é em meio a este século predominantemente visual, que nos atemos à arte sequencial: histórias em quadrinhos.

Por isso, as HQ podem ser trabalhadas em sala de aula com o propósito de promover, além de motivação, discussões sobre temas atuais, temas transversais, como a ‘sustentabilidade’, assunto a ser abordado na próxima seção. Isso possibilita a integração entre debates interdisciplinares e o desen-

volvimento das habilidades linguísticas e cognitivas através de uma abordagem mais comunicativa em que o discente se sinta estimulado a aprender a LI.

## **Relação entre HQ e sustentabilidade: a formação do ser cidadão à luz da reflexão ético-crítica**

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 87) têm como objetivo “retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio e ressaltar a importância dessas; [além de] reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras”.

Então, afirmamos que os GTD, quando bem utilizados no ensino de LI, poderá elevar o nível de criticidade tanto do aluno quanto do professor perante as questões de cidadania, ampliando sua forma de ver e estar n(o) mundo, além de enriquecer seu vocabulário. Para tanto, acreditamos que as HQ podem promover a interdisciplinaridade de forma que auxilie o desenvolvimento da prática de leitura dos educandos. Portanto, a partir dessa interdisciplinaridade promovida pelas HQ, e, utilizando a LA como *background*, os alunos poderão perceber que estudar também pode ser prazeroso, além de oferecer possibilidades para expandir seus conhecimentos sobre o mundo em que vivem e a sociedade que os cercam.

Logo, o professor estará contemplando discussões complexas de forma inteligente e dinâmica – a depender da escolha dos quadros a serem utilizados –, e mais prazerosa, de modo que os discentes se engajem em determinadas questões que agucem o seu senso crítico. Para auxiliar na busca por esse objetivo, a utilização de temas trans-

versais pode ser de grande utilidade, como, por exemplo, a temática da ‘sustentabilidade’, que aqui iremos abordar.

Nesse sentido, as OCEM (2006, p. 92) nos dizem que, “conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia”. Para tanto, trazemos para esse trabalho a educação ambiental que é o estudo que reforça o conhecimento acerca dos meios através dos quais as pessoas constroem seus valores sociais e culturais, voltados para a preservação do meio ambiente em que estão vivendo. Com isso, a educação ambiental deve estar inteiramente articulada com o processo educativo em todos os níveis escolares, pois, é um direito de todos receber essa educação específica, sendo o seu ensino formal ou não.

De acordo com o Art. III da Lei Nº 9795/1999 (BRASIL, 1999), a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de educação – ensino infantil, fundamental, médio, superior, profissional, especial, e, de jovens e adultos. A educação ambiental não deve tão somente ser implantada como uma disciplina, mas perpassar todas as disciplinas de forma articulada. Por esta razão, buscamos, com este estudo, maneiras que inspirem o docente a trabalhar a LI a partir do viés inter, multi e transdisciplinar, promovendo a ampliação do conhecimento ético-crítico-cidadão tanto dos educandos quanto dos agentes educacionais.

Vale dizer, à luz do Art. IV desta mesma Lei (BRASIL, 1999), que ela tem como princípios básicos o pluralismo de ideias e a introdução de concepções de cunho pedagógicos que vinculem a educação às práticas sociais, articulando, assim, diferentes questões ambientais tanto regionais quanto nacionais, e reforçando o reconhecimento e o respeito para com a diversidade pluralis-

ta de pensamentos e ideologias de outrem. Assim, ressaltamos, pois, o papel dos GTD e, em especial, das HQ como recurso de acesso ao conhecimento sobre como agir em sociedade e refletir sobre ela.

Dessa forma, o ensino de uma LA dentro da escola propicia ao educando uma formação educacional mais sólida. Portanto, reforçamos o pressuposto de que o uso de HQ relacionado com a reflexão a partir dos temas transversais nas aulas de LI, poderão auxiliar na conscientização dos discentes de que devem desenvolver o seu comportamento cidadão, a fim de propiciar a sua (auto)formação. Com isso, reafirmamos que todo sujeito não somente está presente no mundo, mas, age nele de maneira a (re) transformá-lo a cada momento.

### **Focalizando o ensino-aprendizagem do inglês através das HQ: mãos à obra**

Ressalta-se, inicialmente, que não é nossa pretensão fornecer prescrições de como ensinar LI com o uso de HQ. O que estamos propondo aqui, é pautar uma discussão em que apresentamos nossos pontos de vista, e também, sugestões de como abordar a temática da sustentabilidade. Como professores, sabemos que tais sugestões são valiosas quando queremos ideias a serem utilizadas e adaptadas conforme o contexto de cada uma de nossas turmas.

Assim, uma pergunta esperada, após toda a discussão teórica acima colocada, pode ser: como trabalhar com as HQ levando em consideração um ensino mais comunicativo e dinâmico, que enverede de forma profícua o ensino e aprendizagem do LI em sala de aula do/no Ensino Médio?

Esse trabalho exige bastante atenção do docente, visto a necessidade de conduzir os

alunos à compreensão de como se manifesta cada GTD, nesse caso, as HQ. É importante preparar uma apresentação aos alunos explicando as características linguísticas/estruturais e pragmáticas das HQ. Por fim, é relevante que o professor os conduza ao mundo real, tendo em vista a função social da língua presente em todo gênero.

Portanto, criar condições favoráveis para que os alunos possam aprender sobre as muitas características comunicacionais, discursivas, linguísticas e pragmáticas do gênero proposto é tarefa do professor. Para tanto, vale salientar que o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito a uma LA, pode se tornar um tanto complexo, se não atribuídos reais valores a esse aprendizado. Entretanto, tendo em mente o conhecimento prévio do educando, é importante que o professor utilize elementos da própria região na qual o aluno está inserido, criando, assim, um ambiente mais favorável e mais real para o ensino da língua-alvo.

Por esta razão, trazemos aqui uma inspiração em como trabalhar as HQ, uma proposta de iniciação de sequência didática<sup>4</sup> com a problemática da 'sustentabilidade'. Trata-se de uma discussão inter, multi e transdisciplinar que possui um caráter lúdico e artístico, misturando texto e imagem, cooperando, assim, para o desenvolvimento do aprendizado do inglês. Faremos isso, indicando possíveis etapas que compreendemos ser relevantes para o processo de aprendizagem da LI. Contudo, tais etapas não se apresentam como guias ou prescrições, mas inspirações de atividades para

<sup>4</sup> A tentativa de sequência didática que apresentamos aqui tem como base a proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Através dessa conceituação, baseamo-nos nas quatro etapas de aprendizado propostas pelos autores em questão, para a elaboração das atividades a serem discutidas neste trabalho.

que nós, professores, possamos adaptá-las e/ou criar outras, considerando às peculiaridades de cada turma.

- ▶ **Etapa 1:** Apresentar os elementos comunicacionais, discursivos, linguísticos e pragmáticos das HQ a fim de que o aluno possa compreender e interpretar o que foi proposto pelo interlocutor. São eles: requadro, desenho ou vinheta, linhas cinéticas, balão, quadro recordatório, onomatopéias, metáforas visuais e cor.
- ▶ **Etapa 2:** Prover um exemplo de HQ para destacar, juntamente com os discentes, as palavras cognatas, as palavras que eles já conhecem e, possivelmente, apresentar o *new vocabulary* que poderá ser utilizado na atividade seguinte, além de haver a possibilidade de ampliação do vocabulário.
- ▶ **Etapa 3:** Fornecer ao aluno alguma página de HQ que trate da sustentabilidade para juntos realizarem uma leitura em voz alta com entonação de voz, expressões faciais, etc., da historinha, com o intuito de praticar o *reading* e o *speaking* (neste caso, será utilizada a técnica de oralização no momento de leitura em voz alta) dos alunos.
  - » *Reading:* leitura silenciosa da página da HQ fornecida pelo docente, e após, leitura em voz alta e em pequenos grupos.
  - » *Speaking:* pode-se realizar um *role play*, em que o professor incite a discussão sobre o *To reduce, To reuse and To recycle* – importância, como, onde, porque realizar tais ações.
- ▶ **Etapa 4:** Conduzir uma roda de conversa com os alunos, a fim de instigá-los a refletir sobre os problemas ambientais presentes na região em que

eles vivem com perguntas<sup>5</sup> como:

- » *Can you identify environmental problems in your neighborhood?*
- » *Are there actions aimed at environmental issues?*
- » *Have you ever heard about the 3R's<sup>6</sup>?*
- ▶ **Etapa 5:** Propor a reescrita da mesma HQ (aquela fornecida pelo professor na etapa 3) com a intenção de que os elementos visuais constituintes auxiliem o aluno a escrever a sua própria história em LI.
  - » Após as devidas correções do professor, pode-se pedir que os alunos apresentem suas historinhas em voz alta para a turma.
- ▶ **Etapa 6:** Propor aos alunos, como trabalho final deste conjunto de atividades, que elaborem sua própria HQ, desde a criação dos personagens, da temática ambiental (água, poluição, desmatamento...), tempo, espaço, etc., até o formato estrutural das páginas.
  - » Realizar uma exposição/mostra no pátio da escola com os trabalhos realizados, além de apresentação oral para o público (demais colegas de outras turmas e agentes da escola), a fim de conscientizar a todos acerca desta temática tão importante para a sociedade.

## Considerações finais

Vimos, ao longo desta pesquisa, que as HQ podem estimular e incentivar o aluno a ter contato com variados tipos de leitura, uma vez que são instrumentos saudáveis para estimular a imaginação e o raciocínio de jovens e crianças. O professor, como agen-

5 Estas perguntas podem ser moldadas de acordo com as estruturas linguísticas e gramaticais que estão sendo estudadas no momento.

6 3 R's da Sustentabilidade: *To reduce, To reuse and To recycle*.

te 'facilitador', deve, portanto, conhecer as características das HQ para, então, poder utilizá-las com propriedade como recurso de ensino em suas aulas. Destarte que, para uma formação de alunos críticos, é necessário que eles mantenham contato com diversos GTD, e, claro, com aqueles que possuam conteúdos com níveis altos de qualidade para que sejam viabilizadores de transformação na vida dos alunos, ampliando seu gosto pela leitura, pela escrita, pela fala, pelo aprendizado de uma LA, elevando sua capacidade crítica, intelectual e criativa.

Vale salientar que, através do ensino pautado nas HQ, podemos ver claramente que esta é uma proposta eficaz para que o professor possa trabalhar temas transversais aliados à LI, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento crítico do discente, além de incentivar o aprendizado de outra língua para além da sua língua materna. Para isso, é vista a necessidade de estimular um ensino que se preocupe com a condição de mundo no qual estamos inseridos, favorecendo um modo de pensar livre de qualquer barreira tradicionalista.

Reiteramos que o processo de ensino e aprendizagem que inclui o uso de HQ como recurso pedagógico poderá ser prazeroso, dinâmico e comunicativo para levar o aluno a obter gosto pela LI. Além disso, poderá contribuir para o desenvolvimento da criticidade do discente, ampliando sua visão de mundo acerca da sustentabilidade, aguçando seu senso de cidadania, construindo sua própria concepção epistemológica, discursiva e ideológica acerca do mundo no qual está inserido. Com isso, vê-se a importância de refletir criticamente acerca dos processos de mudança do/no ensino no sentido de ressignificar os recursos de avaliação da escola em geral. Portanto, é relevante que o educador se inquiete a pensar e agir signifi-

cativamente para quebrar paradigmas referentes à sua própria prática.

Assim, terminamos este trabalho com a certeza de que foi possível enxergar, analisar e refletir sobre questões pertinentes ao ensino de LI, que possam ajudar o docente a desenvolver um trabalho que mostre mais significado aos seus educandos, e que é possível aprender uma LA dentro da escola básica. Esperamos que este trabalho instigue outros profissionais da educação a pesquisarem acerca dos GTD, das HQ, dos temas transversais, para assim, contribuirmos com o desenvolvimento dos nossos discentes.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, Mário; ZONI, Martha (Org.) **Experiências e Reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Macapá: Editora da UNIFAP, 2016. p. 9-18.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Tradução de Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BRASIL. **Lei nº 9795, de 28 de abril de 1999**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. 2. ed. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Inglesa. Brasília, 2017. p. 241-245.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE. 1º ed. São Paulo, SP. 2015. Disponível em: <https://www.british->

[council.org.br/sites/default/files/estudo\\_oen-sinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](http://council.org.br/sites/default/files/estudo_oen-sinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018

CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona**: uma questão, múltiplo olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas: Papyrus, 2006.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1967.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCO, E. S. **HQtrônicas**: do suporte papel à rede internet. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado em Mídias) – Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284201>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1972.

MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. In: **Thaumazein**. V. 7, n. 14, Santa Maria, 2015. p. 12-19.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a

quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRÍGUEZ, D. J. **História em quadrinhos na aula de língua estrangeira**: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua e Literatura Alemã) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/715/71523347006/>> Acesso em: 10 fev. 2018.

SCHUMACHER, M. **Will Eisner**: um sonhador nos quadrinhos. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Globo, 2013.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012. p. 127-149.

TAVARES, M. B. **História em quadrinhos não ficcionais**: usos e discursos. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Recebido em: 15/04/2021  
Aprovado em: 12/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Cultura, morte e vida na metáfora da formação do nacionalismo guineense em *Ndani* de Abdulai Sila e *Vita* de Flora Gomes

Jonh Jefferson do Nascimento Alves (UFC)\*

<https://orcid.org/0000-0001-8411-4571>

## Resumo:

O presente estudo versa sobre a narrativa da nação como representação coletiva, tematizando a cultura do povo guineense. O texto permite o encontro entre discursos coloniais, preconceitos e efeitos traumáticos sobre a identidade africana, indagando o quanto os projetos e sonhos nacionalistas na Guiné-Bissau foram realmente alcançados e como o passado contribuiu nas produções artístico-literárias na contemporaneidade. Nesse sentido, tomamos por corpus de análise as obras ficcionais *A Última Tragédia* (1995), romance de Abdulai Sila e *Nha fala* (2002), filme de Flora Gomes, vozes de uma sociedade complexa e atual, cujas produções abordam especificamente a tentativa de construção de uma identidade nacional, a partir da cultura, da história e das dicotomias vida e mortes simbólicas em contextos pós-coloniais.

**Palavras-chave:** Cultura; Identidade; Nacionalismo; Pós-colonialismo; Guiné-Bissau.

## Abstract:

### Cultura, morte e vida na metáfora da formação do nacionalismo guineense em *Ndani* de Abdulai Sila e *Vita* de Flora Gomes

The present study deals with the narrative of the nation as a collective representation, focusing on the culture of the Guinean people. The text allows the encounter between colonial discourses, prejudices and traumatic effects on African identity, asking how much nationalist projects and dreams in Guinea-Bissau were really achieved and how the past contributed to contemporary artistic and literary productions. In this sense, we used the fictional works *A Ultima Tragédia* (1995), a novel by Abdulai Sila e *Nha Fala* (2002), a film by Flora Gomes, as voices of a complex and current society, whose

---

\* Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura Comparada da Universidade Federal do Ceará - UFC /PPGLetras - UFC. E-mail: [johnjeffersonn@gmail.com](mailto:johnjeffersonn@gmail.com)



productions specifically address the attempted construction of a national identity based on culture, history and the dichotomies of life and symbolic deaths in post-colonial contexts.

**Keywords:** Culture; Identity; Nationalism; Post-colonialism; Guinea-Bissau.

*A tragédia tem sempre duas caras. Uma, sinistra, para chorar, a outra, cômica, para rir até às lágrimas, pois “rir e chorar são filhos gémeos do pai Coração e da mãe Boca”.*

Abdulai Sila

A cultura africana mostra-se vasta e diversificada, dotada de uma enorme riqueza imaterial, fator que se explica tanto pela diversidade de etnias quanto pela influência de povos do Oriente Médio e europeus, que se fizeram presentes ao longo da história. Na Guiné-Bissau, por exemplo, as diferenças étnicas e linguísticas produziram grandes variedades na dança, na expressão artística, na tradição musical e nas manifestações culturais. Os povos animistas caracterizam-se pelas belas coreografias e fantásticas manifestações que podem ser observadas em diversas ocasiões, como colheitas, casamentos, funerais e cerimônias de iniciação.

Sobre a cultura dos funerais e a morte, especificamente esta, comporta uma série de preceitos que guiam a forma de ser e estar no mundo da tradição africana e desdobra-se na temporalidade, buscando formas de permear e prevalecer, atualizando-se sempre, mesmo com as tantas influências, por vezes contrárias, do tempo presente. A tradição existe e, segundo especialistas, pensar a morte é uma forma de compreender a finitude humana ou o seu avesso, inclusive culturalmente. Da morte real ou simbólica não nos é dado conhecer a verdade, mas intuir os seus múltiplos significados. Em *Papalaia & Olds* (2006), observamos que “Morrer tem alguns aspectos inter-relacionados: biológicos, sociais e psicológicos. A morte torna-se

uma preocupação inevitável, porém, é vista como um elemento integrante do ciclo da vida”. Compreendê-la ajuda na integridade desta. Enquanto símbolo, a morte é o aspecto perecível e destrutível da existência, ela indica aquilo que desaparece na evolução irreversível das coisas. Mas é também a introdutora aos mundos desconhecidos, dos Infernos ou dos Paraísos; o que revela a sua ambivalência, aproximando-se, de certa forma, dos ritos de passagem. Ela é revelação e introdução, nos lembrando que ela é a própria condição para o progresso e para a vida.

A morte, como continuidade da vida, representa o renascimento do indivíduo ou grupos de indivíduos, a passagem para outra forma de ser. No decorrer do processo vital, vive-se diversas mortes: as perdas, as próprias fases do desenvolvimento, as separações, as assimilações. As fases do desenvolvimento e as assimilações são situações universais; porém, em nenhuma delas efetiva-se a morte concreta e a pessoa sobrevive; algumas vezes, mais do que sobrevive, reorganiza e ressignifica a vida. Maria Júlia Kovács (1996) afirma que, “[...] Morremos várias vezes, mas não definitivamente e continuamos a viver com estes significados.” (KOVÁCS, 1996, p.31).

Nesse sentido, para além da dimensão antropológica da morte, ela assume, também, uma dimensão ontológica. O que move as emoções, o fanatismo e mesmo a morte, considera Cisneros (2000), “é o pertencimento que se imagina e não a ‘etnicidade’ verdadeira; é o subjetivo, não o objetivo” (ESCUDE; CISNEROS, 2000). O drama do nascimento e da morte atrai a imaginação



espetacular nacionalista e é o grande celebrante do ato migratório da sobrevivência, criando um espaço cultural híbrido que surge contingente e disjuntivamente na inscrição de signos da memória cultural e de lugares de atividade política e nacionalistas. Homi Bhabha (1998) versa que:

[N]os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas”- enquanto base do comparativismo cultural, estão em profundo processo de redefinição. O extremismo odioso do nacionalismo sérvio, por exemplo, prova que a própria ideia de uma identidade nacional pura, “eticamente purificada”, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade moderna. Gosto de pensar que, do lado de cá da psicose do fervor patriótico, há uma evidência esmagadora de uma noção mais transnacional e translacional do hibridismo das comunidades imaginadas. (BHABHA, 1998, p. 24)

A questão da morte nas sociedades africanas assume significados diversos. Ela faz parte, com os rituais que lhe estão associados, da própria vida. Assume, amiúde, não apenas uma dimensão de fim de um ciclo e início de outro, uma dimensão biológica e escatológica, mas afirma-se como um fato sociocultural, pelas crenças e representações que gera e que suscita. Todos os rituais associados à morte têm por finalidade, por um lado e, por outro, a unificação de grupos, da família, e da cultura, uma espécie de exorcização dos medos e angústias a ela associados. À morte liga-se a crença na continuidade da vida, da existência e da história e no sentimento de pertencimento a uma nação. Nessa perspectiva, ela tem um significado sagrado.

As literaturas guineenses frequentemente nos falam desses enérgicos paralelismos: morte como reencontro, morte como renascimento, morte e vida, que se projetam nos embates entre a cultura, seja mítica tradicional e a moderna. Por isso, puxamos para o diálogo Abdulai Sila, um dos mais profícuos escritores da Guiné-Bissau na atualidade com sua prosa narrativa, e Florentino Gomes (Flora Gomes), que apesar de habitar outro gênero, o cinema, mostra-se como um dos mais representativos cineastas africanos. Ambos são (re)conhecidos pelo modo original de traçar retratos guineenses, recorrendo ao mito e a história atual, numa fusão de elementos com delicada carga poética e forte sentido universal nacionalista.

A associação da morte à situação de guerra vivida na Guiné-Bissau, quer durante o período colonial, quer depois da independência, gera certo pessimismo no pensamento de muitos autores guineenses. Em Sila e Gomes não seria diferente. Neles observamos que, “para que um mundo nasça, é necessário que o outro morra”. O que acontece é que o antigo ainda não morreu e o novo tarda a nascer. As artes, seja literária ou fílmica, trazem essa função criadora e recriadora na reinvenção do real por meio do resgate de uma identidade coletiva que se sustenta no regresso às raízes da cultura de um povo, na redescoberta dos valores ancestrais, nos nacionalismos esquecidos no tempo. Em Moema Parente Augel (2005), observamos que:

Essa identidade coletiva, que pressupõe uma nova visão compartilhada, tende a ultrapassar as raias étnicas e ao mesmo tempo motiva e direciona as aspirações do indivíduo ou da comunidade a extrapolar a condição de “somente-Estado” para atingir a de “Estado-nação”, aspiração essa que é uma nítida herança nascida do envolvimento com o imbricamento internacional, discutível talvez,

mas da qual não é possível objetivamente esquivar-se. (AUGEL, 2005, p. 250)

Com isso, percebemos que a morte simbólica emerge na literatura guineense, como um ambiente de denúncia, de negação ao “sistema colonial” ainda atuante e, principalmente, como lugar sugestivo de fortalecimento de uma identidade nacional e de, nas palavras de Benedict Anderson (1983), criação de “uma comunidade imaginada”. Desse modo, poder-se-á considerar que, ao privilegiar a origem e a herança, a pátria é, sobretudo, memória, instância que enlaga, retrospectivamente, os vivos e os mortos, numa cadeia de solidariedade através da qual os indivíduos se reconhecem como compatriotas de uma mesma *Vaterland*. “Na verdade, qualquer comunidade maior que uma aldeia primordial do contato face a face é imaginada.” (ANDERSON, 1983, p.33).

De Abdulai Sila, o contributo para análise se dá com Ndani, personagem do romance *A Última Tragédia* (1995), a obra parece buscar, num passado não tão distante, o período colonial, as respostas que justifiquem a origem das adversidades comuns do país na atualidade. Ndani é uma adolescente nativa que sai de seu povoado (Biombo) para a capital (Bissau) em busca de trabalho e libertação de um carma espiritual. De Flora Gomes trouxemos a personagem Vita do filme *Nha fala* (2002). O filme vivifica uma linda jovem mestiça que viola um interdito cultural, aparentemente o mesmo estigma conferido a Ndani de *A última tragédia* em Abdulai Sila.

Os pontos de contato entre as personagens são detectados à medida em que as narrativas evoluem, e com mesmo teor e força, as diferenças emergem. Desta forma, observamos no contexto, o descortinar das representações coletivas guineenses, ilustrando um forte convite à leitura.

## Linguagem e significação da morte em Ndani

Ndani sai de seu povoado e vive um conflito entre dois mundos, o do colonizador e o do colonizado. Ela almeja libertação de seu estigma espiritual, que segundo um *Djambaku* (feiticeiro/curandeiro) da *tabanca*/comunidade local afirma ser ela “portadora de um mau espírito, da alma de um defunto mau, e lhe vaticinara, conseqüentemente, uma existência turbulenta, uma vida de desgraça, de tragédias até o fim...” (SILA, 2002, p. 27). A ideia de ser enfeitçada, tanto para os guineenses, como para os europeus, é tratada com preconceito, posta em conflito com uma visão pretensamente civilizada. Casorla (1991), afirma que:

Existem posturas, que reduzem o homem a alguns aspectos, artificialmente isolados, em nome de uma certa “cientificidade”. Não surpreendentemente esse tipo de ciência pouco se ocupa com a morte: “[...] Aliás, essa fragmentação em especialidades, essa dissecação que estilhaça o Homem, fazendo-o perder suas características de Ser Humano, já considero como estando mais próxima da morte que da vida” (CASSORLA, 1991, p.19).

Inicialmente, em Ndani, observamos uma jovem ingênua, curiosa e submissa que após horas de fome e sede, à procura de trabalho na capital (Bissau), emprega-se na casa de Maria Deolinda, uma senhora portuguesa de 50 anos, esposa do Senhor Leitão. Para os africanos, a maldição de Ndani era coisa assente, da qual não se podia fugir; para os brancos, entretanto, representava atraso e alienação, que a assimilação, com todos expurgos das crenças e ritos tradicionais eliminava. Pleitear a aceitação naquele espaço era abrir-se ao abandono integral dos usos e costumes “nativos”, uma morte cultural onde falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa e exercer profissão, arte ou

ofício compatível com a civilização europeia era a ordem.

O batismo de Ndani, dentro dos moldes europeizantes, é um elemento notadamente simbólico, que sugere uma forte expressão dessa aculturação, onde a imposição do colonizador expressa real efeito de poder de desconstrução e reconstrução, morte e vida:

— Como é que te chamas?

— Hmm?

— O teu nome, caramba!

— Aah, Ndani, senhora. Ndani.

— Como é que é? Dânia? Dânia... mas este é um nome russo, nome comunista. Ave Maria! Vocês arranjam cada uma... com tanto nome bonito português que há por aí, o teu pai escolhe para ti um nome russo! [...] A gente vem pra esse inferno para civilizar-vos e vocês a criarem confusão... nome comunista na minha casa é que não vou tolerar. Nunca! O teu nome vai ser Daniela, ouviste? A partir de hoje, tu és Daniela, Da-ni-e-la. Maria Daniela e mais nada. (SILA, 2002, p. 30)

Antes de condicionar a cultura do outro, o colonizador (re)constrói a identidade dele, utilizando-se de arquétipos fixos e imutáveis (BHABHA, 1998, p. 105). “Acostumada ao novo nome, ela até chegava a pensar que sempre se chamou Daniela. Como as coisas mudaram naquela casa!” (SILA, 2002, p.31). A mudança de nome, sob o prisma de desculturação, interfere visivelmente na identidade de Daniela. “Isso porque a perda do nome deve ser vista como a representação da perda da identidade africana, como suplantação da cultura, supostamente inferior” (VALANDRO, 2011, p. 53). Em Bauman (2005), percebemos que “o nome é o reconhecimento do ser como sujeito de uma sociedade. Sem tal reconhecimento, o ser humano nunca se torna sujeito”. Para Daniela esse novo nome faz dela sujeito integrante daquele novo espaço e/ou daquela nova cultura.

Segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2009),

[...] o nome pessoal é bem mais que um signo de identificação. É uma dimensão do indivíduo. O nome será coisa viva. Encontram-se no nome todas as características do símbolo: 1. Ele é carregado de significação; 2. Escrivendo ou pronunciando o nome de uma pessoa, faz-se com que ela viva ou sobreviva. 3. O conhecimento do nome proporciona poder sobre a pessoa (...). (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009 p. 641).

Esses pontos revelam e problematizam novamente a presença de elementos opostos na diegese silariana: o eu, configurado pelo africano em Daniela e o outro, o branco colonizador em Dona Linda. Esse entrelugar reservado a Daniela é, muitas vezes, propiciado pelo fato de a morte nas Literaturas Africanas ser apresentada num estreito diálogo com a vida, onde as personagens encontram-se “vivas de uma outra forma, de uma outra maneira” e os elementos desterritorialização e reterritorialização se fazem presentes para promover uma crítica à sociedade guineense tradicional e pós-colonial.

Os termos “desterritorialização e reterritorialização” são conceitos ambivalentes: um duplo signo de perda e sofrimento e de potencialização, que aloja a reterritorialização, ou seja, a capacidade de transformação enquanto oportunidade de escolher novas posições de sujeito. Esta ambivalência é característica da escrita africana pós-colonial, na qual a desterritorialização constitui um lugar de alienação e reconexão — lugar este, não somente em termos geográficos, históricos e intersubjetivos, mas também em termos de posição de classe, raça e gênero. Homi Bhabha, ao escrever sobre a nação, argumenta de que forma o processo de exclusão/ inclusão ou de desterritorialização indica a necessidade de um tempo duplo para a narração da na-

ção, baseado no conceito de disseminação, espalhamento e concentração de identidades, onde essas identidades assumem um caráter relacional.

Tais concepções respaldam-se na certeza da supremacia do colonizador em relação ao colonizado, ao nativo. Hegemonia alicerçada no dever divino de salvação da alma desses povos levando a eles o aticismo e a paz espiritual. Abertamente denotados no fragmento infracitado:

— Sabes, Daniela, estive ontem a conversar sobre o assunto com meu marido; tens que começar a ir à igreja comigo. [...] O Padre disse que os europeus vieram à África para salvar os africanos. Estás a ouvir, Daniela? O Padre ainda disse que dantes esta salvação consistia em levar os negros para longe, lá para as Américas, onde não teria nem as máscaras, nem as estatuetas que veneravam, e muito menos as árvores sagradas... Mas depois viu-se que este não era o melhor método e então tivemos nós os europeus que vir para a África ensinar a religião cristã e salvar as vossas almas. (SILA, 2002, pp.37-38)

Civilizar sempre foi tido como peça central na doutrina colonial europeia em relação aos nativos. Edward Said, no seu livro *Orientalismo*, deixou clara a intenção de muitos ocidentais nas peregrinações religiosas. Sobre esse prisma, Dona Linda representa maciçamente a pretensão de trazer para a colônia o cristianismo, tido por verdadeira religião e elemento de fé. O guineense é pensado e representado pelo europeu ora como um bom e inocente selvagem, incapaz de cuidar de si mesmo, ora como uma criatura bestial e perigosa, que precisa ser controlada. Essa é uma representação construída pelo dominador, porquanto “a ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia” (CE-SAIRE, 1978, p. 37). Assim, tanto a visão que bestializa quanto a que infantiliza o oprimido, justificaram as atitudes de extermínios

simbólicos, morte cultural e nacional, exercidas pelos colonizadores.

Dessa forma, Homi Bhabha aponta a ambivalência na estratégia de narração da nação devido à impossibilidade de homogeneizar diferentes grupos sob um mesmo conceito, o de nação. O que se observa é uma espécie de desvio que gera a morte simbólica, o silenciamento de vozes e a posição dominante de outras:

Um sinal de ambivalência da nação enquanto estratégia narrativa – e enquanto aparelho de poder – é o fato de provocar uma contínua derrapagem em direção a categorias análogas, ou até metonímicas, tais como povo, minorias ou “diferença cultural”, as quais se sobrepõem constantemente no ato de escrever a nação. (BHABHA, 2001, p. 535).

As afirmações feitas por Bhabha permitem-nos ratificar a ideia de que na narrativa da nação guineense algumas vozes foram silenciadas e foi difundida uma voz que homogeneiza a identidade guineense, como se esta fosse algo localizável e uniforme. Com tal assertiva, não se tem como finalidade apresentar o contato entre portugueses e guineenses como algo harmonioso, mas elucidar a percepção de que não se deve pensar na nação guineense sem se levar em consideração as influências sofridas por ambas as partes.

Um novo deslocamento se faz presente na trama, “o retorno ao mundo dos pretos”. Daniela é prometida em casamento a um régulo, chefe de uma aldeia chamada *Qui-nhamel*, afinal, negros só poderiam casar-se com negros. Seu nome era Bsum Nanki, e o contato com Dona Linda se dava pela aproximação que ele, por conta da administração colonial, mantinha com a igreja a qual Dona Linda era beata. Em Moema Parente Augel (2005), o termo régulo é visto como

um diminutivo de rei e os colonizadores o empregavam pejorativamente como “reizinho” para designar o chefe máximo dos agrupamentos étnicos.

Tais características podem ser respigadas onde Bsum Nanki, que mesmo declarando não gostar de brancos, reconhece a possibilidade de poder aprender com eles, sobretudo, em sua capacidade de pensar:

Havia muita coisa que não andava como deve ser e as pessoas deixavam andar. Porquê? Porque não pensavam. A cabeça não era só para pôr chapéu, toda a gente sabe. É para pensar também. Veja só como fazem os brancos. Não é que ele goste dos brancos, longe disso. Mas há que ver uma coisa, não vale a pena dizer que não se vai olhar para o rosto de uma pessoa só porque alguém disse que essa pessoa é feia. Às vezes até é necessário olhar ainda mais que é para saber exactamente o que é que é feio, se tudo é que é feio ou se há algumas coisas que não são feias. (SILA, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva mítica de verticalidade, fruto de uma consciência crítica marcada por um instinto profundo de liberdade coletiva, e por uma coerência inabalável, é que Abdulai Sila (2002) narra a postura do régulo em suas vivências com o colonizador. Nele observamos um comportamento que Homi Bhabha (1998) convencionou chamar *civilidade dissimulada* ou *cortesias dissimuladas*, mecanismo que se refere ao uso de uma “falsa cortesia”, de uma suposta “aceitação”, por parte do colonizado, às imposições típicas da presença europeia, o que na realidade, constitui-se uma forma de o sujeito não entrar em conflito direto com o europeu e continuar cultivando seus costumes e ainda fracionar a autoridade do colonizador.

Bsum Nanki, em um furtivo plano, sugere a contratação de um Professor para lecionar em uma escola da região que fora inaugurada recentemente e conta com a influên-

cia de Dona Linda e do Padre. Por não saber escrever, usaria o letramento do referido Professor, aquele que indicara, para redigir uma espécie de testamento para seu povo. Infelizmente, o régulo não conseguiu completá-lo. O povo comentava que desde que se casara com Daniela, que era portadora de tragédias, ele havia mudado. Não era mais o mesmo. Vivia entristecido e a velhice se apoderara dele rapidamente, restando apenas suas memórias e o seu legado, a representação da resistência em seu país. A ideia de registrar por escrito o que poderia deixar de herança para todos os moradores de sua terra era a materialização de um plano que possibilitaria a libertação do negro e do seu território das explorações do branco:

Isso é para toda a gente desta terra, mas mesmo toda gente... [...] É para os meus parentes e para os parentes dos outros também. É para toda a gente que quer. É por isso que quero isso escrito [...] um plano de como tirar os brancos a mandar nesta terra. Não! Não é matar ninguém. Não é matar nem expulsar ninguém. É só pôr os brancos no seu lugar. [...] Essa coisa de uma pessoa ir mandar na terra de outras pessoas não me agrada, não estou de acordo. (SILA, 2002, p. 102 e 107).

Ao testamentar parte de seus planos, o régulo publiciza uma atitude que vai de encontro ao discurso colonial, para o qual o negro era tido como sem capacidades intelectuais. O narrador traz na personagem o ponto de vista do nativo, na perspectiva da inversão. Uma narração da nação, onde a ambivalência da interação entre as culturas mostra personagens se apropriando das armas do opressor – a língua e a cultura – na luta pela libertação, bem como pela (re)afirmação de sua identidade nacional.

Sobre a personagem do Professor outrora contratado, este evolui da necessidade europeizante de referenciar a conduta,

os costumes e a língua portuguesa. Ele, de acordo com o texto, apesar de nativo, foi intelectualizado dentro dos moldes evangelísticos portugueses, sendo um dos primeiros frutos da missão dos colonizadores para com os guineenses. Em princípio, mostra-se respeitoso com os costumes, pelo menos enquanto não contraditavam com as suas convicções, uma postura ligeiramente ambivalente. Segundo Homi Bhabha (1990), a ambivalência ou o “passear em dois mundos”, é importante na construção de uma identidade, visto que a ideia de nação nesse contexto vem de uma elite, não do povo, ou como afirma Bhabha (1990, p. 01), “(n)ações, como narrativas, perdem suas origens nos mitos do tempo e só realizam plenamente seus horizontes no olho das mentes”.

Depois de muito frequentar a casa do régulo, o Professor descobre nutrir uma afeição por Daniela e percebe haver reciprocidade na paixão, porém, o respeito que tinha para com Bsum Nanki o afastava dessa inspiração. Daniela, que nunca tivera um verdadeiro amor, agora cogitava externar seus reais sentimentos. O régulo, antes de morrer, já sabia da relação entre os dois e até chegara a dizer ao Professor que aproveitasse. Após a morte de Bsum Nanki, o Professor e Daniela decidiram ir para Catió, ao sul da Guiné-Bissau, onde poderiam viver suas vidas sem que ninguém os reconhecesse e os julgasse. Lá, o Professor voltou a lecionar e a participar dos jogos de futebol que era uma tradição na cidade.

Em um jogo pela comemoração da chegada do novo Administrador, o Professor desentendeu-se braçalmente com este, e todos que ali estavam ficaram surpresos e aguardavam os resultados dessa desavença. Porém, uma semana depois o Administrador foi encontrado morto no banheiro de sua casa, vítima de um infarto. Como todos

esperavam pela vingança do Administrador, o investigador de polícia decidiu incriminar o Professor.

Este, antes de partir para São Tomé e Príncipe, para onde seria deportado, foi visitado por Daniela. O encontro do casal foi tão intenso e emocionante que os dois ficaram cinco minutos sem trocar uma única palavra, somente abraçados. Ignoravam as grades de ferro que os separavam. Daniela nunca mais viu o Professor, a sua esperança acabara ali. A sua última tragédia seria a perda de seu amor, de sua única felicidade. Enlouquecida, visitava todos os anos o cais da última despedida para tentar ver o rosto de seu homem, até que um dia atirou-se ao mar e morreu. O ensejo, a morte de Daniela, encena uma forte representação de imposição cultural onde a personagem morre em decorrência de um “afogamento no mar” ou nas vicissitudes do Além-mar, que trouxe, por muito tempo, para muitos países da África, a morte real e simbólica.

### **Da morte à vida em Vita**

*Nha fala (2002)* conta a história da jovem guineense Vita, apresentada às vésperas da partida de sua cidade, Bissau, para estudar na França. Ela carrega uma maldição familiar que proíbe as mulheres da família de cantarem; caso fosse descumprida a tradição, elas morreriam. Em Paris, distante da família, e incentivada pelo então namorado músico, Vita grava um disco que se torna sucesso na Europa. Temendo que a mãe descubra a quebra da promessa, em meio à preocupação com a morte de seus parentes, como também o desejo de satisfazer a tradição, ela decide voltar a Bissau para “morrer”.

Com a ajuda do então namorado, de familiares, amigos africanos e europeus, Vita encena sua própria morte e renascimento para mostrar à família e amigos que tudo

é possível, se tiverem a coragem de ousar, subvertendo um silêncio, que por muitos é “relegado a uma posição secundária [...] como resto de linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 12) para Spivak vai configurar-se como silêncio que “liga o não-dizer à história e à ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 12), ou seja, significa que não é margem e tem implicações ruidosas sobre a vida dos sujeitos.

Ao inverter o curso natural da vida a protagonista sai de seu anonimato para ser “protagonista da História, que apresenta [...] uma inversão de papéis, um mundo ‘às avessas’, que lembra o conceito bakhtiniano de carnavalização” (CALBUCCI, 1999, p.104). Temos, pois, a transposição do espírito carnavalesco para a trama narrativa. A carnavalização celebra a mudança e a renovação do mundo e o faz, muitas vezes, por meio da alegria e do riso, elementos frequentes em *Nha fala*. Ao relativizar a verdade, o poder dominante, a inversão de valores e a mudança de papéis, Flora Gomes constitui, em sua narrativa, a vivificação do nacionalismo e de tudo aquilo que se atribui a uma condição transcendente e definitiva. Ainda sobre a carnavalização no seio cultural, Bakhtin (1987) nos orienta que:

O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso [...]. Dentro de sua diversidade, essas formas e manifestações [...] possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, uma e indivisível. (BAKHTIN, 1987, p. 3-4)

No filme, os trânsitos físicos e culturais são marcantes, principalmente observados nas viagens da protagonista entre África e Europa, e também nos guineenses diaspóricos ou migrantes, ao lado da alternância reflexiva e continuada entre os nexos vi-

da-morte-vida (rituais funerários), religião tradicional-religião católica e tradição-modernidade. Para Stuart Hall, a cultura é fator importante para a formação das identidades nacionais. Nenhum sujeito está solto no espaço terrestre, pois, está ligado ao seu lugar de pertença, sua nação, que por sua vez possui culturas e tradições, e estabelece que este sujeito abraça uma nacionalidade. “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.” (HALL, 2003, p. 43).

O que observamos é que as relações entre modernidade e tradições no filme apresentam certa convivência aceita, diferentemente do observado em *A última tragédia*; os elementos da modernidade/contemporaneidade, inseparáveis da vida presente, são deliberadamente inseridos na tradição pelos mais jovens, que não mais a reproduzem de forma cega, mas a respeitam e transgridem ao tempo em que questionam, de modo que ainda há um “gesto de deslocamento da tradição” (SPIVAK, 2010, p.123), sem de certa forma abandonar as regras do jogo, sem a negação da tradição.

Para Moema Parente Augel (2005), a produção artístico-literária guineense possui representações específicas que se ligam diretamente à cultura:

A dinâmica e rica literatura africana atual, incluindo a guineense, tem comprovado que o foco da representação (inter)cultural passa a ser não a descrição exógena, mas sim a auto-representação. Portanto, ao estudar a literatura guineense, é essencial encarar o ato criativo tanto por seu valor estético quanto como reverberação do substrato cultural ali implícito. O texto literário se engendra num encadeamento de múltiplas significações e seu sentido mais profundo advém de sua dimensão simbólica. Uma tal perspectiva é fundamental, ao se abordarem as obras literárias guineenses, o que também vai ao encontro da tônica dos Estudos Culturais

que insistem decididamente no contexto, na convicção de que muitos conhecimentos e informações a respeito de um país e sua cultura são transmitidos pelo viés da literatura. (AUGEL, 2005, p. 32)

Tanto em Abdulai Sila quanto em Flora Gomes o nacionalismo ou a cultura nacional parece não ser apenas um fator biológico, étnico/racial, ou social que nasce com o indivíduo, mas um sentimento que é construído em suas obras, o que leva tanto o guineense quanto leitores exógenos a comungar de sentimentos semelhantes. Os artefatos nas obras trazem explícitas percepções prementes do resgate e estruturação do ideal nacional dando a elas configurações pedagógicas, que se observam nas entrelinhas, nas falas das personagens, na explanação de algumas questões ligadas à moral e na língua, mais especificamente no crioulo, onde os autores consegue criar um cenário em que as misturas fonéticas, sintáticas e lexicais se encontram com o português, dando originalidade à literatura nacional.

O jovem poeta-trovador guineense, José Carlos Schwarz, mostra uma clarividência espantosa, quando liga a língua guineense com a luta para transformar o cultural em valor próprio, positivo, corolário da independência, da nação e do nacionalismo a ser construído.

O crioulo é antes de mais nada uma síntese cultural elaborada numa situação de opressão, tal como o assimilado é a síntese social da sociedade colonial. Impõe-se assim a reconversão cultural do próprio crioulo, veículo cultural dos oprimidos, em língua nacional, integrada e enriquecida pelos valores culturais autóctones positivos e pelos conceitos científicos, filosóficos e técnicos estrangeiros. (SCHWARZ, 1997, p.267).

As lembranças comuns, a socialização em comum e a língua comum constituem um elo dos mais vigorosos e duradouros,

plasmadores da comunidade nacional. A força que leva uma comunidade (ou um grupo social) a querer viver em conjunto e a permanecer coesa no âmbito nacional, pode ser atribuída ao passado comum, ao “rico legado de lembranças” e à herança ancestral (RENAN, 1947, p. 892). A língua e a linguagem tornam-se, pois, representação do ser inteligente, do espaço, da nação.

A tradição é fortemente afirmada em Vita, que apesar de sua instrução, cala-se diante da matriarca, quando fala da maldição de cantar, e mesmo quando subverte a ordem tradicional, o faz de modo ambivalente. Num mundo no qual a relação com o sagrado é permanente, conformar uma realidade desdobrável, na qual os parâmetros são modernos, muitas vezes não alcançam compreensão. A herança racional moderna é tantas vezes ignorada que apenas um deslocamento de perspectiva é capaz de vislumbrar as possibilidades de conformação desse lócus. No “gesto de deslocamento”, Vita volta para o seu país para realizar seu próprio enterro e adaptar a tradição à modernidade, organizando um enterro simbólico, reforçando a tradição guineense com uma celebração festiva.

É importante lembrar que mesmo com a emancipação de muitos países na década de 1970, muitas das produções artístico-literárias produzidas em África, na atualidade, continuam atreladas a projetos políticos anti-imperialistas, desta vez, pós-coloniais. No entanto,

Este não é apenas um pós de superação de etapas, mas é um pós do gesto de abrir espaços, por ser posterior a algo, mas também por rejeitar os aspectos de algo. Não significa que uniformemente as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o colonialismo. Significa que esta é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação



da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais (APPIAH, 1997, p.213).

Assim, é possível perceber que o percurso de Vita é o de concretização de elementos, em geral, considerados positivos: a jovem quebra a ancestral interdição familiar para o canto feminino, desenvolve-se financeiramente e realiza-se no plano amoroso. De modo contrário ao “contexto de ameaça”, como denominado por Ribeiro (2010) que lhe circunda – metaforizado, por exemplo, pelo cortejo fúnebre de um papagaio realizado por crianças logo no início do filme (representando o silenciamento); pela morte, causada por velhice, da personagem Senhor Sonho (fazendo alusão a muitos sonhos que morreram na estrada do tempo) ou pelo enriquecimento ilícito (nítida referência ao novo colonialismo pós-moderno) vivificado em Yano, guineense, ex-namorado de Vita.

A personagem tem seu “final feliz”, pois ousou enfrentar, afirmar sua identidade sem prejuízos (pelo contrário, é laureada), buscando sua liberdade, como a própria expressão linguística em crioulo da Guiné-Bissau, *nha fala*, que quer dizer: “simultaneamente, ‘minha voz’, ‘meu destino’, ‘minha vida’ e ‘meu caminho’, como esclarece o guineense Flora Gomes” (CARELLI, 2012). O “minha”, em primeira pessoa, faz maior alusão ao nacionalismo interlinear em meu país, minha cultura, minha história; primando a Guiné-Bissau frente às imposições da globalização. Sobre o canto, utilizando as palavras de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2009),

O canto é o símbolo da palavra que une a potência criadora à sua criação, no momento em que esta última reconhece sua dependência de criatura, exprimindo-a na alegria, na adoração ou na imploração. É o sopro da criatura a responder o sopro do criador. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009, p.176).

Essa passagem de condição é ritualizada pelo renascimento de Vita, que divide, portanto, os momentos. Podemos percebê-la na comparação de dois momentos do filme associados a funerais: o do papagaio e o de Vita. No primeiro, há o sepultamento do animal (sem possibilidade de retorno) realizado por – e apenas – crianças (obrigadas, portanto, ao convívio com a dor e o silêncio) – projeção parecida com a de Ndani/Daniela, que apesar dos deslocamentos, entrega-se a uma condição imposta pelo silenciamento; no segundo, a construção prioriza cores, alegria, ambiente diurno e ensolarado, com junção de todo tipo de gente numa verdadeira festa pela morte de uma “Vita” silenciada e pelo nascimento da outra, segura e livre.

As roupas de Vita, geralmente em tons de amarelo ou floral, reafirmam essa positividade, sobretudo no segundo momento da trama, quando a cor se assente a ela. O amarelo é a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores, difícil de atenuar e que extravasa sempre dos limites em que o artista desejou encerrá-la. O amarelo-ouro é a cor da pele nova da terra, no início da estação das chuvas antes que se faça verde de novo. Está então associada ao mistério da renovação. Renovação que se faz presente na escolha do caixão em formato de borboleta de Vita, fato que emana transformação, transmutação, mudanças, ciclos da vida e renascimento. A borboleta, representada por suas asas, é o símbolo do renascimento para a psicanálise moderna. No cristianismo ela representa e simboliza a ressurreição.

Além disso, como que por implicação de seu movimento ascendente, ao voltar para seu renascimento, encontra situações modificadas em igual positividade, a exemplo da regeneração de Yano: o antigo capitalista selvagem regenera-se e, de pensamen-

to altruísta, abre uma escola, movimento semelhante à presença do Professor em *A última tragédia*, uma nítida referenciação a um projeto de transformação social através da educação na Guiné-Bissau, intenção de eliminação das diferenças através da revolução e fortalecimento cultural. A figura do Professor é recorrente na literatura guineense, assinala o respeito e a importância que os autores atribuem à tarefa de ensinar e ao conhecimento, ao mesmo tempo em que ela é elevada a ícone nacional, pois sabemos, historicamente, que o sistema colonial na “Guiné Portuguesa” foi criminosamente ausente em matéria de educação.

Um último elemento de um nacionalismo latente se mostra no busto de Amílcar Cabral (fundador do partido pela libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde), que depois de muito perambular pela cidade em tom jocoso, enfim, encontra seu lugar. A posição definitiva confere-lhe uma aura especial, pois, além de ficar mais alto em relação ao chão e aos indivíduos que o carregavam, mostra-se num enquadramento que sugere uma elevação de Cabral até mesmo em relação às montanhas, afirmando sua importância enquanto ícone da política e da educação no país. A leitura sobre o espaço escolhido, para a fixação da imagem, traz outro elemento significativo. Trata-se de um local de fato existente à beira de uma praia, na Avenida Marginal do Mindelo (cidade de São Vicente, uma das ilhas de Cabo Verde, onde o filme foi rodado), que contém a réplica de uma estátua do navegador português, e Diogo Afonso, o primeiro europeu a chegar à Ilha.

Amílcar Cabral, o “pai” da nacionalidade guineense, mostrava-se convencido de que a luta de libertação transformaria o povo e lhe daria uma outra identidade, mais ampla, a da “unidade nacional”, base para uma nação independente e desenvolvida. É importante

frisar que os anseios de Amílcar Cabral, se mostram latentes na personagem do Régulo, em *A última Tragédia*. Cabral deixou sim um testamento simbólico com a luta pela libertação e o legado do PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. O busto do “pai” da nacionalidade guineense não só ganha o lugar outrora dedicado ao viajante, como seu posicionamento é diverso e expressivo.

A estátua de D. Afonso está voltada para o mar, enquanto a de Amílcar Cabral, para a terra, ou seja, se aquele saúda o mar e o além-mar (Portugal), esta saúda sua terra e sua gente – e, pela obra de Gomes, é ali que deve estar. Seja por meio de Vita, seja por meio de Amílcar Cabral e seu significado para o povo, um fim otimista contemplando a utopia da liberdade, identidade nacional, autoafirmação, enfim, de elevação de uma vida própria é realizada.

## Considerações

Nas obras, são observadas composições fortemente associadas à própria história política colonial europeia e os contextos de penosos conflitos. Tais literaturas, em suas variadas performances, servem, muitas vezes, como processo de resistência ao regime autoritário praticado pelos países colonizadores e que ainda se mostram atuantes. O legado étnico da nação inclui os mitos e as lembranças, as crenças, os valores, os símbolos e as tradições ligados a um território em particular. Uma parte importante de todo processo de identidade nacional se estriba no processo de demarcar, descobrir e reinterpretar uma terra autêntica que una os ancestrais com pessoas vivas, os que nascem com os que estão por nascer.

Ndani e Vita procuram fugir dos locais culturais que as aprisiona, no entanto, isso nem sempre acontece e, quando se realiza,

é de forma traumática. Nesse sentido, Ndani/Daniela, por exemplo, aparece como um sujeito duplamente colonizado, pela herança cultural e pela sociedade moderna. Ainda que o autor realize uma crítica a essa situação, percebemos que a personagem não avança socialmente e acaba repetindo histórias opressoras do passado, criando um determinismo na construção do sujeito, pois essas tensões não são problematizadas.

Em *Vita*, a articulação de/entre diferenças, negociação, conciliação e compatibilização entre tradições e modernidades, aparece sob inscrições identitárias, de nacionalidade e continentalidade. As argumentações parecem estimuladas pelos contextos cosmopolitas, marcados por uma contemporaneidade multifacetada, que se empenha em apagar as dicotomias, em um estágio que todos se movimentam, transitam, produzem e consomem culturas em diversos contextos.

*Nha fala (2002)*, assim como *A última tragédia (1995)*, empreende e provoca uma reflexão acerca da contemporaneidade, na qual os sujeitos buscam o respeito pela diferença, e por serem semelhantes e diferentes, na construção de um sentimento de pertencimento a uma nação. Se as obras, por um lado, contêm interrogações que dizem respeito à condição ontológica do ser guineense, tratando de temas como medo, opressão, morte e identidade nacional, num outro aspecto, vai buscar apoio nos valores tradicionais como os mitos, as crenças, lançando mão dos ritos e da ancestralidade, assumindo função social, incursionando pelos subterrâneos da fundamentação da nacionalidade.

O que de certo diverge entre a personagem de Sila e Gomes é que em *Vita* a transgressão simbólica, em vez de levá-la a um confronto com a morte, leva-a a um confronto com a vida, em vez de causar a

anunciada tragédia, como em *Ndani*, torna-se ato redentor que a liberta. A morte, augúrio ditado pela negra condição africana, é contornada por um poder maior, que a tradição subestima, reprime pelo colonialismo: a força da vida. Através dessas e outras personagens, os narradores apresentam-nos um panorama de como era e é o convívio entre africanos e europeus, além de uma transmutação na vida, cultura e identidades decorrentes de um período preambular. *Ndani* e *Vita* trazem consigo marcas do passado que as impulsiona para seus deslocamentos.

Os indivíduos, em Sila e Gomes, não são o início nem o fim da narrativa nacional; representam a fronteira entre os poderes totalizantes do social e as forças que significam os discursos mais específicos a favor do conflitual, dos interesses desiguais e das identidades diferenciadas dentro da população. Essas escritas se configuram como relatos de nação porque registram a história atualizada da Guiné-Bissau, a partir da apresentação de eventos, figuras, situações, lugares, vivências afetivas e processos históricos. A voz percorre os movimentos temporais, refletindo sobre o passado cultural e histórico, analisando criticamente o presente e projetando um futuro diferente para a nação guineense. E isso se avista com igual teor e força nas obras de Abdulai Sila e Flora Gomes.

## Referências

**A Morte Simbólica como processo de transformação.** Disponível em: <https://maitriinstitutoepsicologia.com/2019/12/02/a-morte-simbolica-como-processo-de-transformacao/>. Acesso em: 02/11/2020 às 21h.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexão sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AUGEL, Moema Parente. **A nova literatura da Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1998.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: a literatura guineense e a narração da nação**. 2005. 387 f. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- AUGEL, Moema Parente. **O discurso literário dos anos noventa: revelando os arquivos do silêncio**. In: AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação, identidades e póscolonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 290-309.
- BAKHTIN, M. M. **A Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BHABHA, Homi. **Narration and narration**. London: Routledge, 1990.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CALBUCCI, Eduardo. **Saramago: um roteiro para os romances**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- CARELLI, F. **"Cantam pretos, dançam brancos: coreografia da colonização em Nha Fala, de Flora Gomes"**. Literartes, Revista Científica do grupo de pesquisa A Produção Literária e Cultural para Crianças e Jovens, São Paulo, vol.1, n.1, 2012.
- CASSORLA, R. M. S. **Do suicídio: estudos brasileiros**. Campinas: Editora: Papirus, 1991.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª edição. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números**. Trad. de Vera da Costa e Silva. [et al]. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio 2009.
- CISNEROS, A. & ESCUDÉ, C. 2000. **Historia general de las relaciones exteriores de la Republica Argentina**. Buenos Aires : GELCARI.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- KOVÁCS, Maria. Júlia. (1996). **A morte em vida**. In.: Bromberg. M. H. P. *Vida e morte: laços de existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- NHA Fala**. Diretor: Flora Gomes. Produtores: Luís Galvão Teles, Jani Thiltges, Serge Zeitoun. Roteiro: Flora Gomes. Produção: Fado Filmes - Portugal, Les Films de Mai França, Samsa Films - Luxemburgo, 2002, DVD. (90 min).
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2002
- PAPALAIA & OLDS, 2006. **A morte e o morrer**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/a-morte-e-o-morrer/54018>. Acesso em: 01/11/2020 às 15:30h.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- RENAN, Ernest. "Qu'est-ce qu'une nation? Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882". In: \_\_\_\_\_. *Oeuvres complètes*. Tome I. Paris: Calmann-Lévy Éditeurs, 1947, p. 887-906.
- RIBEIRO, G. R. **"Nha Fala, uma festa do tradicional com o moderno"**. Revista África e Africanidades, Rio de Janeiro, ano 3, n.9, maio 2010, [www.africaeaficanidades.com/documentos/Nha\\_fala.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Nha_fala.pdf). 03/05/2010.
- SCHWARZ, José Carlos. cf. AUGEL, Moema Parente. **Ora di kanta tchiga. José Carlos Schwarz e o Cobiana Djazz**. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), 1997b (Série literária, Coleção Kebur, vol. 6).
- SILA, Abdulai. **A Última Tragédia**. Kusimon, 1995.
- SILA, Abdulai. **A Última Tragédia**. In: SILVA, Abdulai. *Mistida* (Trilogia). Praia: Instituto Camões, 2002, p. 17-169.
- VALANDRO, Letícia. **A difícil Mistida guineense nação e identidade da Guiné-Bissau através da trilogia de Abdulai Sila**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Portu-

guesas e Luso-Africanas). Instituto de Letras,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Por-  
to Alegre, 2011.

Recebido em: 23/04/2021  
Aprovado em: 20/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Emoção e argumentação: um estudo das cartas de romeiros endereçadas ao Padre Cícero

Edmar Peixoto de Lima (UERN)\*

<https://orcid.org/0000-0001-8827-1136>

Márcia Pereira da Silva Franca (UERN)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3507-3571>

Maria José Fernandes da Silva Araújo (SEEC/RN)\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3969-0729>

Talita Araújo Costa (UERN)\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2596-133X>

## Resumo:

Este artigo objetiva analisar os aspectos argumentativos presentes em cartas de romeiros endereçadas ao Padre Cícero, observando como os escritores expressam emoções no discurso e que aspectos extralinguísticos e linguísticos são utilizados para construir essas impressões emocionais nas cartas. A pesquisa se fundamenta em Amossy (2018), Bakhtin (2016) e Braga (2007). O *corpus* se constitui de cinco (05) cartas e, com base nesses textos, verificamos que os produtores acionam as emoções (*pathos*) no discurso (*logos*), considerando a imagem (*ethos*) revelada de si, estando esses três princípios (*ethos*, *logos* e *pathos*) articulados na empreitada persuasiva. Os resultados evidenciam que a imagem do locutor alcança uma dimensão valorativa graças aos aspectos interacionais envolvidos nos contextos sociais, culturais e enunciativos, os quais incluem a esfera cotidiana e familiar como

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3705801164982732>. E-mail: [professoraedmar@gmail.com](mailto:professoraedmar@gmail.com)

\*\* Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC). Doutoranda e mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624924237203967>. E-mail: [marciafranca60@yahoo.com.br](mailto:marciafranca60@yahoo.com.br)

\*\*\* Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6905504227139621>. E-mail: [masefernandes@hotmail.com](mailto:masefernandes@hotmail.com)

\*\*\*\* Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Município de Itaú/RN. Doutoranda e mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3801204011097253>. E-mail: [talitinha.jp@hotmail.com](mailto:talitinha.jp@hotmail.com)

mediadora e reguladora das emoções. As expressões empregadas viabilizam inúmeros efeitos patêmicos e estão materializadas por meio de advérbios de intensidade, pronomes possessivos, substantivos, verbos imperativos, entre outros. Esses recursos, presentes na saudação, na motivação para a escrita e na despedida, caracterizam a força argumentativa evidenciada na mobilização das emoções, que funcionam como parte integrante do discurso, na tentativa de influenciar o outro, considerando, sobretudo, as subjetividades do auditório.

**Palavras-chave:** Argumentação; *Pathos*; Gênero carta de romeiro.

## Abstract:

### **Emotion and argumentation: a study of letters from pilgrims addressed to Father Cícero**

This article aims to analyze the argumentative aspects present in letters from pilgrims addressed to Father Cícero, observing how the writers express emotions in their speech writing and what extralinguistic and linguistic aspects are used to make such emotional impressions in the letters. The research is based on Amossy (2018), Bakhtin (2016) and Braga (2007). The corpus consists of five (05) letters and, based on those texts, we noticed the authors trigger the emotions (*pathos*) in their speech (*logos*), regarding the image (*ethos*) revealed of themselves, being these three principles (*ethos*, *logos* and *pathos*) articulated in a persuasive engagement. The results shows that the image of the speaker achieves a value dimension thanks to the interactional aspects involved in the social, cultural and enunciative contexts, which include the daily and family sphere as a mediator and regulator of emotions. The words they used to express themselves enable countless pathogenic effects and they are materialized through degree adverbs, possessive pronouns and possessive adjectives, nouns, imperative verbs, among others. These resources, present in their greetings, in their motivation for writing and when saying goodbye, feature the argumentative power evidenced in the mobilization of emotions, which work as the whole part of the discourse, in an attempt to influence the reader, regarding, above all, the subjectivities of the audience.

**Keywords:** Argumentation; *Pathos*; Genre pilgrim letter.

## Introdução

O uso da palavra constitui uma ação argumentativa por natureza, especialmente se considerarmos que todo dizer é produzido com a finalidade de atingir um objetivo perante o interlocutor. Essa ação se realiza nas práticas sociais por meio da linguagem verbal, oral ou escrita. Imersos nessas reflexões

que aparecem frequentemente em estudos da área da argumentação, tanto nos que se ocupam de trabalhos de cunho mais linguístico e descritivo, quanto naqueles que apresentam características discursivas, observamos que o nível de argumentatividade é bastante variável nos diferentes textos.



Ora nos deparamos com textos mais argumentativos, ora com textos menos, e essa argumentatividade depende, entre outros aspectos, dos gêneros do discurso em que se inscrevem os textos, cujos elementos interferem diretamente na sua construção.

Esta pesquisa elege como foco analítico a carta de romeiro, especificamente um *corpus* constituído por cinco (05) cartas endereçadas ao líder religioso Padre Cícero do Juazeiro do Norte, no ano de 2001. Por meio dessas cartas, investigamos o modo como os produtores revelam/expressam as emoções e os efeitos provocados por elas no interlocutor<sup>1</sup>. Seguindo uma perspectiva de análise argumentativa do discurso que considera os quadros genéricos em que estão inseridos os textos (AMOSSY, 2018) e tomando como norte o nosso objetivo de pesquisa, buscamos respostas para os seguintes questionamentos: i) de que maneira os produtores das cartas mobilizam os efeitos emocionais no discurso? ii) que aspectos extralinguísticos e linguísticos influem na construção argumentativa das emoções e dos sentidos dos textos?

Para respondermos às questões suscitadas, respaldamo-nos teoricamente em uma concepção discursiva, interacional e dialógica da língua. Com relação aos gêneros do discurso, utilizamos os estudos bakhtinianos<sup>2</sup>, especialmente Bakhtin (2016); no

tocante à análise argumentativa, elegemos teorias aristotélicas (ARISTÓTELES, 2000, 2005) e a Argumentação no Discurso proposta por Amossy (2018).

Sendo esta pesquisa embasada em uma visão interacional e dialógica da língua, os textos analisados são compreendidos como entidades completas de sentido, propriedade esta que subjaz à consideração dos conceitos de texto, discurso e gênero como noções correlacionadas consubstancialmente.

Do ponto de vista metodológico, elegemos as cartas seguindo alguns conceitos de Aristóteles (*pathos*, *ethos* e *logos*) e a perspectiva de análise argumentativa do discurso de Amossy (2018), de forma articulada. Em seguida, destacamos alguns aspectos interacionais, sócio-históricos e discursivos de Bakhtin (2016). De acordo com esse autor, a análise dos gêneros deve centrar-se nos elementos da interação, nos aspectos sociais e contextuais e, por último, mas não menos importante, na materialidade textual.

A carta de romeiro apresenta em sua constituição três partes: abertura, corpo e encerramento (NASCIMENTO, 2018). Tomando por base as leituras anteriormente realizadas das cartas que integram o *corpus* desta pesquisa, pressupomos que as escolhas lexicais realizadas pelos produtores para a construção dos *segmentos saudação, motivação para a escrita e despedida*, localizados, principalmente, na abertura e no encerramento das cartas, apresentam uma força argumentativa que pode ser justificada por meio dos elementos interacionais e dialógicos que compõem as situações sociais identificadas nos textos.

A pesquisa apresenta uma configuração que, a nosso ver, possibilita contribuições para os estudos da argumentação, especialmente porque conjuga os elementos argumentativos com os discursivos ao pro-

1 Neste artigo, empregamos mais de uma forma linguística para nos referirmos aos participantes do discurso, tendo em vista que articulamos perspectivas teóricas distintas, razão pela qual não padronizamos esses usos. Desse modo, utilizamos, indistintamente, locutor, falante, orador ou sujeito, em relação àquele que profere o discurso; assim como interlocutor, auditório ou alocutário, para aquele a quem o discurso é direcionado.

2 Denominamos estudos bakhtinianos as pesquisas realizadas por Mikhail Bakhtin e os demais integrantes do chamado Círculo de Bakhtin (Pável Medviédev, Valentin Volochínov, entre outros).



por uma análise que se realiza por meio de instrumentos retóricos e interacionais/dialógicos. Ademais, destacamos que os estudos centrados nas questões que envolvem o *pathos*, ou mais precisamente sobre as emoções no discurso como estratégia de argumentação, ainda necessitam de muitas investigações, de modo que esta pesquisa poderá viabilizar possíveis caminhos para novas perspectivas investigativas, que abordem também outros gêneros do discurso.

### **Questões teóricas e metodológicas aplicadas ao gênero do discurso carta de romeiros**

Bakhtin (2016) define os gêneros do discurso como formas de enunciados que apresentam uma certa estabilidade. De acordo com o autor, a análise dos gêneros deve centrar-se nas diferentes formas de interação, por meio das quais são evidenciados os aspectos sociais e históricos dos sujeitos, assim como o contexto de produção dos enunciados e, a partir disso, a materialidade textual. Os aspectos teórico-metodológicos que caracterizam a concepção de gêneros do discurso defendida por Bakhtin (2016) condizem com os objetivos a que nos propomos nesta investigação, o que justifica a escolha dessa teoria para a análise do *corpus* em estudo – as cartas de romeiros.

Seguindo esse mesmo viés, Branco (2012, p. 21) lembra que “a relativa instabilidade de um gênero estaria relacionada à sua historicidade passada (memória do passado)”. A autora destaca que os gêneros se apresentam como um reflexo de usos realizados em um dado momento e que os enunciados vão se constituindo pelo acúmulo de lembranças. Podemos, nesse sentido, citar a carta de romeiro como um gênero que emerge no

contexto em que a fé em um padre se pauta no discurso alicerçado na crença, pois cada carta sugere questões que suscitam respostas imediatas, baseadas em histórias contadas e repercutidas durante os anos. Nas cartas, é possível visualizar costumes, práticas, economia e cultura de um povo.

De acordo com Volóchinov (2017, p. 232), “[em] cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão”. Esse autor opõe-se à ideia monológica do texto, à predominância de uma única voz e compreende a diversidade de vozes existentes no interior de um texto, defendendo o teor polifônico que o caracteriza. Desse modo, o enunciado pressupõe um ato de comunicação social e, nessa interação, o locutor não espera que seu interlocutor seja passivo, mas que ao compreender o enunciado, adote um comportamento responsivo, que concorde ou refute. O autor discute o agir sobre o outro, o influenciar a busca pela adesão e, nesse sentido, afirma que o enunciado é único, pois uma vez constituído no momento de interação, não há possibilidade de repeti-lo. Ademais, para o autor, o enunciado é resultado de construções proferidas em outros momentos, por isso resultante de uma memória discursiva.

As cartas produzidas pelos romeiros pertencem a situações particulares, no que se refere a pedidos, agradecimentos e aconselhamentos, mas se assemelham no seu contexto de produção, pois “cada dor é uma dor, cada esperança é uma esperança” (RAMOS, 2011, p. 11). O romeiro do Padre Cícero escreve ao santo quando por algum motivo não consegue peregrinar a Juazeiro do Norte, no Ceará e, por isso, en-

contra nas cartas, enviadas por um portador, a oportunidade de se fazer presente na romaria.

Identificadas como um gênero primário (BAKHTIN, 2016) e pertencendo à esfera cotidiana, as cartas, pelo seu caráter simples, típico de conversação, representa um gênero mais popular, menos clássico e que reflete a história, a cultura e a crença de um povo. Na carta de romeiro, consideramos não somente a estrutura do gênero, mas também o papel do sujeito no processo de produção textual e a presença das escolhas lexicais que compõem as proposições na construção de sentidos. Essas cartas refletem situações cotidianas, reais e concretas. São situações vivenciadas que se materializam no gênero ou em forma de pedido ou de agradecimento àquele em quem se acredita poder minimizar ou sanar as dores promovidas pelas circunstâncias, pelas mazelas mundanas. De acordo com Nascimento (2018, p. 44), “a carta se presta a diferentes fins”.

No que se refere à estrutura, a carta de romeiro segue os padrões das cartas clássicas ou pessoais, apresentando os seguintes elementos: o vocativo, por meio do qual há o contato e a interação com o destinatário; o corpo da carta, onde se encontra o assunto; e o encerramento, que inclui a despedida, seguido da assinatura do remetente. Ao afirmarmos que as cartas seguem os “padrões clássicos”, não estamos atribuindo ao gênero um caráter estanque, mesmo porque ele apresenta mudanças na sua estrutura. Referimo-nos à presença dos elementos supramencionados que, em alguma medida, podem ser identificados, conferindo a esse gênero uma certa estabilidade. De acordo com Nascimento (2018, p. 43), “[h]á variações que podem ser interpretadas como decorrência natural da especificidade da interação verbal a qual deve estabelecer certas

condições para efetivar as produções discursivas dos gêneros”.

O remetente da carta de romeiro considera-se afilhado do padre Cícero e o considera um verdadeiro santo e padrinho, por isso, o conteúdo muitas vezes revela um caráter sigiloso e causa a impressão de que o padre receberá em mãos o documento. Embora breves, as cartas retratam uma fé ampla e compartilhada por milhares de romeiros que acreditam no atendimento a pedidos feitos por homens comuns, mas protegidos pelo sacerdote.

Segundo Braga (2007, p. 302), “Padre Cícero era visto como aquele que acolhia a população pobre em geral, seja o doente, o ‘louco’, o criminoso disposto a se arrepender, o beato e mesmo os sem (literalmente) nada”. Os fiéis, em sua maioria, eram constituídos de um público que direta ou indiretamente se via representado por aqueles que o padre atendia. O assunto que origina as cartas direcionadas ao sacerdote reflete a gratidão pelos feitos e o desejo por algo que varia da saúde a um bem material, até mesmo votos de felicidade e casamento compõem os ditos das cartas. Segundo Ramos (2011, p. 10), “[p]edidos, versos ou orações não são decretos, regimentos ou bulas papais, são discursos sem vírgulas que têm o fôlego da esperança. São vozes arranhadas pela vida, são mãos de corpo rústico que embalam o sertão e desenham as letras de umas ‘mal traçadas linhas”.

A carta de romeiro é a representação concreta da multiplicidade de vozes que circundam o gênero. Ainda hoje se acredita que o Padre Cícero não morreu, talvez isso explique a representação das cartas enviadas ao sacerdote com pedidos por escrito, já que os romeiros creem na possibilidade de recebimento e, conseqüentemente, da leitura por parte do padre e do atendimento

àquilo que compõe o plano composicional e o propósito comunicativo do gênero.

Ancorados na fé, os romeiros acreditam no “encantamento do padre” e não na sua morte, permanecendo, desse modo, o mistério que circunda a crença em um homem simples que até pouco tempo nem o reconhecimento da igreja católica tinha, mas move milhares de pessoas de todos os estados do Brasil, seja com a presença física ou por meio de cartas que fidelizam ainda mais a confiança que se tem no “padim”.

### **A argumentação como elemento constitutivo do discurso e o papel das escolhas lexicais**

As relações humanas se materializam com base na dimensão dialógica da linguagem, uma vez que os interlocutores assumem diversos papéis no ato comunicativo e recorrem, para isso, aos diversos recursos linguísticos com o propósito de agir sobre o outro de algum modo. Por essa razão, compreendemos que argumentar é uma “ação que tende sempre a modificar um estado preexistente” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61).

Partindo desse entendimento, aludimos aos preceitos defendidos por Amossy (2018), que sugere uma teoria de análise da argumentação em uma perspectiva discursiva, visto que a autora compreende a ação de argumentar como uma dimensão constitutiva do discurso, quer dizer, que atravessa o discurso. Ancorada nos estudos da clássica e da nova retórica, articulando-os à Análise do Discurso de orientação francesa, essa proposta da autora considera a argumentação como parte integrante da análise discursiva.

Sob essa perspectiva, Amossy (2018, p. 47) toma a argumentação como

Os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema.

A argumentação é concebida por meio da utilização dos recursos que a linguagem disponibiliza para as construções discursivas. As falas, como também as relações estabelecidas entre os falantes, em determinadas situações comunicativas, evidenciam considerações a respeito do lugar social, das instâncias institucionais, das opiniões e das teses defendidas pelos integrantes das trocas verbais. Há argumentação quando um ponto de vista é manifestado ou quando há uma tentativa de fazer um determinado público aderir a uma tese. Destarte, todo discurso supõe o ato de fazer funcionar a linguagem. Isso significa que não há discurso sem enunciação, sem dialogismo, sem a interação e a comunicação dos sujeitos participantes da comunicação.

Amossy (2018, p. 11) explica que a teoria da argumentação no discurso “[explora] não somente a visada, mas também a dimensão argumentativa da fala”. Essa teoria possibilita análises de diversos *corpora*, o que significa que essa perspectiva autoriza a análise de inúmeros gêneros do discurso, considerando tanto a dimensão quanto a visada argumentativa. Desse modo, por estender as análises argumentativas a um *corpus* múltiplo, vimos espaço para desenvolvermos as nossas reflexões sobre o papel dos recursos linguísticos na construção das emoções como estratégias argumentativas em cartas de romeiros ao Padre Cícero.

É por meio do uso da linguagem em contextos distintos que surge a manifestação

de uma dimensão argumentativa, inerente a muitos discursos. Essa dimensão equivale a uma apresentação elementar, por um enunciador, de um ponto de vista sobre uma determinada questão. Quer dizer, os gêneros discursivos, que em sua construção composicional apresentam essa dimensão argumentativa, visam orientar os modos de ver e de pensar do auditório. Citamos, como exemplo, a reportagem, que é um tipo de texto que tem como finalidade informar, descrever algo, ou algum acontecimento, e também pode exercer função formadora de opinião.

A visada argumentativa particulariza alguns tipos de discursos, ou seja, em algumas dessas manifestações, os aspectos que envolvem o caráter da argumentação são materializados nitidamente. Nessa extensão, os falantes apresentam, explicitamente, um constante esforço para fazer com que o auditório aceite as ideias defendidas. Há, portanto, nessas manifestações, o intuito de influenciar o alocutário de alguma forma. Como exemplo de gênero do discurso que possui essa extensão argumentativa, podemos citar o discurso eleitoral, já que quando um candidato produz e direciona o discurso a um público-alvo, ele o constrói com o uso de vocábulos que julga apropriados a contribuir no processo de convencimento dos seus eleitores ou possíveis votantes. Com essa construção, o orador pretende realizar uma empreitada persuasiva direcionada aos ouvintes, com o propósito, possivelmente, de convencê-los sobre as propostas governamentais apresentadas.

A *Análise Argumentativa no Discurso* autoriza estudos de textos múltiplos, com finalidades distintas, e oferece instrumentos que possibilitem reconhecer as diversas negociações de que necessitam os textos no processo de argumentar. Por essa razão, es-

ses preceitos servem de base para as nossas reflexões em relação ao manejo do léxico no *corpus* selecionado para esta pesquisa, a saber, o gênero do discurso carta de romeiro. cremos que o léxico acionado pelos produtores no processo de escrita das cartas manifesta carga argumentativa, pois a palavra tem uma força que se exerce nas trocas verbais, quer dizer, o léxico acionado em uma determinada estrutura discursiva denuncia muito dos propósitos aspirados pelo produtor, por ser ele um elemento influenciador no arranjo argumentativo do texto.

O processo das escolhas lexicais não é feito aleatoriamente, visto que cada palavra possui uma carga semântica e, conseqüentemente, um peso argumentativo. Nesse seguimento, cada indivíduo aciona as palavras que constituem o seu vocabulário para alcançarem as suas pretensões, e é nesse viés que almejamos observar quais escolhas lexicais foram realizadas pelos romeiros, nas cartas direcionadas ao Padre Cícero, e de que maneira esses acionamentos mobilizam as paixões como estratégia de argumentação. Dessa forma, por meio dos fundamentos evidenciados por Amossy (2018), encontramos subsídio teórico-analítico para nos aprofundarmos nas análises das cartas que compõem o *corpus* selecionado para esta pesquisa.

## **As emoções na arquitetura argumentativa do texto**

A argumentação convoca inúmeros recursos linguísticos e extralinguísticos para se fazer presente nas práticas de linguagem, entre eles, destacamos os componentes retóricos, que nas palavras de Aristóteles (2005), são fundamentais na arte de persuadir: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. O primeiro diz respeito à imagem que o locutor revela de si mesmo,

seu caráter moral, construído por meio do discurso; o segundo, que consiste no ponto central das discussões propostas nesta pesquisa, corresponde às emoções ou paixões provocadas pelo orador no auditório e encontra-se imbricado ao *logos*, que se refere aos elementos racionais, lógicos, àquilo que é considerado verdadeiro e também está presente na teia discursiva. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que consiste em investigarmos o modo como os produtores das cartas de romeiros mobilizam as paixões no auditório, daremos ênfase a esse aspecto, na presente seção teórica, mas aludindo, também, ao *ethos* e ao *logos*.

Quando se refere ao *pathos*, Aristóteles (2005, p. 160), afirma que “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer [...]”. De acordo com a visão aristotélica, é por meio do raciocínio produzido com seus interlocutores que o orador gerencia as paixões, razão pela qual *logos* e *pathos* se interligam, em diferentes níveis e combinações do discurso. Para Aristóteles (2000, p. XL), “[...] as paixões são as respostas às representações que os outros concebem de nós, são representações em segundo grau”. Elas constroem a imagem que concebemos do outro, na nossa mente, levando em conta também o que esse ser representa para nós. Com base nessas reflexões, o autor defende existir, na Retórica, um jogo de imagens que refletem entre si não apenas a imagem que idealizamos do outro, mas também aquilo que ele enxerga relativamente a nós. São catorze as paixões na Retórica aristotélica, a saber: “cólera, calma, temor, segurança (confiança, audácia), inveja, impudência, amor, ódio, vergonha, emulação, compaixão, favor (obsequiosidade), indignação e desprezo” (ARISTÓTELES, 2000, p. XLI).

Na concepção aristotélica, o *pathos* abriga enorme relevância no processo de construção persuasiva do discurso, porque age sobre o auditório, persuadindo-o, sendo o *logos* (o próprio discurso) o meio pelo qual o orador busca despertar tais emoções. Observando por esse ângulo, o *logos* representa o elo entre esses participantes do discurso (RODRIGUES-ALVES; RADI, 2016). Ao conduzir o auditório a agir de determinada forma, o *pathos* mobilizado no discurso pelo orador configura-se em uma imagem que comove por diferentes motivações e/ou estados emotivos.

Considerando essas discussões e os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos*, tratados no início da presente seção, entendemos como necessária as considerações desses três princípios aristotélicos, de forma articulada e equilibrada, para compreendermos as emoções como argumentos acionados na empreitada de persuadir o auditório. Apesar de colocarmos como foco desta investigação os efeitos patêmicos suscitados nas cartas de romeiros, entendemos, com base nas discussões elencadas anteriormente, que o discurso (*logos*) estará sempre munido de *ethos* e *pathos*, na construção retórica dos argumentos, não sendo possível, portanto, abordar esses princípios de forma isolada.

Nascimento (2015, p. 50), ao discutir sobre a relação entre *pathos*, *ethos* e lógica, na retórica aristotélica, chama-nos a atenção para a importância atribuída ao uso do *ethos* na estrutura do discurso, destacando que “[...] a persuasão ou a coação acontecem quando somos superiores, senhores ou amigos (a superioridade de que nos fala Aristóteles é a superioridade da virtude)”. O autor nos lembra, desse modo, a importância que o filósofo atribui ao conhecimento das emoções, para, assim, o orador alcançar o objetivo de persuadir o auditório, pois é o conhe-

cimento que permitirá ao orador munir-se dos argumentos de que necessita.

Assim como é importante o orador inteirar-se sobre as paixões, também é preciso que ele conheça o auditório que deseja influenciar. Nesse ponto, consideramos relevantes as reflexões empreendidas por Fiorin (2018, p. 74) acerca do pensamento bakhtiniano sobre o auditório:

Cada auditório é particular, porque cada um tem seus conhecimentos, crenças, valores e emoções diversos. No entanto, há um auditório não especializado, que poderíamos com Bakhtin denominar auditório médio, que é aquele auditório que acredita nos valores dominantes num dado tempo numa determinada formação social. O orador sempre escolhe e articula seus argumentos em função de um ponto de vista sobre o auditório.

Associando o pensamento desse autor aos contextos interacionais e enunciativos em que são produzidas as cartas de romeiro analisadas neste trabalho, observamos que há paridades no modo como podemos conceber o conceito de auditório das referidas cartas. Nelas, o Padre Cícero é o interlocutor por excelência, a julgarmos pelas escolhas lexicais presentes, mas ao levarmos em conta, nesta situação de comunicação, os aspectos sociais, culturais e temporais, compreendemos que o auditório das cartas está representado por algo muito mais amplo que, a princípio, parece-nos difícil caracterizar, mas evidencia no discurso, por meio dos efeitos emocionais produzidos, seus valores, posições ideológicas, convicções ou crenças.

Seguindo também um viés discursivo, Amossy (2018) convoca à cena questões relevantes sobre a forma como as emoções são construídas no discurso, com vistas à persuasão. A autora nos adverte sobre o cuidado que devemos ter para não confundir o *pathos* com as emoções demonstradas pelo

falante – cuja afetividade não apresenta tanta relevância nesse contexto – nem com o sentimento conferido a alguém, veiculado em um texto. O *pathos* incide sobre o auditório, mas ele corresponde, conforme também prega Aristóteles, na emotividade suscitada no outro, construída discursivamente, seja de forma explícita, quando podemos identificá-la nitidamente na materialidade textual, seja de uma maneira implícita, cuja identificação exige do analista o conhecimento sobre a cultura, modos de vida e conduta próprias de determinados contextos comunicacionais.

Atribuindo essas conceituações às cartas de romeiro que compõem o *corpus* desta pesquisa, julgamos necessárias as considerações tanto de elementos argumentativos visíveis quanto dos aspectos situacionais impressos nas cartas, os quais abrigam as relações sociais e dialógicas entre os devotos e o Padre Cícero, como também os lugares sociais que eles ocupam e os papéis que exercem na comunicação. Isso justifica a razão pela qual propomos uma análise que contemple os aspectos interacionais, enunciativos e linguísticos, decorrente, segundo Rojo (2005, p. 198), da síntese proposta por Bakhtin, que relaciona “os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e [os] gêneros do discurso”.

Essa proposta de análise, especialmente no que se refere ao estilo da linguagem utilizada, coaduna com o debate empreendido por Amossy (2018, p. 213, grifos nossos), quando a pesquisadora questiona sobre os modos como os aspectos emocionais são postos no discurso e, para chegar a uma resposta, ela remete a questão à pragmática linguística. Vejamos:

[...] o *pathos* está ligado à inscrição da afetividade na linguagem tanto quanto às tópicas que fundamentam o discurso. Isso nos re-

mete à questão de saber como a afetividade pode ser colocada no discurso. Essa questão é hoje tratada pelas ciências da linguagem e, em particular, pela pragmática linguística, que, após ter estudado a enunciação da subjetividade na linguagem (Kerbrat-Orecchioni, 1980), debruça-se sobre a emoção expressa linguisticamente. [...] **Em síntese, o emissor verbaliza uma emoção (sinceramente sentida ou não) por marcadores que o receptor precisa decodificar para sentir seus efeitos emocionais** (Kerbrat-Orecchioni, 2000: 59). Esses marcadores podem ser identificados graças às categorias semânticas do afetivo e do axiológico.

A autora acrescenta que os aspectos emocionais – o *pathos* – produzidos discursivamente inscrevem-se na organização sintática do texto, englobando, desde a ordem em que estão postos os elementos linguísticos, até recursos alusivos às exclamações e às interjeições. Esses mecanismos atuam diretamente no auditório, despertando, em alguma medida, uma emoção. Outro modo de imprimir a afetividade no discurso consiste no emprego de “marcas estilísticas (o ritmo, a ênfase, as repetições)”. A linguista considera uma tarefa difícil diferenciar as marcas que inscrevem afetividade das que simplesmente externam emoção (AMOSSY, 2018, p. 214).

Analisamos as cartas de romeiro orientando-nos por esses instrumentais teóricos da argumentação, considerando também as formas de interação, que incluem aspectos sociais e históricos dos sujeitos; contexto de produção dos enunciados; recursos linguísticos. É importante reiterar que Amossy (2018) aponta os princípios para a análise argumentativa do discurso, propondo uma abordagem que se realiza tanto por meio do acionamento dos recursos disponíveis na língua – os lexemas, por exemplo –, como também pela consideração dos participantes da interação, das relações dialógicas es-

tabelecidas com outros discursos, além dos quadros enunciativos inerentes ao gênero, que é visto pela autora como uma entidade definidora e reguladora dos papéis sociais, condição indispensável ao funcionamento argumentativo do discurso.

## Efeitos emocionais possíveis

Conforme abordamos na segunda seção deste trabalho, uma análise dos gêneros que se orienta pela concepção de Bakhtin (2016) deve considerar as formas de interação que evidenciam os aspectos sócio-históricos dos sujeitos no processo da comunicação. Assim sendo, ao refletirmos sobre o modo como os devotos/oradores mobilizam as emoções, necessário se fez elencarmos o contexto de produção dos enunciados, o qual envolve as situações sociais em que estão inseridos os interlocutores dos textos. Essas situações identificadas nas cartas dos romeiros abrigam relações sociais que são estruturadas de acordo com os lugares ocupados pelos parceiros e com os objetivos da comunicação.

Ao analisarmos as relações dialógicas estabelecidas entre eles, nas cartas, consideramos o papel social desempenhado pelo Padre Cícero, um líder religioso, um patriarca, um profeta, um protetor, um guia ao caminho da salvação (BRAGA, 2007) e, acima de tudo, o Padrinho (ou Padim, como era e é frequentemente chamado pelos devotos) cujo carisma é apresentado de forma bastante acentuada nas cartas. Esses discursos constituem, desse modo, o cenário de uma relação afetiva e carismática entrelaçada à devoção ao Padre Cícero, resultando em uma expressividade que instaura os efeitos emocionais no auditório por meio da materialidade textual, que atribui aos textos um estilo peculiar. Com base nessas discussões, passemos à análise dos textos.

### Carta 1

Meu Padrinho Cicero hoje estou lhe escrevendo esta carta para lhe pedi um milagre. Meu Padrinho Cicero vou lhe pedi com tanta fé e amor.

É que o meu filho vive no mundo da perdição, usando drogas. Eu quero que o senho ajude ele a sair dessa vida, que ele voltasse a ser um rapaz bom, onesto que ajudava nós. Porisso meu Padrinho Cícero, ajude. o ilumine o caminho dele, e proteja ele de tudo e de todos, que ele abuse as drogas, meu Padrinho ele não quer trabalhar ponha no coração dele que ele tem que trabalhar ajude meu padrinho Cicero, para que ele não cometa nenhuma besteira e não brigue mais os meninos.

Aqui finalizo com tanta fé e esperança que um dia meu filho se livre dessas drogas:

Ass: M. S. S. S.

O parágrafo inicial da carta 1 evidencia intensificação da fé e do amor que o orador julga usufruir ao textualizar o pedido ao Padre Cícero. O enunciado “com tanta fé e amor” sugere um efeito de expressão patêmica que tem por finalidade sensibilizar o interlocutor ao ponto de ele atender a sua súplica, considerando, para isso, a noção de fé como mola propulsora primeira, mas que acompanhado do amor se torna ainda mais poderosa. A construção do texto, sob o nosso ponto de vista, possibilita a inferência de o texto ser capaz de conduzir o Padre Cícero a um estado favorável à aceitação da tese por meio do pedido revestido de dor e preocupação, o que comprovamos com os ditos do próprio orador ao explicitar que a realização do pedido se trata de um “milagre”.

A autora introduz o texto com a saudação – afetuosa – ao padre, o que é característica do gênero carta, encerrando o parágrafo com a mobilização de elementos linguísticos capazes de provocar emoções profun-

das no leitor. A escrevente repete por duas vezes o vocativo “Meu Padrinho Cícero”, na introdução do texto, demonstrando estar esperançosa em relação ao êxito que obterá com o seu pedido de ajuda e, ao mesmo tempo, parecendo aflita, angustiada e ansiosa por socorro, mediante a situação que está vivenciando com o filho.

As escolhas lexicais realizadas pela produtora do texto na construção enfatizada “Meu Padrinho Cícero” apresentam cargas semânticas relacionadas à ideia de posse, materializada no uso do pronome possessivo “meu” e, ao recorrer ao grau diminutivo “padrinho”, a autora nos instiga a refletir sobre a relação de intimidade que ela estabelece com o padre, ou seja, se ele é seu padrinho, na condição de afilhada, ela necessita de sua proteção.

Convém destacar que a relação concretizada pelos elementos linguísticos “padrinho” e pela inferência “afilhada” desconstrói a ideia de padre apenas como autoridade religiosa. O uso da expressão “padrinho” configura ao texto, além da relação de intimidade já mencionada, a ideia de parentesco, uma vez que, segundo as crenças sociais, os padrinhos de uma criança assumem a posição dos pais na ausência desses. O contexto situacional em que essa relação é estabelecida socialmente revela muito do que se acredita compartilhar, pois o batizado, cerimônia religiosa em que se institui o batismo, segundo os preceitos católicos, é o sacramento que transforma a pessoa pagã em filha de Deus. O ritual funciona como uma espécie de contrato em que os padrinhos assumem diante de Deus, perante os pais e a comunidade, o compromisso de ajudar na educação do afilhado. É nesse contexto que o uso de “padrinho” é mencionado pela produtora do texto. Consideramos, portanto, que a escolha por esses léxicos é, também, uma forma



de influenciar o interlocutor pelo fato de instigarem determinados tipos de emoções.

A repetição da expressão vocativa ressaltada anteriormente evidencia ao interlocutor diversos sentimentos que a solicitante demonstra no momento que escreve a carta e, embora esteja triste por conta da realidade que enfrenta com o filho, ela tem fé e revela manter a esperança de que o quadro dele possa ser revertido, considerando a intervenção do “padim”. Nesse sentido, o segundo parágrafo, que corresponde ao corpo do texto no qual deve constar as informações que norteiam o discurso, é constituído pelas razões que motivam o pedido e fundamentam o desespero que é revelado pelo *ethos* do orador por meio da súplica do milagre.

Contudo, há a imbricação de argumentos racionais e emotivos na justificativa do pedido e da consequente possível resposta. Enquanto no enunciado “meu filho vive no mundo da perdição”, a ideia de “perdido no mundo” revela a concepção de alguém arruinado ou cheio de vícios. Nós identificamos na carta os sentimentos de dor, de desespero e, possivelmente de expectativa no Padre Cícero, como a última esperança de regaste e de salvação do filho; para isso, o orador recorre como embasamento a informação “usando drogas”. Esse último enunciado demonstra o motivo racional pelo qual a mãe recorre ao padre, suplica o milagre e, em seguida, retoma com a descrição detalhada do que se espera do sacerdote. Para reforçar o pedido por meio de argumentos considerados sólidos e concretos, a mãe recorre à descrição das qualidades que o filho tinha antes de se envolver no mundo das drogas. Possivelmente, a mãe alude a esta estratégia de explicitação dos aspectos positivos do filho com a finalidade de fornecer credibilidade à tese de que aquele que precisa do milagre

também é merecedor da dádiva.

A fundamentação da argumentação na carta 1 vale-se do desejo de uma mãe que roga pela recuperação do filho e acredita que o Padre Cícero seria capaz de resgatá-lo não somente do mundo das drogas, mas com as qualidades que outrora o caracterizam. O apelo ao *pathos* é mobilizado a fim de atribuir um caráter persuasivo ao discurso. Assim, a dor, a súplica e a crença no Padre Cícero são reveladas nos enunciados em que o orador pede, relata, descreve tanto a situação em que o possível merecedor do milagre vive, como as qualidades que lhe eram comuns antes das drogas. O *logos* se manifesta nas razões, neste caso, textualizadas pelas expressões “o uso de drogas” e a “falta de interesse para o trabalho”, que o orador expõe como justificativa para o pedido.

Dessa forma, o apelo aos efeitos patêmicos mobilizados pelo orador possibilita a comoção, a nosso ver, por meio da aflição de uma mãe que sofre, intercede pelo seu filho e busca influenciar o auditório por meio das emoções suscitadas, na tentativa de conduzi-lo a aceitar à tese apresentada, materializada no clamor de uma mãe atormentada.

Como exige o gênero, há um parágrafo de conclusão e, nele, o orador intensifica ainda mais as emoções que a circundam, a fé e a esperança, e retoma os dizeres do parágrafo inicial “com tanta fé e esperança”, só que ao invés de amor, o orador aciona a expressão esperança, demonstrando possuir confiança de que o seu clamor será ouvido.

Dando prosseguimento, passaremos para a análise da segunda carta selecionada.

## Carta 2

Potengi ce 06 07 01

Meu padre cicero

Meu padre cicero peço ao senhor que abençoe essa familia iluminando cada pas-

so, dando saúde, paz, alegria, felicidade e tudo de bom.

Meu padre cicero peço também que o senhor afaste tudo aquilo de mal que venha a encostar nesta casa.

Sei que sem o esforço da busca é impossível a vitória e que a esperança e a última que morre mais com certeza sei de uma coisa muito importante que com fé no senhor vamos alcançar o nosso futuro e sabe a resposta do nosso presente que foi a fé o amor e o carinho que temos por o senhor.

Por isso em nome de toda essa família peço que o senhor nos guarde e nos livre de tudo quanto for mal e nos conceda sempre com esse carinho que temos [...] tenho e sempre iremos de ter

Obrigado por tudo o que o senhor fez, faz e fará por essa família...Amém

A segunda carta revela um *ethos* menos sofrido, mais alegre, otimista e confiante no Padre Cícero. A autora pede ao padre bênçãos e proteção para ela e toda a sua família, não enfatizando nenhum problema específico, como o que constatamos na primeira carta. É notório que nessa súplica há a presença de uma enorme gratidão materializada pelos milagres já alcançados no passado, no presente e que também serão permitidos pela entidade religiosa no futuro. O texto atende às características do gênero ao mencionar expressões que revelam saudação, texto introdutório, corpo e despedida.

O orador demonstra estar ou sentir-se muito próximo ao sacerdote, pois além da presença do pronome possessivo “meu” no vocativo, a expressão “meu Padre Cícero” é repetida no parágrafo inicial. O uso desse pronome na construção vocativa apresentada denota um forte vínculo, uma estreiteza na ligação de fé entre a intercessora e o padre, e transmite ao leitor a ideia de que essa ação de escrever/solicitar algo à

referência religiosa é uma coisa já natural, habitual para a escrevente e, igualmente, a sua crença em relação à escuta dos seus anseios.

Diferentemente da primeira carta, o orador da segunda inicia pedindo bênçãos para sua família e essa solicitação não é direcionada a um único sujeito, mas a um grupo. A descrição das bênçãos contempla “saúde, paz, alegria, felicidade e tudo de bom”. Observemos, ainda, que o orador usa palavras de sentidos muito próximos como: “alegria, felicidade e tudo de bom”. O objetivo do orador, a nosso ver, nesse excerto, é mobilizar o sujeito interpretante por meio da emoção e da felicidade. O texto configura-se em um apelo aos efeitos patêmicos materializados em expressões que influenciam o interlocutor, na perspectiva do orador, a sensibilidade necessária para o atendimento à prece, ou seja, a adesão à tese apresentada.

Aparentemente, trata-se de alguém grato pelas bênçãos alcançadas por intermédio do padre e que reforça a certeza de pertencer ao grupo dos que serão sempre abençoados pelo sacerdote, o que não deixa de ser mais uma estratégia de persuasão para a garantia do acompanhamento constante. Esse sentimento de gratidão pode ser comprovado no parágrafo de conclusão, quando o locutor se despede, afirmando: “Obrigado por tudo que o senhor fez, faz e fará por essa família ... Amém”. A locutora utiliza o verbo “fazer” em diferentes tempos verbais, intensificando o que acredita que continuará acontecendo em relação aos seus pedidos e à situação da sua família. O processo das escolhas lexicais não é realizado aleatoriamente no fechamento da carta, pois cada manifestação do verbo escolhido revela um peso semântico significativo e, conseqüentemente, argumentativo ao discurso.

O orador, no corpo da carta, afirma saber que é necessário esforço para que se alcance a vitória e a importância da esperança, contudo enfatiza que “com fé no senhor [Padre Cícero] vamos alcançar o nosso futuro”, ou seja, mesmo considerando sua participação no construto da felicidade que tanto almeja, é no padre que se tem a maior credibilidade, o que garante maior confiabilidade no santo e no futuro que ele permitirá que vivam.

Assim sendo, apelar ao *pathos* possibilita a comoção do possível auditório por meio da segurança do que continuará existindo, no seio da família: a felicidade, a alegria e a esperança de que os familiares nunca serão desamparados pelo “padrinho”, elementos que sustentam a argumentação na carta.

Seguimos para a análise da terceira carta selecionada.

### Carta 3

Meu Padrinho Cicero não vou poder lhi visitar este ano. Estou com o coração muito partido, mais meu Padrinho eu lhi pesso que mim ajude hora muito dificil estou passando na minha vida.

Pois eu troquei o amor verdadeiro por um amor que eu sei que não existe. Deixei o amor de minha mãe por um amor falso que ama outra pessoa queria que umas páginas da minha vida voltace ao passado mais que sei que isto não vai acontecer eu lhi pesso que mim ajude faça com que está pessoa goste um pouco de mim mim abençõe meu padrinho e minha familia

ass: M. F. S.

Na terceira Carta, o orador inicia afirmando não poder visitar o Padre Cícero naquele ano e, por essa razão, demonstra tristeza por não o fazer. É possível confirmar tal comprovação pelo dizer: “estou com o coração muito partido” e o orador intensifica, ainda, que o coração não está somente

partido, mas “muito” partido. Percebemos nessa intensificação o caráter de valor atribuído à dimensão da dor, uma vez que esse advérbio atribui um teor de tristeza profunda materializada pela expressão “coração partido”. A presença dessa metáfora revela a gravidade da dor expressa pelo orador, posto que aciona na cognição do auditório os significados possíveis que um coração partido mobiliza. Ainda no parágrafo inicial, o orador pede ajuda e considera estar numa hora difícil.

No segundo parágrafo, M.F.S. introduz a justificativa do pedido: “eu troquei o amor verdadeiro por um amor que eu sei que não existe. Deixei o amor de minha mãe por um amor falso que ama outra pessoa”. Nesse momento, um misto de paixões se imbrica: a vergonha pelo feito, o amor não correspondido e a certeza de que o amor verdadeiro é o de mãe. E num momento de desabafo e intimidade, o orador relata o seu desejo: “queria que umas páginas da minha vida voltace ao passado”. Assim, o apelo aos sentimentos expressos no texto possibilita a comoção por parte do interlocutor por meio de emoções que incitam arrependimento, angústia e dor.

Ademais, no intuito de sensibilizar o auditório, o orador afirma ter a certeza de que não é possível voltar ao passado. A tristeza revelada pelo orador se faz presente em toda a carta que, embora em tamanho reduzido, retrata sofrimento e arrependimento de atitudes tomadas, causando, possivelmente, no auditório, um desejo de reverter a situação e resolver o problema que o aflige.

No último parágrafo, o orador realiza seu pedido, pois até então era só um desabafo, uma descrição do que justificaria o seu desejo e, possivelmente, revela o desejo de despertar no padre a necessidade de consolar aquele coração tão sofrido. Na

súplica “faça com que esta pessoa goste um pouco de mim”, o advérbio de intensidade mais uma vez se faz presente na expressão patêmica e revela força argumentativa, pois o orador implora por “um pouco” de amor. E continua: “Mim abençõe meu padrinho e minha família”, estendendo o pedido de súplica também para a sua família. O locutor realiza escolhas lexicais que exprimem apelo emocional à sensibilidade do leitor. Pronuncia “meu padrinho” em vários momentos na carta com o objetivo de que Padre Cícero a escute e que a ajude a resolver aquela situação. Percebemos nas palavras expressas pelo orador a ideia de que ela não considera o Padre Cícero apenas como um ser que pode ajudá-la, mas, também, como um amigo a quem ela pode confessar as suas angústias.

Nesse sentido, a representação do “Padim” como amigo permite o desabafo materializado na carta e ao analisarmos o pedido, inferimos que ele suscita piedade no interlocutor. É uma tentativa de sensibilizar o auditório a aderir à tese de que, por não ser merecedora do amor do homem escolhido e por não poder voltar e realizar escolhas diferentes, o orador suplica pelo menos um mínimo de amor dedicado a quem sofre.

Dando continuidade, apresentamos a análise da carta de número 4.

#### Carta 4

Ô meu Padre Cícero eu lhe pesso que mim ajude iajude meu Filho Ô meu Padre Cícero quem estar lhe pedindo e uma pobri mãe sofredora que já sofreu de mais e contínua sofrendo eu lhe pesso e lhe em ploro que me ajude é ajude u meu filho pesso que faça dele um homem onesto e trabalhador tire Ele desta via de malandragem tenha misericordia dele faça com quer ele mude seja um bom homem e que a faste ele das maus companhia em nome do Pai do Filho é do Espirito Santo Amem.

Ô meu Padre Cícero rogai por noís

Ô meu Padre Cícero o nome dele é C.M.S. e o meu E. M. S.

A carta começa com um apelo evidente e textualizado em que o orador utiliza uma interjeição para evocar o Padre Cícero e já nesse momento há uma expressão que revela dor, sofrimento e angústia. O enunciado “Ô meu Padre Cícero” revela muito mais significativos que um vocativo que, normalmente, apresenta o gênero carta, pois nele está refletido um pedido de misericórdia que se confirma no pedido que se segue. A súplica é realizada por uma mãe: “quem está lhe pedindo é uma pobre mãe sofredora que já sofreu demais e continua sofrendo”. O apelo se manifesta revestido de um sofrimento contínuo que, possivelmente, evoca no interlocutor o desejo de conceder a paz àquela mãe, e que só se concretizaria com o atendimento do seu pedido.

A carta não é dividida por parágrafos, o texto é contínuo, assim como os dizeres que compõem o teor do texto. O desejo de que o filho se torne um homem honesto e que as más companhias sejam afastadas resumem o pedido de graça e todo o restante da carta se constitui em expressões de súplicas. A expressão “Ô meu Padre Cícero” é textualizado outras vezes no texto, o que nos remete à ideia de agonia e aflição, uma vez que essa construção parece ser utilizada em um momento de grande desespero.

Embora seja uma carta bem pequena, com poucos dizeres e sem a preocupação com as características que o gênero exige, a carta apresenta uma forte carga emotiva revelada pelo orador. Inicialmente, recorre a expressões que enfatizam as sensações de angústia; em seguida, considera que quem sofre é uma mãe; depois, as repetições aflitas e, por último, uma situação que aparen-



temente sugere desespero. A mãe insiste em dizer o nome do filho e o seu, a fim de garantir que não haja confusão na hora de atender ao pedido.

No decorrer do texto, a autora recorre aos verbos que demonstram a angústia que ela está sentindo naquele momento e o seu desejo pela escuta da sua prece: “peço”, “ajude”, “faça”, “sofreu”. O verbo pedir é manifestado em alguns momentos no decorrer da carta. Esta escolha lexical evidencia a necessidade de ajuda que a mãe está precisando naquela ocasião. O verbo ajudar também se manifesta no texto “eu lhe peço que mim ajude e ajude meu filho”. Nessa construção, o produtor da carta declara que tanto ela quanto o seu filho necessitam da ajuda do padre. A maneira como as palavras são mobilizadas no texto para realizar o pedido demonstra humildade e bastante sofrimento por parte da solicitante. É notório que o manejo do léxico acionado na construção dessa carta atende, a nosso ver, ao propósito comunicativo do orador – obter resposta a sua súplica.

Há nessa carta uma encenação dramatizante de produção de sensibilidade por meio da importância do ser mãe. Para o orador, o fato de ser mãe pode despertar no interlocutor o desejo de que as mães não devam sofrer, mas que sofrem e, por isso, são as pessoas mais indicadas para terem seus pedidos atendidos.

A seguir, apresentamos as observações sobre a quinta carta.

### Carta 5

*Siupé 27.07.2001*

Meu glorioso Padre Cicero vos sabe das minhas necessidade peço lhe pelo o seu divino puder que der minha sauda para mim enfrentar a minha vida mim ajude eu pagar minhas contas ajude-me a minha

vida finacera quem pegar este Bilhete reze pra mim meu nome e M. J. tenho 58 anos moro em Siupé São Gonçalo do amarante não tenho marido não tenho filho cuido de 3 sobrinho meu padre Cicero me ajude daqui para. o fim de agosto.

assina M. J.

No vocativo desta carta, o orador enaltece o padre por meio do adjetivo “glorioso” e nessa direção constrói seu posicionamento afirmando que o santo sabe das suas necessidades, menciona o que precisa, pede saúde para si mesmo e para a família e reafirma a necessidade de ajuda para pagar as contas.

A escolha lexical do adjetivo “glorioso” pela autora eleva e enaltece a figura do padre. Ao dizer “Meu glorioso padre Cicero”, faz uso do pronome possessivo dando a ideia de que o religioso já faz parte da vida dela, e que ele é poderoso e grande para atender ao pedido realizado por ela e por muitas pessoas que necessitam das suas bênçãos.

Na despedida, que não foi separada do corpo do texto, o orador se apresenta com nome e idade, e com a descrição de “não tenho marido, não tenho filho, cuido de 3 sobrinhos, meu padre Cícero, me ajude daqui para o fim de agosto”. Com isso, pede oração a quem por algum motivo tenha acesso à carta. As expressões acionadas no texto suscitam piedade, sugerem que o interlocutor se sensibilize da situação da oradora ao compadecer-se do cenário e atenda ao pedido. A produtora da carta direciona o pedido também a outros, que porventura tenham contato com a história e o pedido feito por ela.

O desespero do orador é materializado no texto ao nos depararmos com o prazo estipulado para o atendimento da graça. Possivelmente, o problema financeiro se acentuaria no período descrito. A carta é pequena,

contudo, as escolhas dos itens lexicais revelam uma fé inabalável e a impressão que se tem é a de que o santo é um personagem visível e que, de fato, pode resolver aquela situação, sobretudo, a financeira, e no tempo determinado no pedido.

O texto revela uma situação de desesperança vivida pelo orador, ao mesmo tempo em que mobiliza o sentimento de esperança, de compaixão e de benevolência do Padre Cícero em favor da solução do problema. Vale salientar que a compaixão é um sentimento que em sua constituição já inibe o que ocasionou o problema, não dando espaço a críticas sobre o que gerou a dificuldade financeira.

## Considerações finais

Após a análise das cartas de romeiros, inferimos que os produtores mobilizam emoções (*pathos*) no discurso (*logos*) a partir do *ethos* revelado pelo orador, estando, portanto, esses três princípios (*ethos*, *logos* e *pathos*) articulados na empreitada persuasiva a que se propõem os textos. As emoções inscritas no discurso, externadas pelas imagens construídas nas cartas dos devotos do Padre Cícero, sejam elas de desespero da mãe que implora a libertação do filho em relação ao vício ou a outros perigos dessa natureza, sejam de apelo à proteção da família, à (re)conquista de um amor ou ao pagamento das dívidas, entre outras, revelam de todo modo que o ato de argumentar configura-se em uma estratégia que pretende provocar a sensibilidade do auditório.

O orador, ao expressar sua própria vivência (sofrimento, angústia, desespero, medo, piedade, tristeza, amor, fé, devoção etc.), faz com propriedade porque conhece como ninguém os fatos sobre os quais fala. Isso permite que ele utilize os argumentos de que necessita com maestria, pois os domina

mais que qualquer outro ser, ora se aproximando, ora se distanciando do auditório, representado pela figura do Padre Cícero, que irá (ou não) agir de acordo com a emoção suscitada na carta.

Nessa construção argumentativa, a imagem do locutor (*ethos*), que se configura, a nosso ver, como um dos principais componentes, alcança essa dimensão valorativa graças aos aspectos interacionais envolvidos nesses contextos enunciativos, que incluem a esfera cotidiana e familiar como mediadora e reguladora na construção dos argumentos, adicionando, ainda, as vivências desses sujeitos e os lugares que eles ocupam na sociedade, com todos os seus problemas e desafios.

As expressões que provocam efeitos patêmicos e são identificadas nas cartas de romeiros caracterizam-se por suscitarem paixões diversas e estão materializadas por meio de recursos linguísticos vários, como advérbios de intensidade ( *muito* partido;  *muito* difícil;  *goste um pouco*), pronome possessivo ( *meu* padrinho;  *minha* vida); substantivos (padrinho, milagre, perdição, coração, fé, esperança, saúde, paz, alegria, felicidade, coração, misericórdia, saúde, vida); verbos imperativos (ilumine, proteja, abençoe, guarde, livre, afaste, ajude), entre outros. Essas unidades podem ser identificadas explicitamente na materialidade textual, mas os elementos culturais e sociais presentes na vida dos locutores também interferem diretamente nessas escolhas e na argumentatividade que apresentam nas cartas.

As pressuposições que lançamos no início deste trabalho se confirmaram, em certa medida, no tocante aos recursos linguísticos utilizados principalmente no início das cartas, onde estão presentes a  *saudação* e a  *motivação para a escrita*, e na parte final, na

*despedida*. Conforme pudemos observar, esses elementos apresentam uma força argumentativa evidenciada na mobilização das emoções, que também se justificam pelos contextos interacionais, sociais e dialógicos que constituem as cartas de romeiros.

## Referências

AMOSSY, R. **A argumentação no Discurso**. Tradução (coord.): Eduardo Lopes Pires e Moises Olímpio Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad. do grego Isis Borges B. da FONSECA. Prefácio de Michel MEYER. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005 (Biblioteca de Autores Clássicos).

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAGA, A. M. C. **Padre Cícero: sociologia de um padre, antropologia de um santo**. 2007. 419f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRANCO, N. M. **O dialogismo e a construção de sentido nas cartas encíclicas do Papa Bento XVI**. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NASCIMENTO, J. A relação entre lógica, *páthos* e *éthos* na Arte Retórica de Aristóteles. **Anais de Filosofia Clássica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 38-60, 2015. ISSN 1982-5323 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Filosofia-Classica/article/view/1431/2689>. Acesso em 25 ago. 2020.

NASCIMENTO, R. L. **O gênero carta de romeiros escrita pelos devotos do Padre Cícero: da estrutura e do uso à conceituação**. 2018. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RAMOS, F. R. L. **Papel Passado – Cartas entre os devotos e o Padre Cícero**. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2011.

RODRIGUES-ALVES, M.S.; RADI, A.R. Uma conexão cósmica passional: o desastre pensado por Pasternak. In: FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, F. A.; RODRIGUES-ALVES, M. S. (org.) **O animal que nos habita: a retórica das paixões em Relatos Selvagens**. Vários autores. Franca, SP: Unifran, 2016. 208 p.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 12/03/2021

Aprovado em: 10/07/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# Gênero cordel: uma sequência didática como “troféu”

*Ladmires Luiz Gomes de Carvalho (SEECRN)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6890-4338>

*Andréa Jane da Silva (UERN)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-8760-3845>

*Maria Fabiana Medeiros de Holanda (UFRN)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7694-4874>

## Resumo:

A necessidade de se trabalhar a escrita em sala de aula tomando como base os diversos gêneros textuais coloca os professores diante da decisão de qual gênero levar para suas aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, pensando no aspecto da relevância cultural do cordel para o Nordeste, decidimos empreender um estudo sobre esse gênero. Nosso objetivo neste artigo é fazer um recorte de um estudo mais amplo com vistas a apresentar a análise de um trabalho com uma Sequência Didática. Dessa forma, apresentamos as etapas dessa sequência didática realizada numa turma de 9º ano de uma escola pública de Natal. Os resultados da análise nos mostram que se trata de um gênero fecundo para se trabalhar em nosso contexto, uma vez que instiga e motiva os alunos em seus processos de leitura e de escrita, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura e de escrita; Literatura de cordel; Sequência didática.

## Abstract:

### **Cordel literature: a didactic sequence as a “prize”**

The necessity of dealing with different textual genres when practicing writing takes teachers to face the crucial decision of which genre to take to their Portuguese classes. Therefore, because of the cultural relevance of the cordel literature to the Northeast of Brazil, we have decided to undertake a study

---

\* Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Mestrado em Letras pelo PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS NATAL/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255741993647606>. E-mail: [ladmires@hotmail.com](mailto:ladmires@hotmail.com)

\*\* Mestre em Letras pelo PPGEL/UFRN e doutora em Educação pela UFRN. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3449646815267434>. E-mail: [ajanesilva@hotmail.com](mailto:ajanesilva@hotmail.com)

\*\*\* Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Professora substituta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, departamento de Letras/CERES/DLC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2859229443915296>. E-mail: [hmfabiana@hotmail.com](mailto:hmfabiana@hotmail.com)



on this textual genre. Our aim in this paper is to focus on one aspect of a broader research in order to present the analysis of a Didactic Sequence produced on cordel. Thus, it is presented the stages of this sequence carried out in a 9th grade class at a public school in Natal/RN. The result of the analysis show us that it is a fertile genre to work in our context since it instigates and motivates students on their Reading and writing processes, promoting the development of these language skills.

**Keywords:** Reading and writing; Cordel literature; Didactic sequence.

## Introdução

O trabalho com a leitura e a escrita deve ser uma constante no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa da educação básica. Nesse sentido, cabe, sobretudo, ao professor dessa área oportunizar aos alunos um contato com os gêneros discursivos literários que fazem parte tanto do universo canônico quanto daquele considerado marginal. Por essa razão, é que propomos esta pesquisa, que tem como objeto de estudo o gênero discursivo cordel. Neste artigo, fazemos um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras. A questão central que norteou a nossa pesquisa foi a seguinte: como o trabalho com o gênero cordel pode auxiliar no processo de desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do 9º ano?

O objetivo nesse recorte será apresentar a sequência didática elaborada tomando como base o gênero cordel e algumas reflexões decorrentes desse trabalho realizado. A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 9º ano “A”, do turno vespertino, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, localizada em Natal/RN, e buscou investigar como a utilização do gênero discursivo cordel, estudado sob o enfoque de uma Sequência Didática – SD, influenciou o processo de autoria desses sujeitos dentro e fora da esfera escolar.

## Sequência didática com gênero cordel: análise numa turma de 9º ano

Partindo do princípio de que não há docência sem discência (FREIRE, 2006), é imprescindível que o professor tenha em mente alguns saberes indispensáveis ao elaborar uma Sequência Didática, resgatando os conhecimentos que os alunos já têm internalizados. Além disso, é necessário compreender, como nos lembra Antunes (2009), que o professor precisa estar munido de um arsenal teórico pautado em princípios objetivos e sólidos. Desse modo, torna-se possível o desenvolvimento de uma prática eficiente, próxima daquilo que buscamos como ideal para o ensino de língua portuguesa. Essa proximidade com o ideal seria a aplicação de uma SD que discutisse o fenômeno da linguagem, não como um construto isolado, mas numa perspectiva produtiva, centrada nos gêneros discursivos por meio dos quais os sujeitos se posicionam, falando para alguém seja pela oralidade seja pela escrita. Considerando, então, as reflexões sobre a concepção de linguagem numa perspectiva bakhtiniana, tomada como interação social, uma Sequência Didática, seguindo os moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) e de Lopes-Rossi (2011), foi elaborada para o gênero discursivo cordel.

A apresentação da situação, vista sob a ótica da obra dos autores da escola de Genebra, elegeu as duas dimensões necessárias ao surgimento da elaboração da sequência: a apresentação do problema e o planejamento dos conteúdos. No caso da proposta feita para o gênero cordel, a dimensão do problema centrou-se na dificuldade dos alunos na escrita de cordéis, sendo essa escrita necessária à participação deles num concurso de cordel; e a dimensão dos conteúdos, relacionada à estrutura do gênero a ser produzido. Essa situação inicial, portanto, serviu para orientar os alunos sobre o que foi estudado. Nessa direção, os alunos tomaram consciência de que a SD partiu de uma situação que se apresentou como um problema de comunicação e que, para resolvê-lo, foi necessário conhecer os conteúdos abordados. Segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 85), “as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”, o que nos fez compreender que toda a elaboração deveria partir de uma situação real de interação do gênero com o seu contexto de uso, exatamente como ocorreu. Ademais, o professor deve observar, quando da elaboração da SD, qual o gênero a ser abordado, quem o produzirá, a quem ele será dirigido e qual o suporte no qual se materializará. Nesse contexto, a escolha do gênero foi feita principalmente porque os alunos poderiam participar efetivamente de um concurso de literatura de cordel como autores de textos inéditos produzidos no âmbito da sala de aula, o que nos reportou à nossa questão de pesquisa abordada na introdução deste trabalho.

Desse modo, a relevância da proposta recaiu sobre uma situação comunicativa real viabilizando o trabalho com a escrita

como prática social que convidou os alunos à interação por meio da autoria de textos de cordéis autênticos. Quanto às expectativas de aprendizagem para a SD planejada, estas foram bastante pertinentes em virtude do resgate, feito para as aulas de língua portuguesa, de um trabalho com um gênero considerado marginal, isto é, que não figura na listagem canônica da literatura brasileira, talvez pela constante proximidade com a oralidade. No entanto, o fato de se propor um trabalho com um gênero como esse fez com que as aulas fossem ressignificadas, uma vez que a proposta apontou para o aprofundamento dos conhecimentos culturais de um gênero que há muito é preterido pela escola em favor da literatura considerada canônica.

A principal tarefa a ser desenvolvida com o gênero escolhido foi a de trabalhar os seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos (BAKHTIN, 2003), proporcionando aos alunos conhecimentos suficientes para a elaboração de textos autorais a fim de que pudessem concorrer a um concurso de literatura de cordel promovido pela Associação Cultural Casa do Cordel de Natal/RN. Contudo, outras nuances metodológicas geraram expectativas de aprendizagens que foram perseguidas, como a exploração de questões linguísticas e estruturais dos textos produzidos e o sucesso ou o insucesso da Sequência Didática elaborada, refletindo o fazer do professor. No que diz respeito ao instrumento utilizado como pressupostos da geração de dados da pesquisa, foi aplicado um questionário com os alunos, embasado em Marinho e Pinheiro (2012), sendo parte da Sequência Didática composta por três módulos: um de leitura, outro de escrita e um terceiro de divulgação. A elaboração dessa sequência gerou a produção de um Caderno Didático sobre o gênero discursivo cordel.

Cada módulo foi elaborado com a intenção de fazer com que os alunos desenvolvessem habilidades e competências que os tornassem sujeitos da interação.

Assim, por meio dos módulos trabalhados, os alunos puderam ler o gênero, produzi-lo e divulgá-lo com propriedade. Para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem para uma Sequência Didática nos moldes propostos, é importante que o professor esteja atento ao modo como todas as etapas serão avaliadas. Sendo assim, a avaliação deve ser feita de maneira contínua, dando oportunidade aos alunos, e ao próprio professor, de perceberem o que foi alcançado, com base nos objetivos pretendidos; e de redefinirem ações com base nos

propósitos ainda não atingidos. O processo avaliativo, por esse viés, ganha a condição de continuidade por não ter condicionantes fechadas. Para o nosso trabalho, não houve aplicação de testes a fim de verificar quantitativamente a aprendizagem, mas uma autoavaliação que pôde ser feita colaborativamente entre professor e alunos após a aplicação de cada módulo. Contudo, ao final do Módulo de Divulgação, é importante que seja proposta a aplicação de um instrumento de avaliação que poderá ajudar o professor a compreender como os alunos se apropriaram do gênero em estudo.

O Quadro 1, a seguir, mostra as etapas planejadas para o cumprimento do Módulo de Leitura.

**Quadro 1** – Descrição das etapas da SD para o Módulo de Leitura

MÓDULO LEITURA					
Etapas	Procedimentos Metodológicos	Objetivos	Duração	Materiais Necessários	Avaliação
1ª etapa	Ativação dos conhecimentos prévios sobre o cordel	Motivar os alunos para a leitura do gênero e para a atividade a ser realizada	30 min	Quadro branco, caneta para quadro, cadernos, exemplares de folhetos de cordel	Contínua
2ª etapa	Leitura de cordéis	Desenvolver o gosto pelo gênero cordel por meio da leitura	30 min	Folhetos de cordéis Variados	Contínua
3ª etapa	Trabalho com a estrutura do cordel	Reconhecer a estrutura do gênero cordel: rima, estrofe e ritmo	Duas aulas de 50min	Folhetos de cordéis variados, cordão, corte de tecido, pegadores de roupa, computador, projetor multimídia, caixa de som, folheto de cordel, caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco	Contínua

4ª etapa	Varal de folhetos para o trabalho com a temática	Diferenciar o gênero cordel de outros gêneros narrativos	Duas aulas de 50 min.	Folhetos de cordéis variados, cordão, corte de tecido, pegadores de roupa, computador, projetor multimídia, caixa de som, folheto de cordel, caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco	Contínua
5ª etapa	Trabalhando a audição	Diferenciar a variação rítmica dos versos do cordel.	Duas aulas de 50min	Computador, caixa de som, projetor multimídias, folhetos de cordel, caderno, quadro branco e caneta para quadro branco	Contínua
6ª etapa	Leitura compartilhada	Desenvolver o gosto pela leitura dos cordéis de modo compartilhado	Duas aulas de 50min	Computador, projetor multimídia, folhetos de cordel impressos e digitalizados, caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco, xilogravuras, cartolinas, canetas hidrográficas, cola e fita adesiva	Contínua
7ª etapa	Compreensão textual	Desenvolver o senso de compreensão das histórias de cordel lidas	Duas aulas de 50min	Texto de cordel impresso, computador com internet, projetor multimídia, caixa de som, quadro branco e caneta para quadro	Contínua

**Fonte:** autoria própria (2016)

O Módulo de Leitura foi pensado para ser desenvolvido em sete etapas, tendo como tempo estimado para esse fim um total de dez aulas de 50 minutos. Esse módulo foi considerado primordial no desenvolvimento da sequência, pois foi por meio dele que se realizou uma parte considerável das

ações destinadas à motivação para a escrita. Nesse processo, os alunos precisam ser envolvidos no desenvolvimento da proposta e o Módulo de Leitura é a porta de entrada para um trabalho bem-sucedido. Esse era o momento em que os alunos, provavelmente, entrariam em contato pela primeira vez

com o gênero discursivo pré-selecionado. Por essa razão, o planejamento das ações precisava ser bem delineado.

Para Lopes-Rossi (2011), o Módulo de Leitura permite ao aluno a discussão, o comentário e o conhecimento das condições de circulação do gênero selecionado para o desenvolvimento da prática por meio de vários exemplos. Para tanto, foram selecionados vários textos de autores cordelistas para que os alunos pudessem (re) conhecer o gênero, direcionando o olhar, especialmente para a estrutura textual: ritmo e rima. Foi nesse Módulo de Leitura, também, que os alunos, por meio da amostragem de textos de cordéis selecionados, puderam diferenciar esse gênero de outros da ordem do narrar. Além disso, outros objetivos puderam ser alcançados nesse módulo, como a compreensão do gênero por meio do contato visual com os folhetos (suporte) e a identificação das várias temáticas abordadas. Nesse sentido, a leitura contribuiu para a compreensão do gênero em estudo, porque foi dada ao aluno a oportunidade de se apropriar das suas características por meio de diversos exemplos de textos. Para esse módulo, a seleção de textos de cordel ultrapassou a quantidade de vinte exemplares. Outra questão relevante de cada módulo são os materiais necessários para o desdobramento da SD. Para o Módulo de Leitura, especificamente, foram pensados os seguintes materiais: computador com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som, folhetos de cordel, vídeos com audições sobre o gênero cordel, caderno dos alunos para anotações importantes sobre o gênero em abordagem, quadro branco e caneta para quadro branco, entre outros.

Conforme o Quadro 2, as etapas do Módulo de Leitura são sete, conforme apresen-

tadas a seguir. A 1ª etapa intitulada Acorda cordel: uma palavra de motivação foi pensada para motivar os alunos para a leitura dos folhetos de cordel e para a pesquisa a ser realizada. A 2ª etapa, Acordando o cordel: a leitura em ação, teve como objetivo desenvolver o gosto pelo cordel por meio da leitura de um cordel em voz alta. A 3ª etapa, Acordando o cordel: pelejando com a estrutura, teve como objetivo reconhecer a estrutura do texto de cordel por meio da leitura de mais um texto. Desse modo, os alunos contemplaram, além dos aspectos discursivos, as variantes da estrutura: métrica, rima e ritmo.

A 4ª etapa, Acordando o cordel: um varal de folhetos, promoveu a leitura de diversos folhetos de cordel, com o foco direcionado ao cordel O romance do pavão misterioso, de José Camelo de Melo Rezende (SILVA, 2008). Foi uma etapa que permitiu aos alunos a diferenciação do gênero cordel de outros gêneros discursivos, proporcionando ainda mais o gosto pela leitura dos textos dessa natureza. A 5ª etapa, Acordando o cordel: apurando a audição, teve como um dos objetivos diferenciar a variação rítmica que os cordéis podem proporcionar e, por essa razão, a audição de vários cordéis foi proposta nessa etapa. A 6ª etapa, dividida em três fases, teve como título: Acordando o cordel: (com)partilhando a leitura. Esse foi o momento no qual os alunos participaram de atividades como a leitura compartilhada, a montagem de texto de cordel e o relacionamento da leitura com as xilogravuras dos folhetos. A 7ª etapa, Acordando o cordel: compreendendo a história, foi a última a ser abordada com a intenção de fazer com que os alunos pudessem praticar uma atividade de interpretação de um dos cordéis de Leandro Gomes de Barros, considerado o maior cordelista de todos os tempos.

Descreveremos, no Quadro 2, a seguir, as etapas necessárias para a composição do Módulo de Escrita. Esse módulo foi pensado para ser desenvolvido em nove etapas.

**Quadro 2** – Descrição das etapas do Módulo de Escrita

MÓDULO ESCRITA					
Etapas	Procedimentos Metodológicos	Objetivos	Duração	Materiais Necessários	Avaliação
1ª etapa	<p>1ª fase – conversando sobre a escrita</p> <p>2ª fase – Apresentação de slides</p> <p>3ª fase – Atividades de produção escrita</p> <p>4ª fase – escrita com a função prazerosa</p>	Compreender a importância da escrita	Duas aulas de 50min	Computador com internet, projetor multimídia, atividade impressa, textos de cordel, caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco.	contínua
2ª etapa	<p>Na pisada do Cordel</p> <p>1ª Fase – Vídeo; 2ª Fase – Slide; 3ª Fase – Atividades com a escrita</p>	Compreender a importância do cordel	Duas aulas de 50min	Computador com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som, slides sobre o cordel, cordéis impressos, texto de cordel impresso, caderno dos alunos para atividades escritas, quadro branco e caneta para quadro branco.	contínua
3ª etapa	Na batida da métrica	Compreender a metrificação do verso na composição da sextilha	Duas aulas de 50min	Material impresso (atividade) caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco	contínua
4ª etapa	Variação linguística: o uso da linguagem regional	Observar o uso da linguagem regional na escrita dos folhetos de cordel	Duas aulas de 50min	Computador com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som, texto de cordel impresso, caderno dos alunos para atividade escrita, quadro branco e caneta para quadro branco.	Contínua

5ª etapa	<p>Escrevendo com expressividade: marcas de autoria</p> <p>1ª fase – escrita coletiva com a participação do professor</p> <p>2ª fase – escrita em grupo com a participação do professor</p> <p>3ª fase – reescrita, um momento para repensar o texto.</p>	<p>Produzir cordéis a partir das temáticas sugeridas</p>	<p>quatro aulas de 50min</p>	<p>Computador, projetor multimídia, caderno dos alunos, quadro branco e caneta para quadro branco.</p>	<p>Contínua</p>
6ª etapa	<p>Aula de campo: visitação à Casa do Cordel</p>	<p>Conhecer a Casa do Cordel em Natal/RN e sua importância como patrimônio da cultura local</p>	<p>Três horas</p>	<p>Ônibus para transportar os alunos, caderno dos alunos para anotações, texto impresso sobre a história da Casa do Cordel, autorização dos pais para que os alunos possam visitar a instituição.</p>	<p>Contínua</p>
7ª etapa	<p>Oficina com cordelista local</p>	<p>Interagir com um autor cordelista para compreender como se dá o processo de criação de cordéis</p>	<p>Duas horas e trinta minutos</p>	<p>Computador, projetor multimídia, caderno dos alunos, material do cordelista, quadro branco e caneta para quadro branco.</p>	<p>contínua</p>
8ª etapa	<p>Oficina com xilógrafo local</p>	<p>Interagir com um autor xilógrafo para compreender melhor como se dá o processo de criação das xilogravuras</p>	<p>Duas horas e trinta minutos</p>	<p>Computador com acesso à internet, projetor multimídia, folhas em branco para criação dos desenhos, lápis grafite, borracha, quadro branco e caneta para quadro branco, material do xilógrafo convidado.</p>	<p>contínua</p>
9ª etapa	<p>Primeira experiência com a escrita do cordel</p>	<p>Escrever um cordel para participar de um concurso de literatura de cordel</p>	<p>Seis aulas de 50min</p>	<p>Computador com acesso à internet, projetor multimídia, folhas em branco para criação dos desenhos, lápis grafite, borracha, quadro branco e caneta para quadro branco, materiais do concurso de cordel e ficha de inscrição</p>	<p>contínua</p>

Fonte: autoria própria (2016)

Algumas das etapas constituintes desse módulo foram mais longas, pois exigiram um tempo maior para ser concluídas e foram divididas em fases. Outras foram trabalhadas no período de aula normal. Os conteúdos explorados nesse módulo estiveram relacionados, basicamente, ao estudo da estrutura do cordel: a métrica, a estrofe, o verso, a rima, o ritmo, mas também foram trabalhados as temáticas, os poetas cordelistas, os repentistas, os desenhos das capas dos cordéis, as xilogravuras e os xilógrafos. Num primeiro momento, a proposta do Módulo de Escrita foi desenvolvida como um trabalho coletivo. Como sugere Lopes-Rossi (2004), o desenvolvimento da escrita pode e deve ser feito coletivamente. Por essa razão, as primeiras produções com o gênero foram feitas com a participação de todos. Uma das produções foi construída pelo grande grupo e a outra, em grupos menores. As duas atividades foram mediadas pelo professor. O Módulo de Escrita, o maior de todos, foi desenvolvido, aproximadamente, em 24 aulas de 50 minutos, tempo esse somado a 8 horas para a aplicação das oficinas de cordel e de xilogravura (com cordelista e xilógrafo locais) e para a aula de campo (visitação à Associação Cultural Casa do Cordel).

De um modo geral, os materiais necessários para o desenvolvimento do Módulo de Escrita foram os seguintes: computador com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som, folhetos de cordel impressos e digitalizados, vídeos sobre o gênero discursivo cordel, slides sobre a temática, caderno dos alunos para anotações, atividades com exercícios impressos, quadro branco e caneta para quadro branco. O Quadro 2 sintetiza as etapas realizadas no decorrer desse módulo. Tais etapas compõem um cabedal de estratégias elaboradas para dar conta

da produção escrita dos alunos. Nessa perspectiva, a abordagem dessas etapas está alinhada à teoria bakhtiniana que concebe a produção de um gênero discursivo com um propósito concreto. O fato de os alunos produzirem seus próprios textos, levando em consideração todos os aspectos estruturais do gênero, permitiu o acompanhamento do processo de autoria da escrita deles. Essa não foi uma tarefa fácil de ser conseguida, pois a estrutura da escrita do cordel requer bastantes cuidados, como, por exemplo, com as rimas, com a métrica, com a composição das sextilhas, com o ritmo, além de atenção às questões que envolvem a temática. Após a primeira atividade de escrita, o trabalho foi voltado para o processo de reescrita dos textos produzidos. Nessa direção, uma das opções adotadas no trabalho com a reescrita, além do “recado ao escrevente” abordado na seção escrita, foi a da “correção participativa” proposta por Lopes-Rossi (2004, p. 77). Desse modo, cada aluno contou com a intervenção dos demais colegas nos textos produzidos individualmente, tendo ainda a mediação do professor. Essa foi uma tarefa extremamente importante para colocar em prática as atividades previstas para esse módulo. A 1ª etapa, intitulada Escrita, para que te quero? foi desenvolvida em quatro fases e teve como objetivo principal destacar a importância do objeto escrita e de suas várias funções nas atividades comunicativas no cotidiano das pessoas, entre elas, a de provocar prazer. A 2ª etapa, na Pisada do cordel, visava ressaltar a importância da escrita dos cordéis e foi desenvolvida em três fases, sendo a última delas direcionada para a execução de uma atividade escrita com as rimas de um cordel pré-selecionado. A 3ª etapa, Na batida da métrica, levou em conta o trabalho com uma atividade elaborada especialmente para a compreensão dos alu-



nos para a métrica dos versos. A 4ª etapa, Variação linguística: o uso da linguagem regional, voltou-se para uma discussão em torno da variação linguística utilizada nos cordéis. A 5ª etapa, Escrevendo com expressividade: a constituição das marcas de autoria, foi desenvolvida em três fases e teve como foco a escrita e a reescrita dos primeiros textos de cordéis produzidos coletivamente. A 6ª etapa, Aula de campo: visitação à Casa do Cordel, implicou na visitação à Casa do Cordel para que os alunos pudessem ter contato com cordelistas locais. A 7ª etapa, Oficina com cordelista local José Acaci, foi desenvolvida na própria escola com uma oficina de cordel aplicada por um cordelista local. A 8ª etapa, Oficina com xilógrafo local Erick Lima, também foi desenvolvida na própria escola, com um xilógrafo local, que

ensinou aos alunos a técnica da xilogravura. A 9ª etapa e última etapa, A escrita com propósito social, culminou na produção dos cordéis para a participação no concurso de literatura de cordel promovido pela Associação Cultural Casa do Cordel.

O terceiro e último módulo da Sequência Didática elaborada para a aplicação das atividades planejadas com o gênero discursivo cordel foi o de divulgação. O Quadro 3, a seguir, mostra as duas etapas de trabalho para a execução do módulo de divulgação. A primeira destinada à Mostra de Cordel, quando os alunos apresentaram os folhetos produzidos à comunidade escolar; e a segunda voltada para a participação dos alunos no evento de divulgação do concurso para o qual houve a produção dos textos autorais.

**Quadro 3** – Etapas da SD para o Módulo de Divulgação

MÓDULO DE DIVULGAÇÃO					
Etapas	Procedimentos Metodológicos	Objetivos	Duração	Materiais Necessários	Avaliação
1ª etapa	1ª mostra de cordel	Apresentar à comunidade escolar os cordéis produzidos durante o desenvolvimento do projeto	Doze horas	Computador com internet, projetor multimídia, caixa de som, cordéis impressos, materiais para composição da sala temática: corte de tecido (chita), cordão de pegadores de roupa, peças do cenário sertanejo	contínua
2ª etapa	Premiação do Concurso 1º Concurso de Cordel da Casa do Cordel	Participar de solenidade de premiação do 1º Concurso de Cordel da Casa do Cordel	Duas horas	Ônibus para transportar os alunos até o local do evento.	contínua

Fonte: autoria própria (2016).

O planejamento para esse módulo levou em conta o gênero discursivo cordel, os meios de divulgação desse gênero, os momentos de interação gerados a partir de sua aplicação, a divulgação além da escola, a Mostra de Cordel que foi realizada na escola e o resultado na participação do concurso. Pensando no fato de que muitos leitores teriam acesso ao trabalho dos alunos, o cuidado que tivemos com esse módulo foi redobrado, em função de uma apresentação de qualidade do material produzido. Por isso, fizemos uma revisão criteriosa em todos os materiais (textos, xilogravuras) antes da impressão em gráfica. Importante destacar que nesse processo de criação os alunos têm a possibilidade de compreender a escrita como processo constituído de várias etapas.

Os objetivos pretendidos para esse módulo estão situados, entre outros, na divulgação dos cordéis produzidos pelos alunos em atividades de linguagens dentro e fora do espaço escolar; na participação dos alunos na Mostra do Cordel que foi promovida no ambiente escolar; e na vivência dos momentos de divulgação dos concursos para os quais os cordéis foram produzidos.

Em relação ao tempo estimado para a realização do módulo em questão, foi de 18 horas aproximadamente. Já os materiais utilizados foram: computador com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som, folhetos de cordéis impressos, diversos materiais cenográficos para composição da sala temática (pedaço de tecido – chita – cordões, pegadores de roupa, peças de cenário que remetessem à vivência do homem do sertão).

Esse módulo, portanto, foi planejado para dar uma noção de conclusibilidade à pesquisa, levando em consideração a concepção bakhtiniana, visto que o trabalho com esse gênero não ficou totalmente aca-

bado. Entretanto, para divulgar a produção feita pelos alunos, algumas ações foram pensadas observando a “forma típica de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2004, p. 78). Considerar os folhetos de cordel produzidos pelos alunos, nesse sentido, foi fundamental para essa etapa, fazendo-os chegar a vários leitores, tanto os do entorno escolar como os de fora dele.

## Considerações finais

Compreendemos que todos os objetivos pretendidos inicialmente foram atingidos. Por meio da planificação da SD, conseguimos desenvolver a competência leitora e escritora nos alunos do 9º ano, reconhecendo que o cordel é um gênero discursivo que tem sua importância no meio social como elemento cultural carregado de valor, mesmo sendo considerado por muitos como um gênero menor e não fazendo parte do cânone literário escolar. Diante dos resultados que obtivemos, faz-se necessário dizer que foi imprescindível subsidiar o nosso trabalho no aporte teórico que adotamos durante toda a nossa pesquisa. As escolhas que fizemos teoricamente, como nos lembra Antunes (2009, p. 39), são essenciais para construirmos o conhecimento, porque tudo depende de um “conjunto de princípios teóricos”. Essa sustentação teórica foi fundamental para desenvolvermos todas as ações previstas na pesquisa em função da aquisição de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita dos alunos por meio do gênero em questão. Mas, sobretudo, a base teórica com a qual dialogamos serviu para fazer com que refletíssemos sobre a nossa prática docente, o que nos dá a certeza de que todo o trabalho desenvolvido foi de grande valia.

Se considerarmos o trabalho no que diz respeito às práticas de leitura, podemos

concluir que a competência leitora dos alunos foi ampliada com sucesso, especialmente no que se refere ao gênero com o qual trabalhamos, visto que não circula comumente na esfera escolar. Entretanto, consideramos que os ganhos foram muito maiores em relação à competência escrita dos alunos. Se atentarmos para a produção autoral deles, observamos que conseguiram se apropriar da estrutura composicional de um gênero discursivo como o cordel, que não é fácil de ser escrito, impregnando nos textos um estilo próprio capaz de vencer um concurso de literatura. Ademais, pudemos observar que a relação dos alunos com o gênero discursivo cordel serviu para compreendermos que a linguagem é uma atividade interativa e constitutiva do homem que vai construindo os enunciados para se comunicar nas várias esferas de atividades humanas pelas quais circula, utilizando-se, para isso, dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim sendo, ancorados na perspectiva do pensamento bakhtiniano, podemos dizer que os alunos se apropriaram, por meio da leitura, de um gênero com o qual mal tinham contato para se posicionar discursivamente com mais liberdade por meio da escrita.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português** – encontro e interações. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola).
- SILVA, G. F. (Org.). **100 histórias de cordéis segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel**. Mossoró: Queima Bucha, 2008.

Recebido em: 18/03/2021

Aprovado em: 10/07/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

# A construção do discurso midiático quando o estupro entra em campo

*Conceição Almeida da Silva (UFF)\**

<https://orcid.org/0000-0003-2482-5560>

*Anabel Medeiros Azerêdo de Paula (UFF)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-5784-5731>

## Resumo:

As mídias definem-se como organismo especializado em preencher uma necessidade social de informação. No entanto, de acordo com Charaudeau (2010a) a informação é construída pela linguagem, que, inevitavelmente, produz uma visão do mundo, atribuindo-lhe um sentido particular. Portanto, ao informar, as mídias impõem ao seu destinatário a sua visão de mundo, constroem sistemas de valores e produzem sentidos. Para verificar como o discurso midiático constrói a realidade, serão analisadas manchetes de sites jornalísticos, produzidas a partir de discursos relatados que se referem a jogadores de futebol brasileiros envolvidos em casos de estupro. O modo de relatar o dito de outrem pode revelar o posicionamento do organismo de informação, que, na maioria das vezes, parece favorável aos jogadores de futebol acusados de crimes dessa natureza, reforçando o machismo e a cultura de estupro. Os pressupostos teóricos usados concentram-se nos postulados da Semiologia aplicada ao contrato de informação midiático.

**Palavras-chave:** Futebol; Estupro; Contrato de informação midiático; Discurso relatado.

## Abstract:

### The construction of media discourse when rape enters the soccer field

The media are defined as a body specialized in filling a social need for information. However, according to Charaudeau (2010a), information is constructed by language, which inevitably produces a view of the world, giving it a particular meaning. Therefore, when informing, the media impose their worldview on their addresses, build value systems and produce meanings. In order to verify how media discourse constructs reality, headlines from journalistic sites will be analyzed, produced from reported speeches that

---

\* Doutora em Estudos de Linguagem pela UFF. Vinculação: GPS LEIFEN/UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9065602510502960>. E-mail: [ceicaoalmeida@hotmail.com](mailto:ceicaoalmeida@hotmail.com)

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem pela UFF. Vinculação: GPS LEIFEN/UFF – ENLIJ/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5600603827804449>. E-mail: [anabel.azeredo@gmail.com](mailto:anabel.azeredo@gmail.com)

refer to Brazilian soccer players involved in rape cases. The way of reporting someone else's statement can reveal the position of the information agency, which, in most cases, seems favorable to soccer players accused of crimes of this nature, reinforcing chauvinism and the rape culture. The theoretical assumptions used are concentrated in the postulates of Semiolinguistics applied to the media information contract.

**Keywords:** Soccer; Rape; Media information contract; Reported speech.

## Palavras Iniciais

Para Charaudeau (2010a), o ato de informar deve descrever (identificar-qualificar fatos), contar (reportar acontecimentos) e explicar (fornecer causas desses fatos e acontecimentos). Ainda que o sujeito informante pretendesse alcançar a plenitude da imparcialidade ao reportar acontecimentos, o processo de semiotização do mundo não lhe permitiria alcançar tamanha transparência, já que o mundo não possui uma realidade ontológica, pois a existência de uma dada realidade depende de um ponto de vista.

Apesar disso, ainda existe uma concepção ingênua<sup>1</sup> a respeito da informação transmitida pelas mídias, não em razão de seu objetivo ético (informar o cidadão), mas por conta do modelo de comunicação social que lhe é subjacente, considerado como evidente. As mídias são organismos de informação que transformam um mundo a descrever e a comentar em um mundo descrito e comentado. Portanto, o acontecimento é sempre construído, pois se trata de uma visão do mundo que as mídias detêm sobre o mundo-objeto, transformando-o em objeto-sentido<sup>2</sup>.

1 Como aponta Charaudeau (2010a, p. 34), essa visão ingênua sobre a informação midiática se apoia nas primeiras teorias da informação, as quais tomavam a linguagem como um objeto transparente, e a comunicação como uma atividade simétrica entre um emissor e um receptor em uma situação de troca ideal (CHARAUDEAU, 2010b, p. 16).

2 Esse modelo de comunicação social considera que a instância de transmissão seja capaz de as-

No domínio midiático, as estratégias de encenação enunciativa parecem aspirar à isenção partidária, principalmente, quando se constrói a notícia por meio do recurso linguístico-discursivo denominado "dito relatado" (CHARAUDEAU, 2010b), que se constitui de um encaixe do dito do locutor de origem ao dito do locutor-relator. Charaudeau (2010b) descreve as funções e os efeitos do dito relatado, entre os quais o engajamento da instância midiática ao propósito do locutor de origem.

É pertinente, para tanto, lembrar que há um conjunto de valores e saberes socialmente compartilhados que constituem o imaginário social sobre o estupro. Como define Charaudeau (2017, p. 578), o imaginário é uma forma de apreensão da realidade, que "resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Falar em estupro no Brasil significa ter em vista todo um conjunto de imaginários sociodiscursivos que circulam sobre a questão de gênero, principalmente os estereótipos que

---

segurar transparência entre fonte de informação e receptor, instaurando um circuito de comunicação fechado, livre de intersubjetividade. Com isso, haveria uma relação simétrica entre o emissor, que codifica a mensagem, e o destinatário, que a decodifica; e a comunicação seria apenas um procedimento de transmissão de informações.

determinam o que é ser homem ou mulher em uma sociedade ainda patriarcal como a brasileira. Ao homem, cabem muitos lugares e papéis, principalmente se ele estiver vinculado a instâncias de prestígio, como o futebol; à mulher, cabe funções tradicionais – dona de casa, mãe, esposa, a “bela, recatada e do lar”. Nesse contexto, o homem goza de uma série de liberdades que são negadas à mulher.

Para Cerqueira e Coelho (2014), o estupro é uma forma de violência de gênero, que, por sua vez, constitui-se como reflexo cultural da ideologia patriarcal, para a qual a mulher é tomada como objeto de desejo e de propriedade pelo homem. A superação da visão de mundo patriarcal ainda é um fenômeno bastante recente no Brasil, haja vista a própria legislação brasileira, que até 2009, tipificava o estupro como um crime de ação privada contra os costumes. Isso quer dizer que a violência sofrida pela mulher afetava a integridade moral do pai ou do marido. Somente a partir da Lei nº 12.015, promulgada em 7 de agosto de 2009, passou-se a considerar o estupro como crime contra a dignidade e a liberdade sexual de qualquer pessoa.

O Brasil está entre os países com as maiores taxas de estupro do mundo, sendo as mulheres 81,8% das vítimas. Além disso, esse é um crime em franco crescimento, como se pode perceber pelas estatísticas dos anos 2017 e 2018, que juntos somaram cerca de 120 mil casos de estupro contra mulheres, registrando aumento de 5% em comparação com os cinco anos anteriores (VENCESLAU, 2020).

Apesar de o estupro ser considerado crime no Brasil, uma pesquisa realizada em 2013, pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), intitulada “Tolerância social à violência contra mulher” (IPEA, 2014), revelou que 58,5% dos entrevistados

concordam com a seguinte afirmação: “Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros”. Esse resultado ilustra como a sociedade brasileira responde à questão “o que é ser mulher?”, isto é, mulher precisa saber se comportar. Com isso, os papéis se invertem, e a vítima passa a ser a culpada, amenizando a responsabilidade da agressão do homem contra a mulher. Esses dados mostram que a violência de gênero está consolidada no imaginário sociodiscursivo brasileiro, estruturado por saberes de crença que determinam o modo de ser da mulher na sociedade a partir de concepções preconceituosas.

Segundo Charaudeau (2010a, p. 83), a instância midiática também precisa ser concebida como uma entidade empresarial que comercializa o seu produto e, para captar o maior número de consumidores possível, empresas de comunicação recorrem a estudos de impacto e de audiência para conhecer os comportamentos, as opiniões e as preferências do público. Esses mecanismos permitem às organizações midiáticas conhecer o imaginário social do seu público-alvo para construir a notícia de modo mais patêmico<sup>3</sup>. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa concentra-se em analisar em que medida a presença de um discurso relatado no título da matéria evidencia o posicionamento enunciativo do organismo de informação sobre o estupro.

## O contrato de comunicação midiático e a encenação da informação

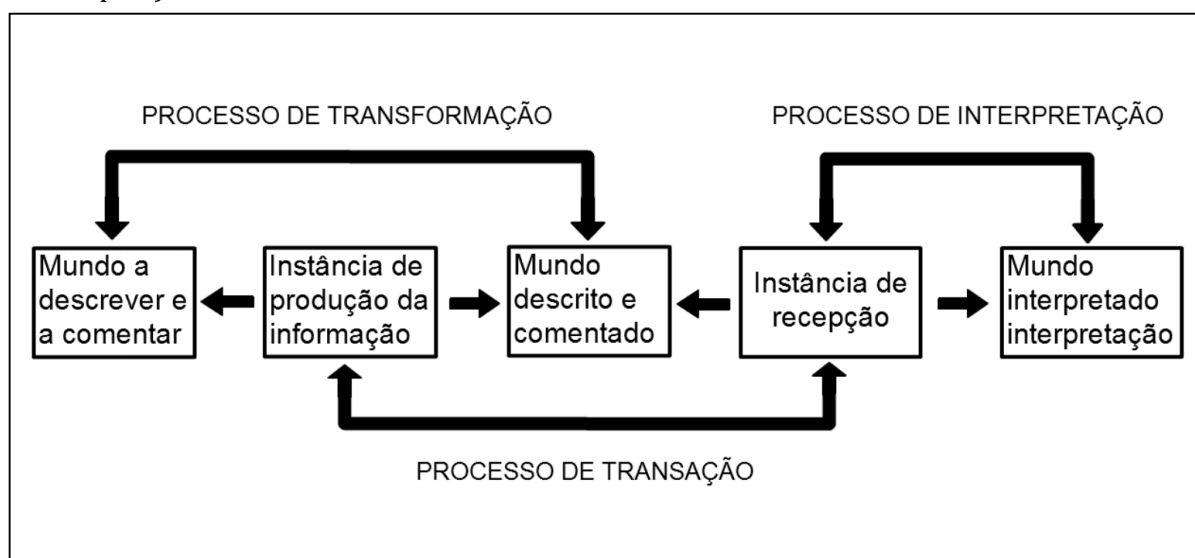
A comunicação midiática, semelhantemente

3 O termo patêmico (de *pathos*, que, na retórica, remete a um dos três tipos de argumentos destinados a persuadir o auditório) é empregado por Charaudeau (2010a) para indicar o uso de recursos discursivos que intencionam efeitos emotivos em seu destinatário.

a todo ato de comunicação, realiza-se segundo um processo duplo: de transformação e de transação. Assim, o mundo a descrever é onde se situa o acontecimento bruto, que, ao passar pelo processo de transformação, é convertido em acontecimento construído, isto é, converte-se em notícia. Essa conversão ocorre sob a dependência do processo de transação, responsável por influenciar a

construção da notícia em função da instância de recepção. Esse mundo descrito e comentado, convertido em notícia, é apresentado à instância de recepção e passa por um processo de interpretação para se tornar um mundo interpretado. Charaudeau (2010a, p. 42) demonstra, a partir do esquema reproduzido a seguir, como os acontecimentos são transformados em notícias:

**Quadro 1:** Processo de semiotização do mundo aplicado ao discurso informativo (CHARAUDEAU, 2010a, p.42)



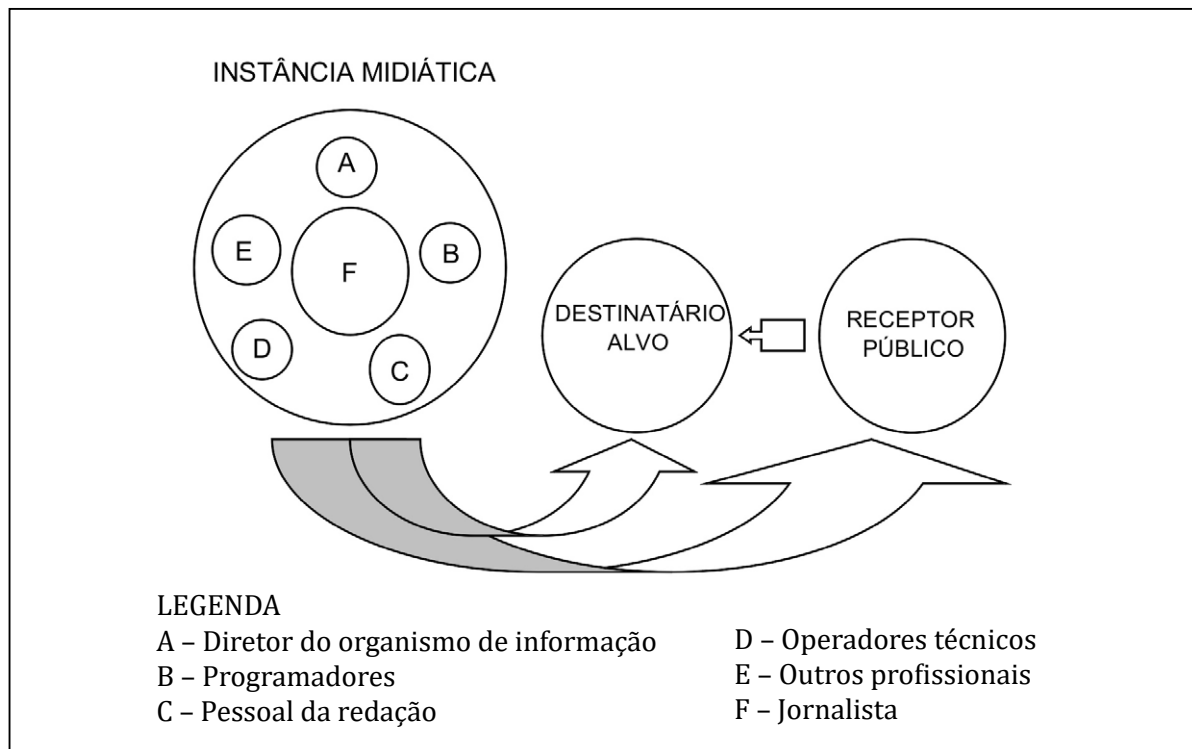
O contrato de comunicação midiático é semelhante ao contrato de comunicação geral; entretanto, nesse caso, a instância de produção é constituída por muitos atores – desde os diretores do organismo de informação até o jornalista que assina a matéria – uma vez que todos contribuem como coenunciadores para a aparente homogeneidade da enunciação, embora o jornalista seja considerado a figura mais importante dentre todas. Por essa razão, Charaudeau (2010a) denomina instância midiática a instância global de produção, que inclui todos os que a compõem.

Para se estabelecer um contrato de comunicação midiático é preciso presumir a instância de recepção, ou seja, o público, que não

pode ser generalizado, pois se trata de uma instância heterogênea e instável. Apesar disso, alguns organismos de informação baseiam-se em hipóteses e fazem escolhas quanto ao seu público-alvo em função de opiniões políticas, de classes sociais, de faixa etária etc.

Charaudeau (2010a) afirma que a instância de produção não deixa de fazer previsões a respeito da avaliação do público enquanto receptor da informação; por isso, o autor trata a instância de recepção também como uma entidade que se desdobra em sujeitos: o receptor-público, aqueles que produzem multiplicidade de efeitos de sentidos, e o destinatário-alvo, aqueles a quem se destinam os efeitos visados pela instância midiática.

**Quadro 2:** Circuito da comunicação no contrato de informação midiático



Como a instância de recepção possui uma variedade de valores ético-sociais e afetivo-sociais, Charaudeau (2010a, p. 79) afirma que o destinatário-alvo é abordado de duas maneiras, a saber: como alvo intelectual ou como alvo afetivo. O alvo intelectual é aquele capaz de avaliar seu interesse de acordo com o que lhe é proposto e de atribuir credibilidade à instância midiática que se propõe a transmitir-lhe a informação. Já o alvo afetivo é considerado aquele que constrói avaliações por meio de reações de ordem emocional e de modo inconsciente. No processo de construção do destinatário-alvo, Charaudeau (2010a) esclarece que a instância midiática leva em consideração a integração entre o alvo intelectual e o afetivo, o que dá origem à opinião pública.

Para Charaudeau (1999, p. 2), “o ato de linguagem traz a marca da intencionalidade”, uma vez que o locutor encontra-se em uma dupla relação de intersubjetividade com o interlocutor e de subjetividade consigo mesmo. Essa relação intersubjetiva atua-

liza-se a partir de atitudes enunciativas do EU em relação ao TU, as quais determinam a intenção pragmática do sujeito falante em relação ao seu interlocutor e, também, a posição que o interlocutor deve ocupar. Charaudeau (2004, p.23) denominou essa intencionalidade psicossociodiscursiva do sujeito falante, capaz de determinar suas atitudes enunciativas, como *visadas* discursivas, e elencou seis tipos principais: prescrição, solicitação, incitação, informação, instrução e demonstração.

Charaudeau (2005) afirma que as *visadas* de informação e de incitação são as que caracterizam o contrato de comunicação midiático, pois a instância de informação está na posição de fazer saber, uma vez que sua função é a de transmitir informação, e também está na posição de mandar fazer, ou seja, instigar o desejo da instância de recepção de consumir a informação, através da sedução ou da persuasão.

As instâncias midiáticas vivem em uma tensão constante quanto à credibilidade e



à captação, pois quanto mais as instâncias tendem para a credibilidade, cujas exigências são as da austeridade racionalizante, menos alcançam o grande público; por outro lado, quanto mais tendem para a captação, cujas exigências são as da imaginação dramatizante, são cada vez menos críveis. O jornalista, então, faz uso de estratégias discursivas em função dos desafios de credibilidade e de captação com que se depara. Segundo Charaudeau (2010b), o objetivo principal do sujeito falante é influenciar o seu interlocutor, ou seja, fazer com que o interlocutor reaja à sua enunciação. Portanto, o modo como a instância midiática constrói a sua enunciação, organiza o seu discurso, expondo o seu posicionamento de forma explícita ou não, pode ser determinante para a captação do destinatário-alvo.

## **A mídia e as diferentes maneiras de construir a enunciação dos fatos**

Para Charaudeau (2010b), o modo enunciativo tem uma função particular na organização do discurso, visto que, se por um lado ele dá conta da posição do sujeito comunicante frente ao discurso, por outro, ele intervém na encenação dos outros três modos – o descritivo, o narrativo e o argumentativo. Dessa forma, o falante não pode prescindir do modo enunciativo; pode apenas decidir sobre como se posicionará: se pela modalidade alocutiva, pela elocutiva ou pela delocutiva, ou ainda, por uma combinação entre as três.

Ao eleger a modalidade alocutiva, o sujeito falante estabelece uma relação de influência sobre seu interlocutor (EU → TU), impondo-lhe um comportamento, uma atitude, uma reação; o que é bastante comum

na publicidade. Ao eleger a modalidade elocutiva, o falante posiciona-se sobre o mundo (EU → ELE-MUNDO), evidenciando um tom subjetivo, como ocorre, por exemplo, nos textos opinativos, em que o enunciador se autoreferencia por meio do pronome de primeira pessoa do singular (eu) e posiciona-se sobre o propósito em debate. Por fim, ao eleger a modalidade delocutiva, o falante emprega certa objetividade em seu discurso, distanciando-se do que diz (ELE-ALGUÉM → ELE-MUNDO), modalidade comum à esfera midiática informativa, que prega objetividade, ou seja, o distanciamento dos sujeitos.

A modalidade delocutiva, que tem sua função de base determinada pela retomada de discursos cuja origem não se revela ser o EU ou o TU, se organiza em função de uma posição de apagamento dos sujeitos interagentes, tanto o locutor quanto o interlocutor. Embora não se possa negar que o locutor continua a ser o responsável pelo ato de fala emitido e que esse ato de fala continua a se dirigir a algum interlocutor, suas presenças não podem ser detectadas pela configuração linguística (como ocorre nas modalidades elocutiva e alocutiva).

Dessa forma, a modalidade delocutiva se impõe ao interlocutor por meio de dois modos de dizer, quais sejam a asserção e o discurso relatado (CHARAUDEAU, 2010b, p. 100). A asserção se mostra por um certo valor de verdade (o mundo é assim), enquanto o discurso relatado mostra o modo como um discurso anteriormente produzido por outra pessoa se apresenta (alguém disse assim). Nos gêneros da mídia impressa, a asserção explícita, isto é, aquela em que o ato locutivo é dado na sentença (é evidente que, é verdade que etc.), é mais comum no corpo do texto, como destacamos no seguinte exemplo:

Exemplo 1: “Com o crescimento de serviços de streaming e a tendência das ligas de abrirem negociações para a internet aberta, *é provável que* o futebol esteja mais nos nichos durante a maior parte do tempo.” (CARBONE, 2019).

Aqui, a asserção explícita se constitui pelo ato locutivo “é provável que”, seguido da modalidade de probabilidade, marcada também pela forma verbal “esteja: “o futebol esteja mais nos nichos durante a maior parte do tempo”. Vejamos que o propósito se impõe por si só, sem a necessidade de referenciar o EU ou o TU. Entretanto, toda enunciação possui um enunciador, que mesmo que não se mostre, permanece suposto. Logo, não se pode deixar de considerar que é dele a responsabilidade pela escolha vocabular, pela organização estrutural da frase e, conseqüentemente, pela interpretabilidade dos fatos que serviram para a construção dos sentidos postos.

Já os títulos de notícias e reportagens divulgadas por meio impresso, comumente, são formulados por meio da asserção implícita, em que o ato locutivo não é dado na sentença e precisa ser recuperado em função da finalidade, do contexto e de outras circunstâncias discursivas, como ocorre no seguinte título:

Exemplo 2: “Cristiano volta a testar positivo e pode ser desfalque contra o Barcelona.” (VEJA, 2020).

Nesse exemplo, o ato locutivo “é verdade

que” não está explícito, mas pode ser recuperado em vista da modalidade de afirmação que podemos apreender em função da situação comunicativa estabelecida: trata-se de um site de divulgação de informações que tem credibilidade social e que pretende transmitir um tom de imparcialidade sobre o que divulga, ou seja, o valor de verdade é importante nesse contexto. Também nesse caso, podemos verificar que o EU e o TU não são explicitados linguisticamente, o que faz com que o propósito se imponha por si mesmo, dando a sensação de ser uma informação que vale por si só. Trata-se, assim, de uma verdade que se manifesta no modo de dizer, ou seja, não se busca descobrir se o propósito é verdadeiro, apenas de observar que sua enunciação foi apresentada como verdadeira, portanto, confiável.

Dentre as modalidades delocutivas, o discurso relatado é bastante comum em títulos de textos escritos divulgados na mídia. Tendo como base Charaudeau (2010a), consideramos tratar-se de um discurso relatado sempre que a origem do que se diz não tem como ser atribuída ao locutor-relator, que pode apenas reproduzir ou pode parafrasear o discurso de origem. A partir disso, vale considerar aqui diferentes formas de relatar, quais sejam o discurso citado, o integrado, o narrativizado e o evocado, conforme Charaudeau (2010a, p. 165-166), apresentadas didaticamente no quadro abaixo:

**Quadro 3:** Exemplificação de discursos relatados, conforme Charaudeau (2010a)

Tipos de discurso relatado	Voz do locutor-relator	Voz do locutor de origem
Discurso citado	Ele disse:	“Estou decepcionado.”
Discurso integrado	Ele disse que	estava decepcionado.
Discurso evocado	Como sempre, ele	‘estava decepcionado’.
Discurso narrativizado	Ele confessou sua	decepção.

O discurso citado corresponde ao que comumente se denomina estilo direto e se caracteriza por apresentar o discurso original com fidelidade, reproduzindo-o tal qual teria sido dito pelo enunciador citado – tanto a forma quanto o conteúdo (“Estou decepcionado”). Conforme Maingueneau (2013, p. 183), o uso do discurso citado pode atender a diferentes finalidades: criar autenticidade (fidelidade), distanciamento (seja por desprestigiar, seja por supervalorizar o dito de origem), ou, ainda, objetividade, seriedade. Entretanto, o autor salienta que é preciso considerar o contexto de cada enunciado (tanto o citado quanto o citante) para analisar a finalidade de empregar uma citação direta.

O discurso integrado, de certa forma, corresponde ao estilo indireto e se caracteriza por reproduzir somente o conteúdo, a ideia, e não a forma do discurso citado (Ele disse que estava decepcionado). Embora ainda se possa identificar o trecho que pode ser atribuído ao discurso de origem, faz-se uma integração parcial da enunciação original à nova enunciação, por meio de pronomes em terceira pessoa e o uso de verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, indagar, comentar, exclamar, retrucar etc.). A presença desses verbos é importante para que se reconheça a presença de um discurso relatado, mas principalmente para que se identifique o grau de adesão do relator ao dito de origem, visto que, segundo Charaudeau (2010b, p. 103-104), a escolha do verbo de elocução pode revelar maior ou menor objetividade – dizer “eu imagino” significa “eu suponho”; dizer “ele imagina” significa que ele “acredita sem razão”. Isso ocorre porque, enquanto no discurso citado há duas situações de enunciação bem-marcadas (a do discurso citado e a do discurso citante), no discurs-

so integrado apenas se pode perceber a situação do discurso citante. Com isso, todo o dizer torna-se dependente somente desta situação, de modo que a interpretação dada ao enunciado estará muito pouco vinculada ao dizer de origem.

Por fim, podemos considerar que o discurso narrativizado e o discurso evocado se caracterizam por uma integração total do discurso citado, de modo que ele perde sua referência enunciativa, diferentemente do citado e integrado, que preservam a origem do dizer de alguma forma. No discurso narrativizado (Ele confessou sua decepção), o discurso está tão integrado que não se pode mais recuperar a forma como ele teria sido dito originalmente, pois a enunciação apresenta somente o conteúdo já interpretado e traduzido pelo relator – no caso o exemplo dado o discurso de origem foi nominalizado: “Estou decepcionado.” Virou simplesmente “decepção”. Trata-se, pois de uma forma de relatar que se permite maior interpretabilidade.

No caso do discurso evocado (Como sempre, ele ‘estava decepcionado’), apesar de haver marcas formais que indicam a remissão ao discurso de outro, há uma total interpretabilidade por parte do relator, que se preocupa apenas em reproduzir uma maneira de dizer, sem compromisso com a ideia original; em outras palavras: é assim que ele costuma dizer, não necessariamente ele disse isso; ou isso faz parte do dito dele, mas ele não necessariamente disse dessa forma. Vale considerar ainda que é muito comum encontrar manchetes que misturam as maneiras de relatar, o que Maingueneau (2013) denominou “formas híbridas”, isto é, parte do relato é construído com o discurso integrado e parte com o citado; ou parte com discurso integrado e parte com discurso evocado etc.

## Os ditos relatados nas manchetes sobre casos de estupro envolvendo jogadores de futebol no Brasil

Para constituir nossa análise, selecionamos doze manchetes e as distribuimos em cinco grupos, conforme a modalidade de discurso relatado em que se enquadram. Vale destacar também que as manchetes serão ana-

lisadas em função das visadas discursivas identificadas, o que lhes confere:

- Maior ou menor grau de informatividade (objetividade, neutralidade, autenticidade);
- Maior ou menor grau de incitação – sedução e persuasão (adesão do jornalista-relator, interpretabilidade, integração do dito original).

**Quadro 4:** Ditos relatados em manchetes sobre estupros, envolvendo jogadores de futebol, agrupadas conforme Charaudeau (2010a)

<b>Grupo 1 – Relatos feitos apenas por meio de discurso citado: 4</b>	
Manchete 1:	As gravações do caso Robinho na justiça italiana: "A mulher estava completamente bêbada" <sup>1</sup>
Manchete 2:	Caso Neymar: 'Violência durante o sexo não é estupro, é agressão', diz advogada. <sup>2</sup>
Manchete 3:	Defensora feminista, advogada de Neymar explica por que aceitou o caso: 'É uma falsa acusação' <sup>3</sup>
Manchete 4:	Goleiro Bruno fala da morte de Eliza Samudio: 'Foi uma situação que saiu do meu domínio' <sup>4</sup>
<b>Grupo 2 – Relatos feitos apenas por meio de discurso integrado: 0</b>	
Observação:	Embora não haja nenhum título construído somente de discurso integrado, consideramos, na análise, que isso é significativo.
<b>Grupo 3 – Relatos feitos apenas por meio de discurso evocado: 1</b>	
Manchete 5:	Caso Robinho: gravações mostram que mulher estava 'completamente bêbada' <sup>5</sup>
<b>Grupo 4 – Relatos feitos apenas por meio de discurso narrativizado: 2</b>	
Manchete 6:	Najila explica porque pediu camisinha para Neymar. E não era medo de engravidar <sup>6</sup> .
Manchete 7:	Neymar é acusado de estupro; jogador nega e fala em tentativa de extorsão <sup>7</sup>

- 1 Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/futebol/times/santos/noticia/as-gravacoes-do-caso-robinho-na-justica-italiana-a-mulher-estava-completamente-bebada.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 2 Disponível em: < <https://www.terra.com.br/esportes/craques/neymar/caso-neymar-violencia-durante-o-sexo-nao-e-estupro-e-agressao-diz-advogada,72111b7b1ca5e40fabfe4b883c72af4846dvm8yc.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 3 Disponível em: <<https://extra.globo.com/esporte/defensora-feminista-advogada-de-neymar-explica-por-que-aceitou-caso-uma-falsa-acusacao-23722092.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 4 Disponível em: <<https://www.lance.com.br/fora-de-campo/goleiro-bruno-fala-morte-eliza-samudio-foi-uma-situacao-que-saiu-meu-dominio.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 5 Disponível em: <<https://istoe.com.br/caso-robinho-gravacoes-mostram-que-mulher-estava-completamente-bebada/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 6 Disponível em: <Esporte - iG @ <https://esporte.ig.com.br/futebol/2019-06-12/najila-explica-porque-pediu-camisinha-para-neymar-e-nao-era-medo-de-engravidar.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- 7 Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/blogs/bastidores-fc/post/2019/06/01/neymar-e-acusado-de-estupro-em-paris-boletim-de-ocorrencia-e-registrado-em-sao-paulo.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

Grupo 5 - Relatos feitos por meio de formas híbridas: 5	
Manchete 8:	Robinho se compara a Bolsonaro, diz que vítima pede R\$ 3 milhões e revela apoio de Neymar <sup>8</sup> – narrativização + integração
Manchete 9:	Em gravações, Robinho afirma que mulher que o acusa de estupro estava "completamente bêbada" <sup>9</sup> – integração + evocação
Manchete 10:	Mulher acusa Neymar de estupro e registra B.O.; pai diz que jogador é vítima de extorsão <sup>10</sup> – integração e narrativização
Manchete 11:	Robinho diz que teve consentimento de jovem e reclama: "Infelizmente, existe esse movimento feminista" <sup>11</sup> – integração e citação
Manchete 12:	Robinho lamenta repercussão de condenação por estupro: "Infelizmente, existe esse movimento feminista". <sup>12</sup> – citação e narrativização.

No grupo 1, os títulos, construídos com discurso citado, trazem o dito de origem demarcados com aspas (simples ou duplas), reproduzidos fielmente e separados por meio de pontuação (dois pontos, vírgula). Com essa forma de dizer, o dito citado parece desfrutar de maior autonomia e fidelidade ao dito de origem, além de conferir maior objetividade e neutralidade ao relato feito, como se isentasse o locutor-relator da responsabilidade dessa enunciação. Podemos ver que os trechos atribuídos ao relator se restringem a apresentar o discurso citado sem nenhuma interpretação explícita, como ocorre em “diz a advogada”.

No entanto, como vimos, ao ser retomado em uma nova enunciação, o dito do outro acaba servindo a uma nova finalidade, de modo que a intencionalidade do dito de origem pode ser modificada, reinterpretada ou mesmo silenciada. Nesse contexto, para

atender aos sentidos visados pela instância midiática, por um lado, o discurso poderá ser avaliado, reavaliado, recontextualizado, redirecionado a um público-alvo distinto, atrelado a outros valores ideológicos e afetivos etc. Por outro, tendo em vista os efeitos que poderão ser realmente produzidos, esse dito citado estará sujeito à opinião pública, que, como vimos, depende dos imaginários sociodiscursivos compartilhados pelo público receptor.

Diante disso, duas situações se colocam e precisam ser levadas em conta. Em primeiro lugar, um efeito de maior isenção, pois o dito relatado se apresenta ao público receptor com uma aparência de informatividade e autenticidade, como se o locutor-relator quisesse afirmar seu distanciamento do que enuncia: “Não sou eu quem digo, isso foi dito assim”. Com isso, o relator não assumirá qualquer dos sentidos que venham a ser

8 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/esportes/robinho-se-compara-bolsonaro-diz-que-vitima-pede-3-milhoes-revela-apoio-de-neymar-24699068>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

9 Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/noticia/2020/10/em-gravacoes-robinho-afirma-que-mulher-que-o-acusa-de-estupro-estava-completamente-bebada-ckgcygln001501j5war0xhyz.html>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

10 Disponível em: <<https://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,mulher-acusa-neymar-de-estupro-e-registra-bo-pai-diz-que-jogador-e-vitima-de-extorsao,70002852880>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

11 Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/futebol/times/santos/noticia/noticias-santos-robinho-entrevista-nega-ato-sexual.ghtml>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

12 Disponível em: <<https://www.gazetaesportiva.com/times/santos/robinho-lamenta-repercussao-de-condenacao-por-estupro-infelizmente-existe-esse-movimento-feminista/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

produzidos pelo público receptor, o grau de interpretabilidade do discurso que traz a citação ficará a cargo das capacidades intelectivas e afetivas de quem lê, e não de quem escreveu. Em segundo lugar, há também um efeito menor de sedução na visada de captação, pois não há marcas formais explícitas de que o jornalista esteja tentando agir sobre a afetividade do destinatário, de modo que a informação apresentada é considerada atrativa por si mesma.

Tais efeitos, entretanto, mascaram o fato de que, nessa situação comunicativa, as mídias tiram partido da opinião pública que circula sobre os fatos e as enunciações. O jornalista, ao eleger um trecho do discurso de origem em detrimento de outro, o faz em função dos valores ético-ideológicos e afetivos que ele delimita para o público-alvo em função dos imaginários sociodiscursivos compartilhados com o público receptor e que, por isso, será capaz de incitá-lo a ler a matéria. Além disso, considerando os imaginários que circulam sobre o futebol, sobre os jogadores, sobre as mulheres e sobre os relacionamentos, a eleição de trechos como “A mulher estava completamente bêbada”, “Violência durante o sexo não é estupro, é agressão”, “É uma falsa acusação” e “Foi uma situação que saiu do meu domínio” revelam um desejo do jornalista de mobilizar valores potencialmente capazes de produzir um efeito pragmático de justificativa para o estupro, visto que o imaginário social conferido ao destinatário-alvo desse tipo de informação é aquele que atribui a causa do estupro à falta do “bom” comportamento feminino. Ao se deparar com uma manchete formulada dessa forma, o destinatário-alvo será levado a crer que houve um motivo plausível para que o jogador cometesse o crime.

O grupo 2 representa o dito relatado por integração. Não houve ocorrência exclusiva

desta modalidade de relato na pesquisa realizada para este trabalho. Tal fato nos parece relevante em um universo de 12 títulos relacionados ao estupro envolvendo jogadores de futebol. O discurso integrado implica a incorporação parcial do dito original, atribuído ao jogador ou aos envolvidos no caso, ao dito do jornalista. Dentre as formas de dito relatado, é aquela em que o locutor-relator faz a enunciação do outro sem demarcar claramente para o leitor quais são os limites entre sua própria enunciação e a do outro, pois, na verdade, tudo passa a ser sua própria enunciação. Com isso, o relator jornalista precisa contar com a capacidade do leitor de identificar as marcas formais que caracterizam o dito integrado – pronomes e verbos de elocução em terceira pessoa, oração construída de forma subordinada etc. Diante disso, integralizar a fala de alguém que está sendo acusado de um crime grave em sua própria fala é assumir um risco: o de perder o controle da interpretação desejada para o que está sendo relatado.

No grupo 3, encontramos apenas uma manchete: “Caso Robinho: gravações mostram que mulher estava ‘completamente bêbada’”, construída por evocação do dito original. O trecho entre aspas simples (‘completamente bêbada’), claramente, faz alusão a um trecho extraído das gravações, dito pelo jogador, mas vem totalmente integrado ao discurso relatado. Essa forma de apresentar o dito de origem ainda confere certo efeito de autenticidade ao dito relatado (o jogador realmente disse isso), mas revela também a adesão do locutor-relator ao propósito do locutor de origem e ao próprio imaginário social sobre o tema, pois a parcela evocada do dito de origem faz ouvir também o senso comum, que como dito antes, culpabiliza a mulher por seu comportamento inadequado, o que parece produzir um efeito

pragmático de justificativa para o estupro cometido pelo jogador Robinho. Por isso, o nível de sedução, constituinte da visada de incitação, nessa manchete é alto; tendo em vista o alvo afetivo da manchete, ela incitará os leitores a consumir a informação.

No grupo 4, estão as manchetes construídas por narrativização do dito de origem, isto é, o conteúdo do dito de origem é reproduzido a partir de uma reinterpretação feita pelo locutor-relator, há uma integralização total tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo. Observemos, por exemplo, que, na manchete 6, a primeira oração não nos apresenta o dito de origem, apenas o narra pela voz do próprio locutor-relator; da mesma forma, na segunda oração, não temos exatamente qual foi a justificativa que Najila teria dado, apenas uma interpretação feita pelo locutor-relator. Como vemos, Najila, aqui, não é a responsável pelo dizer em si, mas agente de uma ação na qual ela foi a responsável por um dizer. De acordo com Charaudeau (2010a), nessa modalidade de relato, o dito original desaparece totalmente no dito de quem relata, permitindo um grau alto de interpretabilidade ao locutor-relator.

Desse modo, o locutor-relator apresenta o fato de acordo com o seu ponto de vista, explicitando a modalidade de enunciação do dito original por um verbo de modalidade, como explicar (manchete 6) e negar e falar (manchete 7), traduzindo o dito original por outras palavras – “E não era medo de engravidar” (manchete 6), “nega” e “tentativa de extorsão” (manchete 7). Quem teve acesso ao vídeo gravado pelo jogador Neymar na época da acusação viu que ele realmente nega sua participação no ato, mas não o faz dizendo explicitamente “Eu nego”. Portanto, o locutor-relator, ao dizer “jogador nega”, faz referência ao conteúdo do que foi dito pelo

jogador (“O que aconteceu foi totalmente o contrário do que falam e dizem, estou muito chateado nesse momento.”), mas sem fidelidade à forma como ele disse, ou seja, há uma total integração do dizer original que foi reinterpretado. O mesmo ocorre com o trecho “tentativa de extorsão”, que originalmente foi dito pelo jogador assim: “Existem pessoas que querem se aproveitar, extorquir as outras pessoas, é realmente triste, doloroso”.

Gostaríamos de destacar aqui que, por seu maior grau de interpretabilidade e engajamento do locutor-relator, o discurso narrativizado pode permitir maior grau de sedução, por meio da construção de um ponto de vista mais explícito, que demonstre para o público receptor qual é o posicionamento do jornalista diante da informação apresentada. Nos dois exemplos lidos, no entanto, o discurso relatado parece preservar o ponto de vista do enunciador de origem, narrativizando a enunciação de forma bastante fiel ao dito original. Com isso, o relator-jornalista se resguarda da responsabilidade de interpretar um assunto tão complexo: na manchete 6, apresenta o conteúdo da fala de Najila de forma tão resumida que, ou obriga o leitor a ler a matéria para entender o que ela explicou exatamente, ou leva-o a fazer julgamentos a partir de suas próprias crenças sobre a temática; na manchete 7, da mesma forma, para ver como o jogador negou e qual foi exatamente a extorsão sofrida é preciso ler a matéria, mas o leitor pode, antes mesmo de fazer a leitura, fazer um julgamento favorável ao jogador. Como vemos, ao se manter isento da responsabilidade de reinterpretar o conteúdo do relato de origem, o jornalista, mais uma vez, dá margem ao leitor de fazer os cálculos interpretativos tendo por base o imaginário social, suas crenças e seus juízos de valor, o

que pode acabar colocando, mais uma vez, a mulher como culpada pelo ato.

No grupo 5, as manchetes apresentam características que excedem os limites das categorias postuladas por Charaudeau (2010a), assumindo formas híbridas de expressão: narrativização e integração nas manchetes 8 e 11; narrativização e citação na manchete 12; evocação e integração na manchete 9 e citação e integração na manchete 10. O uso de formas híbridas possibilita ao locutor-relator diferentes modos de engajamento com o dito relatado, como veremos.

Na manchete 8, por exemplo, há três orações: na primeira e na última, apenas o conteúdo do dito original foi recuperado por meio das expressões “Bolsonaro” e “apoio de Neymar”, que, na fala do jogador Robinho, corresponde a “Estou me sentindo meio um Bolsonaro, está todo mundo me atacando...” e a “Me mandou mensagem (...) Me deu apoio, se disponibilizou a me ajudar...”. Fica claro que a narrativização apaga a voz do jogador Robinho, apresentando-o, antes, como o agente de uma ação (CHARAUDEAU, 2010a, p.172) – Robinho não disse “eu me comparo”, mas ele realmente se comparou; tampouco disse que revelava algo, mas, de fato, ele cumpriu a ação de revelar. Como podemos perceber, na narrativização presente nesse dito relatado, a responsabilidade do dizer é do jornalista-relator; o jogador é apenas um personagem colocado em cena.

Na segunda oração dessa manchete (“diz que vítima pede R\$ 3 milhões”), encontramos a estrutura de um dito integrado, marcado pela presença do verbo de dizer (diz) e pela conjunção “que”, o que, de certo modo, seria uma forma de lembrar ao leitor da manchete que toda a informação ali presente tem uma mesma fonte de origem – o jogador –, mesmo que o jornalista tenha assu-

mido a responsabilidade pela enunciação. A forma híbrida de construção desse dito relatado nessa manchete pode provocar alguns efeitos de sentido, a depender da quantidade de informação que o leitor tenha sobre o fato em si, sobre o jogador em questão, sobre a instância midiática que enuncia etc. Ao ler que o jogador “se compara a Bolsonaro”, por exemplo, o leitor pode tanto se identificar, favorecendo uma opinião de apoio ao jogador, quanto se opor, principalmente em razão de questões políticas que permeiam o imaginário social brasileiro no contexto dessa manchete. Dessa forma, a narrativização, ainda que se configure como uma forma de relatar que permite ao jornalista maior grau de subjetividade e de expressão própria sobre o dito de origem, ainda permite que ele garanta sua isenção diante do que enuncia, permitindo, conseqüentemente, que o ponto de vista do jogador, relator de origem do conteúdo enunciado, possa ainda prevalecer, de modo que a mulher, nessa manchete, antes de ser vítima, é uma agressora – ela coloca o jogador em uma posição desconfortável: ele se sente atacado, obrigado a dar-lhe uma alta quantia de dinheiro, ele precisa de apoio de outra pessoa.

A manchete 9, formada por integração e evocação, por um lado confere autenticidade ao discurso relatado, pois apresenta um trecho destacado entre aspas que representa o que teria sido dito pelo jogador, também parece conferir neutralidade ao locutor-relator, por causa do emprego do verbo de modalidade afirmar, mas, por outro, evidencia uma maior integralização do dizer de origem ao discurso relatado, apenas a expressão entre aspas é evocada como claramente pertencente ao outro enunciador, ou seja, ele não integraliza apenas esse trecho, se isentando da responsabilidade por esse ponto de vista. No entanto, a evocação



do dito original atrelado à integralização de outro dizer não apaga e tampouco nega que a vítima seja a culpada pelo estupro; ao contrário, parece gerar um efeito de causa para o estupro. Isso porque, como já mencionado, a sociedade brasileira alimenta em seu imaginário a ideia de que há comportamentos que são mais ou menos adequados a uma mulher, e estar “completamente bêbada” seria um daqueles comportamentos inaceitáveis. Logo, o pensamento social, dentro desse senso comum, seria o de julgar que, se a mulher bebeu e se colocou nessa situação perigosa, então ela é responsável pelo fato ocorrido, o que, se não desculpabiliza o homem, no mínimo, culpabiliza também a mulher.

A manchete 10 traz um trecho construído por meio de narrativização (“Mulher acusa Neymar de estupro”), em que o termo “estupro” interpretaria apenas o conteúdo do dizer da mulher (que poderia ter sido dito de muitas formas diferentes); e um trecho construído por integração (“pai diz que jogador é vítima de extorsão”) em que a presença da terceira pessoa (pai = ele), do verbo de elocução (diz) e da conjunção integrante que indica a subordinação entre as orações (que) mostra que a fala original foi parcialmente integrada ao discurso relatado. Podemos considerar que a narrativização do discurso da mulher provoca um apagamento do ponto de vista do discurso original, visto que temos acesso ao conteúdo descontextualizado, desprovido inclusive de seu formato original. Além do mais, o verbo “acusar” modaliza esse discurso de origem, colocando-o à prova – ela o acusa, precisa provar que tem razão, ela pode estar acusando sem justificativa. Por outro lado, a integralização parcial do dito do pai do jogador preserva ainda certa fidelidade ao dito original, de modo que podemos ver de

forma mais evidente qual o ponto de vista da origem do discurso. Logo, a construção dessa manchete de forma híbrida favorece um desprestígio do dizer feminino em favor de uma valorização do ponto de vista masculino.

As manchetes 11 e 12 apresentam uma constituição bem similar: ambas formadas de modo híbrido, com recurso à citação. Como vimos no grupo 1, a citação tem o potencial de conferir maior objetividade, neutralidade e autenticidade ao discurso relatado, possibilitando uma falsa ideia de que o locutor-relator está mais comprometido com a informatividade do seu dizer e menos empenhado em apelar para os valores afetivos do seu público-alvo. Na manchete 11, o jornalista integraliza parcialmente o dito de origem (“Robinho diz que teve consentimento de jovem”) e apresenta a citação integral de outro trecho (“Infelizmente, existe esse movimento feminista”). De forma parecida, a manchete 12 narrativiza parte do dizer e cita integralmente a outra. Na parte em que ocorre a narrativização (“repercussão de condenação por estupro”), temos acesso somente ao conteúdo do dizer original, ou seja, o locutor-relator o integralizou à sua própria enunciação, traduzindo-o livremente. Entretanto, nos dois casos, a citação se apresenta como uma forma de isentar o jornalista da responsabilidade do que está posto, o ponto de vista enunciado é, claramente, o do jogador e não o do jornalista. Este até integraliza e narrativiza o que o jogador apresentou como consequência, mas se distancia completamente do que o jogador apresentou como causa do problema (o movimento feminista). Por meio dessa hibridização, o jornalista consegue distanciar-se apenas daquilo que ele considera que será mais problemático e polêmico, gerando reações não controláveis no público receptor.

Cabe destacar ainda que a escolha dos verbos de modalidade “reclama” e “lamenta”, que fazem parte da enunciação atual, e não da citação, evidenciam alto grau de interpretabilidade ao locutor-relator, levando-nos a perceber certa adesão do locutor-relator ao propósito do locutor-original.

Um fato curioso e bastante saliente é o uso do termo caso para se referir ao estupro na maioria das manchetes analisadas. O leitor mais experiente já possui cristalizada, em seu imaginário sociodiscursivo, a forma de designação para quem é acusado e, principalmente, condenado por forçar uma mulher a manter relações sexuais contra a sua vontade. A mídia, de modo geral, costuma usar o termo estupro e, não, “caso”, como se verifica nas manchetes que remetem aos jogadores Robinho e Neymar. Essa designação revela como o princípio de influência, constituinte do processo de transação, é acionado pela visada de incitação da instância midiática, que, para além da visada de informação, parece buscar convencer o destinatário-alvo de que os re(feridos) jogadores de futebol não são estupradores, mas vítimas de mulheres que não se comportam como a sociedade espera que elas se comportem.

## Considerações Finais

As mídias são organismos especializados que participam da prática social (e econômica) como empresas de informação. Essa inserção no mercado comercial faz com que elas criem estratégias para distinguir-se umas das outras, como a maneira de reportar os acontecimentos, usando discursos relatados.

Os ditos relatados funcionam como um discurso de prova do poder, da autoridade e do engajamento do organismo midiático ao propósito do locutor-original. Por outro

lado, em relação ao locutor-original, os ditos relatados geram efeitos de autenticidade, responsabilidade e verdade. No entanto, observou-se que essas modalidades na maneira de relatar apresentam graus diferentes de efeitos em suas visadas, nomeadamente, incitação e informação.

A maneira de relatar o dito original por citação é aquela em que a visada de informação parece concentrar mais efeitos de autenticidade e verdade, além de delegar totalmente a responsabilidade ao locutor-original. Por outro lado, a narrativização é o modo de relato que permite mais interpretabilidade, estando mais propícia à visada de incitação, já que o locutor-relator pode impor ao destinatário-alvo o seu próprio ponto de vista sobre o fato. A evocação e a integração são os modos de relato que se situariam entre os dois anteriores, embora a integração esteja mais próxima à citação, e a evocação, à narrativização. No entanto, verificou-se que a integração permite certa mobilidade nesse *continuum*, pois, dependendo da escolha do verbo modalizador, o dito relatado pode apresentar mais interpretabilidade, inscrevendo-se em uma visada de incitação, ou mais autenticidade, filiando-se a uma visada de informação.

Embora as diferentes formas de construir o discurso relatado propicie ao jornalista diferentes graus de engajamento, bem como a constatação de diferentes pontos de vista, podemos concluir que nos doze exemplos analisados houve preservação do ponto de vista do dito original, que, na maioria dos exemplos, era o do jogador. Embora tivesse tido a oportunidade de dar mais visibilidade ao ponto de vista da mulher, dando-lhe voz e oportunidade de se defender, as manchetes se mantiveram fiéis à perspectiva machista que impera no imaginário social. Ao ler as matérias divulgadas por esses títulos, até

poderemos perceber que, em algumas, há crítica ao comportamento do jogador. Mas isso não é explorado como potencialmente capaz de captar o público e levá-lo à leitura da matéria. O apelo afetivo é feito com base na vitimização do estuprador e culpabilização da verdadeira vítima.

Diante de tal constatação, podemos concluir que a informação, por si mesma, não tem o potencial de provocar raciocínio crítico-reflexivo sobre os fatos, visto que informar um fato significa tão somente apresentá-lo à opinião pública. Se considerarmos que as mídias, mais que informar, também precisam incitar o leitor a consumir sua informação, vemos que não há, de fato, um compromisso dessa instância com a formação de um pensamento crítico na sociedade. Essa criticidade vai depender de fatores que extrapolam essa dupla visada informativa-incitativa, e o engajamento do relator-jornalista, por meio da maneira de relatar escolhida, poderia se configurar como um desses fatores. Entretanto, a visada midiática (informar/incitar) acaba prevalecendo – no caso das manchetes sobre o envolvimento de jogadores de futebol em estupros, a crítica dos fatos fica totalmente a cargo da opinião pública, perpetuando o senso comum sobre a culpabilização da mulher, de modo que o discurso relatado se apresenta como uma justificativa para o estupro.

## Referências

CERQUEIRA, D.; COELHO, D. **Nota técnica: Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde** (versão preliminar). Nº 11. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5780>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARBONE, A. **10 previsões para o futebol brasileiro nos próximos 20 anos**. Yahoo esportes, 29 dez. 2019. Disponível em: <<https://esportes.yahoo.com/noticias/previsoes-futebol-brasi>

[leiro-2040-090016069.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAACedjz3FTvO2ppJTicw42CPUyosddlq4tk04\\_40c2mS96b-ZWkbRB52kA9rkf6Kv3\\_sHl9MxnmCOOdKqjx-MoZYYUp6xTXvX1fyE-3LotyAijYLwcv9\\_BmF-VlFjr9ZYyt9SGkOjYzdMzmpYc26P\\_zkAWNHqc-9TE3o6LRS3\\_xFVFQG](https://esportes.yahoo.com/noticias/previsoes-futebol-brasileiro-2040-090016069.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAACedjz3FTvO2ppJTicw42CPUyosddlq4tk04_40c2mS96b-ZWkbRB52kA9rkf6Kv3_sHl9MxnmCOOdKqjx-MoZYYUp6xTXvX1fyE-3LotyAijYLwcv9_BmF-VlFjr9ZYyt9SGkOjYzdMzmpYc26P_zkAWNHqc-9TE3o6LRS3_xFVFQG)>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

CHARAUDEAU, P. Análise do discurso, controvérsias e perspectivas. In: Mari H. *et alii* (dir.), **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Fale-UFMG, Edit. Carol Borges, Belo Horizonte, 1999, p. 27-43.

\_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Nad/Fale-UFMG, 2004, p. 13-41.

\_\_\_\_\_. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **Discurso das mídias**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010b.

\_\_\_\_\_. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. Campinas (SP): Mercado Letras, 2010c.

\_\_\_\_\_. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

IPEA. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Brasília, 04 abr. 2014. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327\\_sips\\_violencia\\_mulheres.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6ª ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

VEJA. **Cristiano volta a testar positivo e pode ser desfalque contra o Barcelona**. Veja, 22 out. 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/placar/cristiano-volta-a-testar-positi>

[vo-e-pode-ser-desfalque-contra-o-barcelona/>](#).  
Acesso em: 01 nov. 2020.

VENCESLAU, I. **Surpreendente cartografia dos estupros no Brasil**. Outras palavras – Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo. São Paulo, 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://>

[outraspalavras.net/crise-brasileira/surpreendente-cartografia-dos-estupros-no-brasil/>](#).  
Acesso em: 10 nov. de 2020.

Recebido em: 05/04/2021  
Aprovado em: 02/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA  
TABULEIRO DE  
LETRAS

---

RESENHA

# Por mais fortes que possam ser os teus anseios, você não pode segurar a água\*

Fernanda Oliveira Matos (UCHILE)\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4278-2058>

Crescer na esperança do aquém e do além  
Do continente e da pele de alguém  
Lutar é crescer no além e no aquém  
Afirmando a liberdade da raça amém

Abdias do Nascimento

Por mais fortes que possam ser os teus anseios, você não pode segurar a água narra a trajetória literária do escritor Bruno Caldeira. Numa busca incessante de construir sua identidade, o protagonista tece uma colcha de retalhos na qual podemos examinar a manifestação de distintas marcas de exclusão social.

Com uma linguagem poética, visceral e envolvente o livro apresenta os poemas que o autor escreveu desde a adolescência e nos conta com primor suas experiências de vida. Do amor tão buscado à discriminação sofrida que atravessa sua existência; das vivências que revelam também um retrato da

sociedade atual no contexto da pandemia do covid-2019, do racismo e da homofobia. Além de evidenciar a dificuldade de um autor negro publicar seus escritos e ser reconhecido.

O autor comenta em uma entrevista ao jornal *Acidade*, de sua cidade natal, Araraquara, que este livro representa o fechamento de um ciclo no qual ele precisava expor sua realidade para que outras pessoas também se identificassem com as dificuldades que ele passou, como, o racismo:

Sofri racismo por conta da minha poesia, de falar da questão racial abertamente e também sofri censura. Pleiteei com duas outras editoras e os editores pediram pra mudar o conteúdo do livro, que não seria um conteúdo vendido. Aí posteriormente encontrei uma editora que topasse sem que precisasse mudar nenhuma virgula e pudesse me expressar como eu gostaria. (2020, s/p).

Em relação ao racismo, no poema *Neguinho*, o autor denuncia por meio dos versos: “...ô nariz largo cê num tem o perfil da vaga/ as lágrimas vêm/ neguinho o que ocorre? / e depois vai falar que nois somos todos iguais” (p.12); chamando atenção à impossibilidade de ascensão social e a invisibilidade do negro por não ter o perfil socialmente aceito e, ademais, mostra a hipocrisia do discurso que “somos todos iguais” que tanto camufla o racismo. Tais características típicas de países marcados por um processo de coloni-

\* O presente trabalho está vinculado ao projeto ANID+PAI-Convocatoria nacional subvención a la instalación en la academia, Convocatoria 2018, Folio 77180056, coordenado pela Dra. Daiana Nascimento dos Santos no Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Chile.

\*\* Mestre em Literatura pela Universidad de Chile. Atualmente é professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro Cultural Brasil – Chile, órgão pertencente à Embaixada do Brasil em Santiago. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3784840264800376>. E-mail: [fernanda.oliveira@ug.uchile.cl](mailto:fernanda.oliveira@ug.uchile.cl)

zação baseado essencialmente no racismo, como é o caso do Brasil.

Seguindo as ideias de Santos e Pereira (2020), em uma reflexão sobre a epígrafe “Eu não consigo respirar”, é necessário refletir sobre as consequências da escravidão na comunidade afrodescendente, visto que nesse período se produziu um discurso racista com o intuito de justificar a prática escravista. Uma vez enraizado no imaginário social, esse discurso opera de maneira silenciosa em diferentes esferas de poder, obstaculizando a atuação e ascensão de homens e mulheres afrodescendentes, tolhendo-lhes o direito de respirar (p.3).

Para Ribeiro (2016), o racismo no Brasil é o crime perfeito, pois, ainda que promova a desigualdade, as pessoas continuam negando-o: “Mas é só ligar a tevê: os negros estão sempre em papéis estereotipados, bem específicos, nunca é uma pessoa comum. É a gostosa do samba, é a empregada, ou seja, ou é o lugar da subalternidade ou o lugar da exotização”. (s/p).

Considerando a ideia anterior da atribuição forçada de um lugar de subalternidade ao negro, no poema *Neguinho*, Caldeira destaca as violências praticadas na época colonial como gérmen da desigualdade atual: “... a pele preta era sexo/ violência/ vibração/ pulsação/ seu corpo invadido pela dondoca e o patrão/ que arrancaram/ de uma só vez seu coração (p.12). Essas violências explicariam as razões do luto por um sistema que inferioriza seus semelhantes, como destacado no poema *Luto*: “(...) um sistema que sequer me reconhece/ na dura construção de um mundo sem mim/ sem gay/ sem preto/ sem pobre/ sem alimento/ sem educação/ os únicos cem que me sobram:/ cem tiros contra mim. (p. 26).

A referência dos 100 tiros faz menção às inúmeras brutalidades policiais em opera-

ções nas periferias do Brasil. Desta forma, Karnal (2017), alerta para o genocídio da população negra, principalmente de jovens de 18 a 25 anos, que estão na mira desses “(...) navios negreiros em forma de viatura (190?, p.39)”. Um problema constante e injustificável que envolve negligência política, máfia, narcotráfico e que seleciona cor de pele e gênero sexual de vidas que parecem que foram construídas para não importar; “(...) Um corpo composto/ Mas pro açoite/ Pro estado/ Era apenas um número.” (*Neguinho 2*, p.35).

A contemporaneidade também está presente ao referir-se à situação do Brasil na pandemia do covid-2019: más decisões políticas que resultaram em mais de 500 mil mortes; falta de insumos médicos, as incitações recorrentes à violência armada, o Brasil de volta ao mapa da fome, desemprego, desesperança, insatisfação e desânimo popular, como é notável no poema *Ninguém*:

(...) se leito não têm/ se máscara não vem/  
É a invisibilidade de um sujeito/ que tem sua subjetividade não reconhecida/ mas abre a porta/ e a desigualdade escancara/ uma realidade genocida/ Estatística/ O manto que cobre o brasil que faz arminha/ é um manto de sangue/ condecorado num slogan:/ pátria armada, pátria mal caráter, brasil! (40-41).

Por outro lado, há uma exaltação à mestiçagem, à aceitação de suas origens e a busca de forças em sua ancestralidade para entender-se como sujeito negro no contexto em que vive e reagir, enfrentar, combater o seu entorno hostil:

eu não me sou escravo/ entretanto escrevo aqui/ em minhas tortas linhas/ o naufrágio da identidade que busco;/ do meu turbante,/ da minha língua,/ do meu cabelo,/ de meus patuás e/ da minha ancestralidade/ que passaram por entre atlânticos/ e ruminou/ uma ruptura do meu berço-mãe/ des-

locado/ e alocado num tempo-banzo/ agora navego aqui/ dentro de mim/ escolhendo/ qual faceta/ colonial/ eu não vou mais vestir,/ e nem mais insistir/ em existir/ em um eu escravizado (Exportação, p. 44).

O orixá na capa, assim como os búzios, o obi, o ori, a saudação a Iansã, Epahey Oyá, o abebé de Oxum e o Egungu, são alguns dos inúmeros elementos da religiosidade africana no Brasil, com característica dos iorubás, do candomblé. Considerando essa ideia, é importante pensar como a transmissão e manutenção da cultura religiosa africana fortalece, dá sentido à vida e representam uma âncora, um pilar, um instrumento de sobrevivência para muitas comunidades negras no Brasil<sup>1</sup>:

mamãe me mostrou no abebé/que nós somos filhos da mais pura água dos rios/ ela sorriu/ mostrou a beleza que tenho/ entre estrelas e vento/ dentro/carrego em mim todo amor desta vida/ diante de suas pedras/ ela me lava/ lava meu ori entre as correntezas/ e de lá/ escorrem minhas incertezas/ que se solidificam em amor e purezas/ ela me ensina/ a me amar/ e /a me completar/ como um perfeito príncipe nagô que sou (Abebé, p.25)

Há uma tentativa clara de representar o coletivo negro por meio da metáfora do mar; esse que trouxe o povo africano ao Brasil e com ele muita dor e resistência. Essa resistência que não permite o silenciamento do autor, como sugere o título do livro, mas sim, que represente seus irmãos, visibilizando experiências ora individuais, ora coletivas, já que são elementos de identificação para outros negros como ele. Esse mar que limpa as incertezas (p.25), cuja correnteza reben-

ta em versos (p.45) e que indica a fluidez do eu lírico do poeta que quer manifestar-se (p.32).

Tendo em vista o argumento mencionado, é possível recorrer ao neologismo de Conceição Evaristo, *escrivência*, para evidenciar uma produção artística que nasce de suas vivências e experiências que expõem a condição do negro no Brasil. Ademais, é uma escrita que requer sobrevivência porque é difícil viver da literatura e projetar-se como poeta negro, enfatizando como esta condição exige o empoderamento do autor: “dentro da semente obi/ emerge/ é pura a tessitura do tempo que cura/ rebento /do odu nascido/ pra ser/ o que o/ infinito lhe couber (Rebento p. 21).

muitos me disseram/ que minha poesia/ tinha sabor em ser falada/ talvez vinda de um resquício/ de menino/ de sempre ser silenciada/ devolva-me a voz e o papel/ quero quebrar aquilo que jamais se ouviu/ como uma corrente/ que sempre/ aprisionou o ‘nós’/ e que por violência/ nos desumanizou/ e nos desuniu/ e que diante disso levanto minha voz e grito:/ Epahey Oyá, eu resisto. (Aprisionar p. 24)

Este grito de resistência “Epahey Oyá”, dialoga com a frase introdutória do livro, também de Evaristo: “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”. Pode ser entendido como um manifesto pelo direito à literatura, ao reconhecimento autoral, à legitimação do escritor negro no campo cultural brasileiro. À vista disso, Duarte (2011) nos convida a refletir sobre a necessidade de uma literatura afro-brasileira que complemente a literatura canônica ao visibilizar a expressão dos afro-descendentes como protagonistas de sua arte diante de uma sociedade que os exclui do mundo das letras ou, como sugere Santos e Pereira (2020), estabelecer uma forma de

1 Aqui cabe citar o preconceito por parte de religiões ocidentais, como o protestantismo, que tem ameaçado a existência e permanência desse legado religioso, pois é comum o ataque aos terreiros e líderes dessas crenças.



resistência que coloque “(...) em xeque velhas estruturas destinadas a manter e a sustentar a absurda ideia de que a raça humana não se mostra profundamente demarcada por uma diversidade que enseja o respeito e a dignidade de todos os seus integrantes”. (p.4).

A modo de conclusão, é imprescindível deleitar-se mais nessa obra e descobrir outras possíveis análises que não couberam nesta discussão. Além disso, e pensando na dificuldade que o autor teve para publicar seus poemas, fica o convite para participar de sua vaquinha virtual e contribuir para que Caldeira continue iluminando-nos com suas ideias<sup>2</sup>.

Epahey Oyá!

## Referências

CALDEIRA, Bruno, *Por mais fortes que possam ser os teus anseios, você não pode segurar a água*. São Paulo: Artefato Edições, 2020.

CARDOSO, Paula. Racismo e censura incentivam araraquarense a lançar 1º livro. 2020. Disponível em: <<https://www.acidadeon.com/>

[araraquara/cotidiano/NOT,0,0,1541076,racismo%20e%20censura%20incentivam%20araraquarense%20a%20lançar%201%20livro.aspx](https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/NOT,0,0,1541076,racismo%20e%20censura%20incentivam%20araraquarense%20a%20lançar%201%20livro.aspx)>. Acesso em: 03 julho. 2021.

DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica.

KARNAL, Leandro. *Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

MACEDO, Fernanda. CABRAL, Magali. Racismo no Brasil: “O crime perfeito”. Entrevista com Djamilia Ribeiro. 2016. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2016/02/07/racismo-no-brasil-o-crime-perfeito-entrevista-com-djamila-ribeiro/>>. Acesso em: 01 julho. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. *Axés do Sangue e da Esperança: Orikis*. Rio de Janeiro: Achiamé. 1983, p.107.

SANTOS, Daiana Nascimento dos. PEREIRA, Édimo de Almeida. *Eu não consigo respirar*. VERBO DE MINAS, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 3-5, jan./jun. 2020 – ISSN 1984-6959 – Qualis B1.

Recebido em: 07/07/2021

Aprovado em: 05/10/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

2 <https://benfeitoria.com/vcnpodeseguraragua>