

LINGUAGEM: TEORIA, ANÁLISE E APLICAÇÕES

VOLUME 9

Fernanda Cavalcanti
Laura Mariana de Jesus Brito da Costa
Luiza Firmino Coelho
Marina R. A. Augusto
(organizadoras)



LINGUAGEM: TEORIA, ANÁLISE E APLICAÇÕES

VOLUME 9

Fernanda Cavalcanti
Laura Mariana de Jesus Brito da Costa
Luiza Firmino Coelho
Marina R. A. Augusto
(organizadoras)

Rio de Janeiro
2024



Gulnar Azevedo e Silva

Reitora

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Vice-reitor

Elizabeth Fernandes de Macedo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Janaina da Silva Cardoso

Diretora do Instituto de Letras

Rodrigo da Silva Campos

Vice-diretor do Instituto de Letras

Carlos Eduardo da Cruz

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras

Vanessa Cianconi Vianna Nogueira

Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras

Alexandre do Amaral Ribeiro

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Sandra Pereira Bernardo

Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

LINGUAGEM: TEORIA, ANÁLISE E APLICAÇÕES (vol. 9)

Fernanda Cavalcanti, Laura Mariana de Jesus Brito da Costa,
Luiza Firmino Coelho, Marina R. A. Augusto (organizadoras)

1ª edição - Novembro/2024

Revisão: Centro Filológico Clóvis Monteiro (ILE/UERJ)

Coordenador: Flávio de Aguiar Barbosa

Revisoras: Bárbara Bela e Luciana Alves Pereira

Projeto gráfico e capa: Mauro Corrêa Filho

Diagramação: Elir Ferrari

Apoio



CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L755 Linguagem: teoria, análise e aplicações [recurso eletrônico]/ Fernanda Cavalcanti ...[et al.] (organizadoras) . 1.ed. - Rio de Janeiro: Uerj, Programa de Pós- Graduação em Letras, 2024.
1 recurso online(199 p.): il,color. arquivo pdf.. - (Estudos de linguagem; v.9)

Bibliografia.
ISBN 978-65-87939-12-4

1. Linguagem e línguas 2. Cognição. 3. Análise do discurso. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Cavalcanti, Fernanda Carneiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras.

CDU 81'33

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum CRB7 4916

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Letras – X Jornada de Estudos Linguísticos
Comissão de Organização da X JEL

Coordenadora:

Profa. Dra. Fernanda Carneiro Cavalcanti

Prof. Dr. Décio Orlando S. da Rocha

Profa. Dra. Ceres Ferreira Carneiro Carneiro

Profa. Dra. Marina Rosa Ana Augusto

Profa. Dra. Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Comissão Científica:

Alejandra Judith Josiowicz

Ana Cristina Pelosi

Ângela Correa Ferreira Baalbaki

Aurelina Ariadne Rodrigues

Carlos Alexandre Victório Gonçalves

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

Claudia Rebello dos Santos

Eloisa Nascimento Silva Pilati

Fátima Cristina da Costa Pessoa

Janaina da Silva Cardoso

Julia Scamparini Ferreira

Luciane Corrêa Ferreira

Marcela Iochem Valente

Maria Cecília Pérez de Souza -e- Silva

Maria da Glória di Fanti

Marije Soto

Marina Rosa Ana Augusto

Naira de Almeida Velozo

Natival Almeida Simões Neto

Ricardo Joseph Lima

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Rosângela Gabriel

Sandra Pereira Bernardo

Silvia Regina de Oliveira Cavalcante

Solange Coelho Vereza

Thaís de Araújo da Costa

Ubiratã Kickhöfel Alves

Valéria Nunes

Comissão Técnica:

Ana Carolina Carlos da Silva

Camila Bento de Almeida

Bruno Martins da Silva

Gabriel Calvano Marques da Silva

Gabriel Ourique de Andrade

Janir Rodrigues da Silva

Julia Mariana Paris de Souza Campos

Laura Mariana de Jesus Brito da Costa

Letícia Rodrigues Coelho da Silva Marques

Letícia Schuchmann Veloso

Lívia Mesquita de Carvalho

Luiza Firmino Coelho

Maria Clara Abend Floriopes

Roberto Teixeira de Aguiar Jr.

Organizadores:

Fernanda Carneiro Cavalcanti,

Laura Mariana de Jesus Brito da Costa,

Luiza Firmino Coelho e Marina Rosa Ana Augusto

Realização

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Instituto de Letras

Jornada de Estudos Linguísticos – X JEL

Rua Francisco Xavier, 524 - Pavilhão Reitor João Lyra –

11º andar. Campus Maracanã

Maracanã – Rio de Janeiro – RJ - CEP: 20550-013

Sumário

8 APRESENTAÇÃO

PARTE 1 – ESTUDOS COGNITIVOS E DISCURSIVOS

- 15** A Culpa é dos Hormônios: as metáforas das representações do masculino e do feminino
Ana Paula Ferreira
- 24** A literalização de metáforas conceptuais em tirinhas: uma abordagem pelo viés do humor
Camila Bento de Almeida
- 32** Discurso e(m) Mídia: uma proposta de debate sobre a mulher
Ceres Carneiro; Phelipe Cerdeira; Beatriz Paragó
- 40** Um diálogo entre análise de discurso e literatura brasileira
Cleber Ferradeira Sales Bezerra
- 47** Políticas e práticas de entextualização acerca da Feira de Acari
Dandara Oliveira; Douglas Firmino dos Santos
- 55** A Palavra, o mais puro fenômeno ideológico: os usos preconceituosos da metáfora animal no PB
Elisabeth Cristina Alves Marques
- 63** Política em rede: estratégias político-discursivas de construção conceptual positiva do *self* e negativa do *outro* no X
Flávio Soares
- 73** As contribuições da linguística cognitiva à poética cognitiva
Gabriela Diniz Nascimento; Daniela Montenevo Alves; Livia Mesquita de Carvalho
- 79** Análise cartográfica do discurso: metodologias ativas e as práticas discursivas
Laryssa Victoriano de Gouvêa
- 87** Metáfora do medo: literatura e cognição
Morgana de Abreu Leal
- 95** Análise do discurso e psicanálise: a presença do *ethos*
Paulo Lobemvein

- 103** Competência imagética, semântica global e os planos discursivos nas histórias em quadrinhos
Rafael Schuabb
- 113** Urgências discursivas...pesquisas menores: apontamentos acerca do ato de pesquisar em Análise do Discurso
Tatiana Jardim Gonçalves
- PARTE 2 – ESTUDOS APLICADOS: DESCRIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**
- 121** A estilística na linguística de Joaquim Mattoso Câmara Jr.
André Conforte
- 129** Multiletramentos e compreensão de implícitos: um estudo a partir de textos imagéticos
Alessandra Cristina Costa Mendes; Diana de Jesus Ribeiro
- 137** Multiletramento e cultura digital no ensino de língua portuguesa: vivência e reflexão na formação dos professores cariocas
Carla Vidal; Helena Ferreira de Araújo Langoni; Roberta Kerr
- 143** Políticas linguísticas de e em línguas de sinais: observações sobre leis estaduais que tratam de língua de sinais no Brasil
Etienne Silva de Abreu
- 151** Inglês para fins específicos: abordagens de estudo para a prova de Língua Inglesa do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata
Evelyn Calheiros de Jesus da Silva
- 159** Sobre telas e normas: transversalidade e tecnologia digital no ensino básico
Hudson dos Santos Barros
- 166** A reversão de gênero gramatical em comunidades de práticas gay de Belo Horizonte
Ian Jardim da Silva
- 174** “Ya Temi Xoa!”: a imagem do indígena em uma obra quincentista
Letícia Rodrigues Coelho da Silva Marques
- 183** O caso do acusativo anafórico de terceira em um *continuum* de gêneros textuais jornalísticos de uma amostra do *corpus* “pró-norma plural”
Monique Débora Alves de Oliveira Lima
- 192** Projeto Linguística e Ensino: uma agenda de trabalho extensionista voltada à formação de professores
Quezia dos S. Lopes Oliveira; Maria Eduarda Luporini Bitar; Ana Luiza de Souza Moreira

Apresentação

LINGUÍSTICA PLURAL: PERSPECTIVAS, METODOLOGIAS E DESAFIOS

Tendo seu início no ano de 2004, a Jornada de Estudos da Linguagem – JEL - encontra-se em sua décima edição. Contudo, diante de vários percalços vividos pela comunidade uerjiana, a exemplo do colapso fiscal do governo do estado do Rio de Janeiro no período entre 2015-2017 e a crise sanitária que se abateu sobre o mundo e, por consequência, entre nós, aqui, no estado fluminense, tivemos que interromper a realização desse importante evento voltado para discussões acerca dos estudos da linguagem na contemporaneidade. Por essa razão, estamos, particularmente, felizes com a realização da *X edição da JEL: Perspectivas, Metodologias e Desafios*, já que esta marca o retorno desse evento à cena acadêmica. Estamos felizes, igualmente, porque essa edição reafirma outra característica desse evento, qual seja: a promoção de encontros substanciais e calorosos entre o corpo de pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais; de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras e brasileiros em formação; de graduandos e de graduandas de todo o Brasil, e de professores e professoras da educação básica e seus respectivos estudantes fluminenses ou de fora do estado do Rio de Janeiro.

Com esse espírito, apresentamos um novo número da série de publicações das Jornadas, baseado em uma amostra das contribuições que o evento trouxe, em especial, para o campo dos estudos cognitivos, discursivos e aplicados no âmbito das variadas perspectivas teóricas e metodológicas e dos desafios que tais perspectivas apontam para a contemporaneidade. Sendo assim, organizamos esta publicação em duas dobras. Em sua primeira dobra voltada para as contribuições no campo dos estudos cognitivos e discursivos, temos o trabalho intitulado *A Culpa é Dos Hormônios: As metáforas Das Representações Do Masculino E Do Feminino* no qual a autora Ana Paula Ferreira, ao se valer dos postulados da Teoria da Metáfora Conceptual e dos conceitos de nicho metafórico e de metáfora situada, discute a não essencialidade dos significados nas representações do masculino e do feminino a partir da análise de artigos de revistas que tratam sobre as diferenças entre esses gêneros. Ainda no campo da Teoria da Metáfora Conceptual, em seu trabalho intitulado *A Literalização De Metáforas Conceptuais Em Tirinhas: Uma Abordagem Pelo Viés Do Humor*, Camila Bento de Almeida aborda como a literalidade das expressões metafóricas é vista a partir da convencionalidade dessas expressões em gêneros textuais marcadamente humorístico e irônico como tirinhas, que foram, por sua vez, extraídas do material didático *Araribá conecta Português*, voltado para o ensino fundamental (6º ao 9º ano). Isso porque, para a autora, os aspectos convencionais das expressões metafóricas seriam automatizados de forma inconsciente; e nas tirinhas, estes seriam deslocados pelo humor, ou ainda pela relação entre linguagem, cognição e humor.

No âmbito do discurso, a partir do trabalho intitulado *Discurso e(m) mídia: uma proposta de debate sobre a mulher*, Ceres Carneiro, Phelipe Cerderia e Beatriz Paragó, com base nos objetivos de seu projeto de extensão intitulado *A discursivização da mulher em gêneros multimodais: alternativas de atividades para debater as questões do feminino*, se debruçam sobre o tema relativo à forma como a mulher é discursivizada na e pela mídia digital, em gêneros multimodais, de maneira a propiciar debate sobre o feminino junto a professores em formação ou não da educação básica. Para tal, buscam compreender os sentidos em torno do feminino e, conseqüentemente, relacioná-los às práticas extensionistas, mobilizando, de um lado, noções e conceitos da Análise do Discurso, de base materialista para, de outro lado, produzir, semanalmente, *posts* e publicações em contas específicas no *Instagram* e *Facebook* direcionadas a professores, em formação ou não. Ainda, de acordo com a Análise do Discurso, de base materialista, no trabalho intitulado *Um diálogo entre análise de discurso e literatura brasileira*, Cleber Ferredeira Sales Bezerra busca estabelecer diálogo entre este campo de conhecimento e o da Literatura Brasileira a partir de um conto do século XIX, *De cima para baixo*, de autoria Artur Azevedo. O diálogo, segundo o autor, se daria, especialmente, entre, de um lado, o trabalho no sentido de apresentar ao aluno da Educação Básica, a forma como um documento elaborado ficcionalmente fornece recorte de múltiplas perspectivas para embasar leituras e relação com outros textos; de outro lado, o trabalho no sentido de promover atividades de leitura crítica ao mencionado público-alvo, que, na condição de autores, produzem sentidos; e, na condição de ator social, exerce seu protagonismo no mercado de trabalho. Para tal, o autor aborda a formação subjetiva desses alunos, trazendo em seu bojo, a subjetivação da posição social, como a do nome próprio (contemplada pelo tema central do conto de Artur Azevedo), em uma hierarquia de trabalho, utilizando, para tanto, o texto como unidade dispersiva e/ou como fonte de uma formação discursiva. Ainda no âmbito da abordagem discursiva ou historicizante, como apontam Dandara Oliveira e Douglas Firmino dos Santos, em seu trabalho intitulado *Políticas e práticas de entextualização acerca da feira de acari*, tal feira popular carioca, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, se constitui em seu objeto de investigação; ou, ainda, as disputas semióticas acerca da feira de Acari, que teve, em janeiro de 2024, seu funcionamento proibido por Eduardo Paes, prefeito do Rio de Janeiro, sob a alegação de que os produtos, nela, vendidos são originados do "crime organizado". Para tal, o autor e a autora se utilizam de um *corpus* constituído pelas declarações do prefeito no X (antigo *Twitter*) sobre o fechamento da feira e excertos de entrevistas no quais camelôs-ambulantes, que trabalham no interior de estações de trem, contestam tais declarações. Dandara Oliveira e Douglas Firmino dos Santos estimam, nesse sentido, que as relações sobre os entendimentos acerca da feira de Acari reiteram sobretudo o paradigma racista e classista; e que tais entendimentos transitam em ambientes *online-offline*, chamando a nossa atenção para como se retroalimentam e competem por legitimidade, o que nos permite entender que, conforme os textos viajam e são (re)contextualizados, sentidos são afirmados, mas também contestados e desestabilizados.

Retomando a abordagem cognitiva, com base nos postulados da Teoria da Metáfora Conceptual, em especial o conceito de metáfora animal, Elisabeth Cristina Alves Marques discute, em seu artigo intitulado *A palavra, o mais puro fenômeno ideológico: os usos preconceituosos da metáfora animal no português do Brasil*, o caráter social e ideológico da metáfora em conceptualizações como homens homossexuais são veados; mulheres mais ativas e diversificadas sexualmente são piranhas; pessoas que estão acima do peso estipulado ideal são baleias; pessoas pretas são macacos; pessoas que estão acima da altura são girafas. A autora pondera, nesse sentido, que as pessoas que são metaforizadas como tais, tendem a ser vistas como

inferiores e subordinadas ao homem cisgênero, heterossexual, branco e rico que é, por sua vez, entendido como o *eu* enquanto todos os seus diferentes são entendidos como o *outro*. Flávio Soares, em seu trabalho intitulado *Política em rede: estratégias linguístico-discursivas de construção conceptual positiva do self e negativa do outro no x*, investiga, igualmente, o caráter sociocognitivo e crítico da metáfora nas estratégias linguístico-discursivas e conceptuais utilizadas na construção positiva do *self* e negativa do outro em discurso político. Para tal, analisa, com base em metodologia do tipo qualiquantitativa, as postagens dos perfis no X, antigo Twitter, do ex-presidente Jair Bolsonaro (@jairbolsonaro); do deputado federal Eduardo Bolsonaro (@BolsonaroSP) e da deputada federal Bia Kicis (@Biakicis). Por outro lado, segundo Gabriela Diniz Nascimento, Daniela Montenevo Alves e Lívia de Mesquita Carvalho, o que lhes interessa examinar, no trabalho intitulado *As contribuições da linguística cognitiva à poética cognitiva*, são as contribuições da Linguística Cognitiva para a Poética Cognitiva. Para tal, as autoras se valem da análise, por parte de Peter Crisp (2003), de poemas de D. H. Lawrence, a partir da qual aquele explora o acesso deste a estruturas conceituais específicas, a exemplo da metáfora conceptual, e sua evocação para os leitores. Acrescentam ainda que, por enfatizar a interação entre o texto e o leitor na produção de significado, a Estética da Recepção, ao cotejar a Poética Cognitiva, oferece perspectiva importante para os estudos literários.

Em termos de abordagem discursiva, para Laryssa Victoriano de Gouvêa, em seu artigo intitulado *Análise cartográfica do discurso: metodologias ativas e as práticas discursiva*, seria relevante promover uma reflexão sobre as práticas discursivas adotadas nas Metodologias Ativas, resgatando, para tal, o contexto da sua produção histórica e seus aspectos políticos. Assim, à luz do conceito de prática discursiva de Michel Foucault (2014), a autora busca, de um lado, aprofundar as análises discursivas a respeito das possíveis relações entre esses silenciamentos das articulações teórico-político-históricas; e, de outro lado, reforçar a palavra Inovação.

Retomando a abordagem cognitiva, em seu artigo intitulado *Metáforas do medo: literatura e cognição*, Morgana de Abreu Leal busca, à luz dos postulados da Teoria da Metáfora conceptual, compreender a emoção do medo por meio de metáforas conceptuais encontradas em três livros do autor estadunidense Stephen King. Para consecução de seu objetivo, a autora adota metodologia preconizada pela Análise Sistemática de Metáforas (SCHMITT, 2017), que compreende sete fases, desde a identificação do fenômeno-alvo até a apresentação de resultados.

A guisa de conclusão desta primeira dobra dos *Anais da X JEL: Perspectivas, Metodologias e Perspectivas*, a abordagem discursiva volta a ser contemplada por Paulo Lobemvein, em seu trabalho intitulado *Análise do discurso e psicanálise: a presença do ethos*, no qual o autor traz reflexões acerca da interdisciplinaridade entre a Análise do Discurso e Psicanálise. Para tanto, lança mão, sobretudo, da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, e do conceito de Ethos, elaborado por Dominique Maingueneau. Nessa toada discursiva, em seu artigo intitulado *Competência imagética, semântica global e os planos discursivos nas histórias em quadrinhos*, Rafael Schuabb aborda os planos discursivos que produzem sentidos na linguagem do gênero textual História Em Quadrinhos (HQ), à luz da análise do discurso de base enunciativa, em especial, dos conceitos de semântica global e de competências discursivas. Dessa forma, o autor busca compreender, de um lado, como a relação entre os diversos elementos que compõem esses planos discursivos das HQs produzem sentidos exclusivos ao gênero em questão, cujo entendimento por parte do consumidor ocorre em virtude de uma competência imagética; e, de outro lado, de posse dos resultados de tal compreensão,

como seria possível se utilizar de HQs em sala de aula de língua estrangeira (L2). Por último e não menos importante, em seu trabalho intitulado *Urgências discursivas... pesquisas menores: apontamentos acerca do ato de pesquisar em análise do discurso*, Tatiana Jardim Gonçalves se propõe a discutir o ato de pesquisar discursos e, mais especificamente, o que reconhece como urgências discursivas, por verificar a necessidade, apontada por ela, como premente, de que pesquisas desses tipo devem acompanhar os processos sócio-históricos e compreender as inscrições dos/nos discursos a fim de produzirem percursos científicos. Para tal, a autora busca refletir, á luz do conceito de Literatura Menor (Deleuze; Guattari (2023 [1975])), sobre prática de pesquisa cujas perspectivas são decoloniais/contracoloniais. Isso porque, para a autora, ler discursos a partir de um ferramental não hegemônico seria observar o funcionamento de lógicas de mundo e ressaltar a importância de assumirmos contracondutas.

Em sua segunda dobra, a dos estudos aplicados ou transdisciplinares, iniciamos com o trabalho de André Conforte, intitulado *A estilística na linguística de Joaquim Mattoso Câmara Jr.*, o qual debate a relevância dos estudos estilísticos para um dos principais linguistas brasileiros. Discorrendo sobre a inserção da estilística em várias obras de Mattoso Câmara e apoiando-se nos estudos anteriores de Possenti (2005) e Uchôa (2004), Conforte nos mostra como a estilística não pode ser considerada “uma área de interesse à parte na obra” de Mattoso Câmara. Seguem-se, a essa contribuição, dois trabalhos que enfocam o tema dos multiletramentos. Alessandra Cristina Campos Mendes e Diana de Jesus Ribeiro, em *Multiletramentos e compreensão de implícitos: um estudo a partir de textos imagéticos*, enfatizam a importância de desenvolver essa habilidade a fim de se alcançar completa compreensão dos gêneros textuais, hoje diversos e variados na sociedade contemporânea. Assim, enfocam os textos imagéticos e as possibilidades dos sentidos, finalizando com a análise de uma charge antirracista, relevante para o letramento, que não pode deixar de ser contemplado por um ensino crítico da língua portuguesa na escola. Essa é também a preocupação da próxima contribuição de Carla Vidal, Helena Ferreira de Araújo Langoni e Roberta Kerr. Intitulada *Multiletramento e cultura digital no ensino de língua portuguesa: vivência e reflexão na formação dos professores cariocas*, aborda uma formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos seus docentes. A oficina relatada ilustra como se pode preparar professores “para um mundo cada vez mais digital e complexo, atualizando-os em novos letramentos e tecnologias de informação e de comunicação.” *Políticas linguísticas de e em línguas de sinais: observações sobre leis estaduais que tratam de língua de sinais no Brasil*, de Etienne Silva de Abreu, debruça-se sobre documentos oficiais na esfera estadual, considerando que “Os textos legais podem nos dar pistas sobre o que se pensa a respeito das línguas de sinais e como essas crenças se refletem nas ações propostas.”

O seguinte texto aborda a competência linguística em língua adicional, preocupado com o desenvolvimento de habilidades específicas, o que tem, cada vez mais, caracterizado o domínio de línguas adicionais no mundo globalizado e requer reflexões acerca de estratégias de ensino/aprendizagem que estejam em sintonia com essas exigências. Como ilustração bastante característica, Evelyn Calheiros de Jesus da Silva, em *Inglês para fins específicos: abordagens de estudo para a prova de língua inglesa do concurso de admissão à carreira de diplomata*, explora questões de língua inglesa das últimas cinco provas do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata (CACD), realizada pelo Instituto Rio Branco. Embora o emprego de tecnologias digitais para o ensino seja cada vez mais constante, Hudson dos Santos Barros, em *Sobre telas e normas: transversalidade e tecnologia digital no ensino básico*, traz uma discussão acerca

da preocupação com o excesso do uso de telas e dispositivos digitais em geral, com acesso à internet, remetendo ao relatório de monitoramento global da educação da UNESCO, publicado em 2023, assim como a publicação do decreto n. 53.918, de 1º de fevereiro de 2024, da Prefeitura do Rio de Janeiro, ambos na direção da relevância de se restringir esse uso. O autor enfatiza “a importância dos estudos acadêmicos para a compreensão da complexa relação entre as tecnologias digitais e o aprimoramento da aprendizagem no ensino básico, considerando aspectos positivos e negativos desse irreversível vínculo do mundo contemporâneo.”

Os três textos seguintes tratam de questões de língua e sociedade, pautando-se não só em questões de variação linguística e seus aspectos linguísticos como forma de filiação a uma comunidade linguística, mas também sobre as escolhas linguísticas como forma de exclusão e preconceito social, todas questões relevantes dentro das preocupações da Linguística contemporânea. A contribuição de Ian Jardim da Silva, *A reversão de gênero gramatical em comunidades de prática gay de Belo Horizonte*, traça um plano para um estudo aprofundado sobre a fala de indivíduos gays de um grupo de dança e um grupo de teatro da cidade de Belo Horizonte – MG, quanto ao uso do gênero gramatical. Partindo, assim, da perspectiva teórica da Linguística *Queer*, explora, a partir de Aikhenvald (2000), Corbett (1991), Tobin (2001), as possíveis funções atreladas à representação social da pessoa designada para a alteração do gênero gramatical, seja por parte do próprio falante, seja de seu interlocutor, a saber, função depreciativa, função aproximativa e função apreciativa. O autor acredita que a coleta estruturada dos dados permitirá verificar “que a adoção de determinados padrões linguísticos possa estar associada à busca por uma entre duas dessas três funções.” Em seguida, Letícia Rodrigues Coelho da Silva Marques, em “YA TEMI XOA!”: *a imagem do indígena em uma obra quinhentista*, explora escolhas lexicais e estruturais, presentes no texto quinhentista do português Gabriel Soares de Sousa: *Tratado Descritivo do Brasil*, para a referência aos indígenas brasileiros. Partindo, assim, de autores decoloniais e de vozes indígenas atuais, a autora mostra como uma “construção secular da imagem do indígena na mente da população não indígena brasileira permite discursos, ainda hoje, preconceituosos, estereotipados e que permitem, cada vez mais, retrocessos para essa parcela da população.” Em seguida, os resultados de uma pesquisa no campo da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) são reportados por Monique Débora Alves de Oliveira Lima, no artigo intitulado *O caso do acusativo anafórico de terceira pessoa em um continuum de gêneros textuais jornalísticos de uma amostra do corpus pró-norma plural*. A coleta de dados se deu a partir da proposta de um *continuum* de gêneros textuais do jornal *O Globo*, analisando-se a distribuição das formas variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa, considerando condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. A amostra analisada consistiu em sete gêneros textuais do jornal *O Globo*, agrupados em três porções de um *continuum*: (i) [+ oralidade]: tirinha e entrevista; (ii) [central]: crônica e notícia; e (iii) [+ letramento]: carta de leitor, artigo e editorial, sendo as variantes analisadas o clítico acusativo; o pronome lexical; o objeto nulo e o SN anafórico. A pesquisa confirmou a relevância do *continuum* para a variação, tendo prevalecido o uso do clítico acusativo na porção [+ letramento], enquanto, nas porções [central] e [+ oralidade], os gêneros mostraram-se mais flexíveis. É importante para se avaliar a possível percepção menos estigmatizada de certas variantes na língua portuguesa, falada no Brasil, a conclusão da pesquisa que, segundo a autora, indica que “a norma praticada na amostra analisada não corresponde exatamente às orientações dos manuais tradicionais, sendo plural e flexível.”

Por fim, encerra essa segunda parte, a contribuição de Quezia dos S. Lopes Oliveira, Maria Eduarda Luporini Bitar e Ana Luiza de Souza Moreira, com a apresentação do *Projeto Linguística e Ensino: uma agenda de trabalho extensionista voltada à formação de professores*. As autoras enfatizam como “os projetos de extensão em Linguística e ensino desempenham um papel crucial na formação continuada desses profissionais, retornando às comunidades externa e interna o conhecimento produzido dentro das universidades, além de permitir redirecionamentos nas pesquisas produzidas, a partir do contato direto com o seu público-alvo.”

Acreditamos que a leitura dessas contribuições ilustra não só a proposta de discussão ampla e plural, ou seja, a dinâmica da X JEL, mas paralelamente a diversidade de orientações teóricas inseridas no que se faz na Linguística hoje, assim como suas preocupações e interesses em descrever, entender e avaliar o que se faz na e com a linguagem. É profícuo, então, que a X JEL tenha acontecido justamente no ano em que se instala o Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, independentemente de Letras, na UERJ. Muito ainda se discutirá sobre as contribuições da Linguística não só para o fazer acadêmico, mas para as reflexões sobre a visão crítica que ela enseja.

Convidamos, assim, a todos para se deleitarem com os trabalhos aqui apresentados.

Fernanda Cavalcanti
Marina R. A. Augusto

■ PARTE 1

ESTUDOS

COGNITIVOS E

DISCURSIVOS

“A culpa é dos hormônios?”: as metáforas das representações do masculino e do feminino

ANA PAULA FERREIRA

CPII, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Reconhecendo que as visões essencialistas e culturalistas continuam presentes em nossos dias, o presente estudo tem como objetivo identificar as metáforas que embasam discursivamente as representações do feminino e do masculino, verificando qual seria a perspectiva preponderante atualmente na justificativa para a diferença entre homens e mulheres. Para tanto, foram analisados artigos de revistas voltadas ao público masculino e ao público feminino que tratavam sobre as diferenças entre os sexos. Como suporte teórico para a análise, optou-se pela Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), e nos conceitos de nicho metafórico e de metáfora situada (VEREZA, 2007, 2010, 2013, 2016). Como resultado, a análise das metáforas nos revelou uma abordagem primordialmente essencialista, em que mulheres seriam naturalmente românticas, emotivas, sensíveis e impulsivas, enquanto os homens seriam seres sensatos, práticos, lúcidos e racionais. Também houve espaço para o reconhecimento da influência sociocultural nos comportamentos masculinos e femininos, mas, nessa mistura desigual entre o discurso essencialista e o culturalista, aquele se demonstrou mais forte, acabando por embaçar os argumentos deste.

Palavras-chave: metáfora conceptual; gênero; essencialismo; culturalismo.

ABSTRACT

Acknowledging that essentialist and culturalist views are still present today, the present study aims to identify the metaphors that discursively support the representations of the feminine and the masculine, verifying what would be the preponderant perspective currently in the justification for the difference between men and women. To this end, articles from men's and women's magazines that dealt with the differences between the sexes were analyzed. As theoretical support for the analysis, we opted for Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980), and metaphorical niche and situated metaphor concepts (VEREZA, 2007, 2010, 2013, 2016). As a result, the analysis of metaphors revealed a primarily essentialist approach, in which women would be naturally romantic, emotional, sensitive, and impulsive, while men would be sensible, practical, lucid, and rational beings. There was also room for the recognition of the sociocultural influence on male and female behaviors, but in this unequal mixture between the essentialist and the culturalist discourse, the former proved to be stronger, ending up blurring the latter's arguments.

Keywords: conceptual metaphor; gender; essentialism; culturalism.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo identificar as metáforas conceptuais que embasam discursivamente as representações do feminino e do masculino, verificando qual seria a perspectiva preponderante atualmente na justificativa para a diferença entre homens e mulheres. Seriam, nessa perspectiva, os comportamentos

considerados como masculinos, ou femininos, frutos de uma "essência", de caráter biológico, ou o resultado de construções culturais?

Para auxiliar na reflexão sobre esse questionamento, foram selecionados artigos de revistas destinadas aos públicos masculino e feminino, no intuito de verificar quais as orientações transmitidas aos leitores em relação às condutas esperadas de cada grupo, em especial nos relacionamentos amorosos, além de observar se os argumentos apresentados pelas revistas seriam embasados em uma visão essencialista, ou, ao contrário, se haveria mais espaço para a apresentação de fatores culturais como responsáveis pela consideração do que seria condizente a homens e mulheres.

2. A (DES)CONSTRUÇÃO DO MASCULINO E DO FEMININO

Os estudos sobre as diferenças entre os sexos sempre se embasaram, primordialmente, em duas perspectivas opostas: a essencialista, que defendia a existência de uma "essência feminina" e de uma "essência masculina"; e a culturalista, que justificava as diferenças sexuais a partir da cultura. Desse modo, enquanto essencialistas valiam-se da biologia, e mesmo da psicologia, para impor às mulheres um modelo de feminilidade, os culturalistas partiam da sociologia e da antropologia para postular que, sendo superadas as leis patriarcais, eliminar-se-iam as diferenças sexuais (ARAÚJO, 2008).

A visão essencialista, ao defender as diferenças entre os sexos por aspectos biológicos (hormônios, cromossomos, tamanho do cérebro etc.), acabava por justificar uma hierarquização entre eles. Consequentemente, observa-se uma clara diferenciação entre o que é feminino e o que é masculino, com padrões de conduta considerados como específicos de cada sexo.

Para os culturalistas, entretanto, as representações acerca do masculino e do feminino não são predeterminadas, mas culturalmente construídas. Segundo seus defensores, a crença de que a divisão de mundo entre homens e mulheres é fundamentada em diferenças biológicas seria uma "ilusão coletiva" (BOURDIEU, 2012), não havendo provas de mecanismos que efetuassem uma associação entre as "forças biológicas" e os comportamentos sociais complexos dos homens e das mulheres (CONNELL, 1987).

3. A METÁFORA EM UM VIÉS SOCIOCOGNITIVO

Para a abordagem cognitiva, a "metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiências em termos de outro" (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 4). Através da metáfora conceptual o AMOR É UMA VIAGEM, por exemplo, o conceito de amor é fornecido a partir do conceito de viagem. O AMOR é o domínio-alvo, aquele ao qual se quer atribuir um conceito, e VIAGEM é o domínio-fonte, a partir do qual o amor é conceptualizado. Essa metáfora conceptual possibilita a utilização de expressões linguísticas tais como: "nosso casamento não está indo bem", "esse relacionamento chegou a um beco sem saída", entre outras.

Tanto na produção quanto na interpretação de metáforas, não há como desconsiderar o contexto em que elas estão inseridas. A metáfora é a mais clara evidência de uma interseção entre estrutura e enunciação, sujeito e cultura e sistema e uso (STEEN, 2006), na qual cognição, semântica e pragmática

se apresentam indissociáveis (VEREZA, 2007). Teríamos, assim, um diálogo entre dois universos: o *offline* (estável) e o *online* (episódico), em que aquele funciona como um alicerce na construção metafórica deste, sendo, portanto, estudado "em sua relação com o ambiente sociocultural e com os construtos ideológicos que evoca" (VEREZA, 2016, p. 562). Ou seja, *frames*, MCIs (Modelo Cognitivo Idealizado), Els (Esquema Imagético), metáforas e metonímias conceptuais, que são representações cognitivas mais estáveis, tornam-se responsáveis por fornecer suporte a nossa memória de longo prazo, sendo evocados na referência como uma fonte de expectativas e pressupostos.

Considerando a importância de trabalhar com a metaforicidade no discurso, Vereza (2007, 2010) desenvolve o conceito de nicho metafórico. É assim chamado

um grupo de expressões metafóricas, inter-relacionadas, que podem ser vistas como desdobramentos cognitivos e discursivos de uma proposição metafórica superordenada normalmente presente (ou inferida) no próprio co-texto (VEREZA, 2007, p. 496).

Vereza (2010, 2013) postula que as metáforas, assim como as espécies em suas comunidades, ajustam-se e se relacionam de modo a possibilitar a estruturação cognitiva de textos específicos. Chamada pela autora de situada, a metáfora, a partir de seus desdobramentos, embasa toda a argumentação defendida em textos específicos, principalmente os nichos metafóricos presentes nesses textos. É uma metáfora cognitiva, subjacente ao discurso, geralmente episódica e situada (por isso, o seu nome). Apesar de cognitiva, ela se difere da metáfora conceptual por estar situada em textos específicos e ser evidenciada por marcas linguísticas metafóricas presentes nesses textos (VEREZA, 2013, p. 5).

Com o intuito de demonstrar articulações entre ambas as metáforas na prática, a autora apresenta o texto intitulado "Sem rumo", no qual o autor fala sobre pessoas que se sentem perdidas, descontraídas e sem chão. Ele afirma ser normal, pois ninguém passa a vida inteira "com os pés firmes no chão". Segundo Vereza (2016, p. 569), a argumentação é desenvolvida tendo como base a metáfora situada, ou seja, do nível episódico, *instabilidade na vida é desorientação no espaço*. A autora destaca que essa metáfora está ancorada nas metáforas conceptuais VIDA É VIAGEM, OBJETIVO NA VIDA É RUMO NO CAMINHO E ESTABILIDADE EMOCIONAL É ESTABILIDADE FÍSICA.

Além das metáforas conceptuais, outros elementos de natureza mais estável são acionados, como o *frame* responsável pela estruturação do domínio-fonte VIAGEM, e os MCIs de natureza sociocultural, como "objetivos de vida" e "inserção social", os quais se articulam com os de nível mais episódico, gerando as ideias de "felicidade" e "frustração" e os efeitos psicológicos argumentados no texto.

4. AS METÁFORAS E AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E DO MASCULINO

Com o intuito de identificar as metáforas conceptuais que embasam discursivamente as representações do feminino e do masculino, e de verificar qual seria a perspectiva preponderante na justificativa para a diferença entre homens e mulheres, foram selecionados artigos da coluna "comportamento" da revista GQ e da coluna "amor (ou quase isso)" da revista *Cosmopolitan*.

As expressões linguísticas metafóricas foram destacadas manualmente, através do método de leitura (SARDINHA, 2007). As considerações a seguir foram propostas a partir das expressões linguísticas destacadas, retiradas da fonte impressa.

Revista GQ

- (1) Por causa das coisas que eu escrevo, vira e mexe alguma moça diz que tenho "alma feminina". No começo isso me incomodava, por machismo. Depois, percebi que era um elogio. Significa que sou capaz de entender o universo das mulheres e perceber os sentimentos dela.
- (2) Como todos fomos criados por mulheres, deveríamos ter uma compreensão natural das nossas mães, irmãs e namoradas. Mas não. Crescemos na mesma casa, porém, desde crianças, habitamos planetas diferentes. Há um mundo dos homens e um mundo das mulheres. Eles se esbarram, mas não se misturam. A gente vive, transa e se casa com elas, no entanto continua a habitar exclusivamente o planeta dos homens.
- (3) Quando foi a última vez que você conversou longamente com uma mulher sobre os sentimentos e as ideias dela? Outra pergunta: você se interessa pelo que elas pensam ou está de olho apenas naquele corpo lindo? Sinceridade, por favor.
- (4) Donald Trump é um sujeito esquisito, que parece tomar um copo de testosterona pela manhã. Ele não tem alma feminina. Não entende nada sobre as mulheres. Como é bilionário, acha que pode comprá-las por quilo. Ou agarrá-las na marra. [...] Muitos dirão que os homens têm de ser como ele e tratar as mulheres da forma como ele trata.
- (5) Viver num mundo apenas de ideias masculinas seria como envelhecer num vestiário de futebol, ouvindo sempre as mesmas piadas. Um pesadelo insuportável.
- (6) Qual é o medo? Ninguém vai deixar de ser corintiano por ter sentimentos. Sigmund Freud, o inventor da psicanálise, passou décadas tratando de mulheres e disse que não conseguiu entendê-las. Eu não consigo pensar num jeito mais gostoso de passar a vida.
- (7) As mulheres têm enorme poder sobre a nossa felicidade. Entender o que é importante para elas deveria ser muito importante para nós. Quando você não compreende o essencial sobre a mulher que ama, está a um passo de perdê-la.
- (8) Desde garoto, percebi que o convívio com as mulheres torna a vida mais feliz.

A metáfora situada *mulher é ser de outro planeta* perpassa pelos argumentos do autor para justificar as diferenças encontradas. Homens e mulheres são seres de planetas diferentes, habitam universos diferentes. Essa é uma metáfora bastante recorrente: há o mundo dos homens e o mundo das mulheres, o planeta dos homens, o mundo de ideias masculinas, o universo das mulheres. Logo, entender as mulheres não é uma tarefa fácil (nem mesmo Freud, o inventor da psicanálise, conseguiu).

Observa-se, assim, um espaço para uma justificativa de cunho biológico: não pertencemos à mesma espécie, e, além disso, hormônios fazem com que os homens ajam diferentemente. O presidente Trump parece tomar um copo de testosterona pela manhã, o que justificaria seu comportamento truculento e o seu modo de tratar as mulheres. Assim, a diferença entre os sexos é abordada de modo essencialista, sendo a natureza a responsável por ela.

No artigo, há a presença de MCIs que indicam o que esperar de homens e de mulheres: gostar de futebol é apresentado como uma característica masculina, por exemplo, enquanto ter sentimentos seria um comportamento feminino (novamente, reforça-se a imagem da mulher como um ser sentimental, guiado pelas emoções). Destaca-se a metáfora situada *vida é uma partida de futebol*, em que o torcedor do Corinthians é um elemento prototípico de masculinidade e o vestiário de futebol representaria um reduto exclusivamente masculino.

Certamente, há a possibilidade de integração entre os dois mundos: ninguém vai deixar de ser homem por ter sentimentos, e o isolamento entre homens e mulheres não é visto com bons olhos, pois seria um pesadelo viver em um mundo apenas de ideias masculinas.

Embora sejam de espécies diferentes, há homens (poucos) que conseguem se aproximar mais das mulheres e que teriam a habilidade de lidar com as diferenças: seriam os homens de alma feminina. Segundo o autor, ter a alma feminina é uma característica importante, que os homens deveriam desenvolver, não necessariamente pelas mulheres, mas como uma forma de alcançar a própria felicidade, como se pode comprovar no excerto 8.

Mais uma atribuição cai sobre as mulheres, sendo elas as responsáveis em tornar a vida (dos homens) mais feliz. Prosseguindo com uma "biologização das emoções", poderíamos considerar a metáfora situada *mulher é ocitocina*, ou algum outro hormônio "promotor de felicidade".

No excerto 4, verifica-se a presença das metáforas conceptuais MULHER É ALIMENTO, MULHER É ANIMAL e MULHER É OBJETO. Elas podem ser compradas por quilo, podem ser agarradas na marra, como também são consideradas somente pela beleza exterior, de seu corpo, de modo semelhante a um troféu, em detrimento de seus pensamentos e sentimentos.

Em qualquer uma das possibilidades, o poder masculino é reforçado. Por serem os homens seus donos, ou simplesmente porque eles são mais fortes, é que as mulheres podem ser consumidas, abatidas, e, porventura, eles podem até perdê-las. Essas conceptualizações confirmam e dão base a comportamentos machistas e sexistas.

Revista *Cosmopolitan*

- (1) Coração de Lata. Parceiros não românticos: quem são? Onde vivem? Do que se alimentam? E por que raios não conseguem demonstrar amor de um jeito fofo? É o que você vai descobrir a seguir.
- (2) Eles não gostam de andar de mãos dadas porque elas ficam suadas. Jantar à luz de velas incomoda, afinal quem consegue ter uma boa refeição sem enxergar sequer o que está no prato? Viagem-surpresa? Pera lá, isso é sério, tem que ser conversado e combinado antes! Já uma declaração de amor em público

pode resultar em separação por justa causa. Essa é a descrição dos não românticos, uma espécie que parece se reproduzir indiscriminadamente nos últimos tempos.

- (3) Mas essa espécie ama? Com certeza! Ela só não demonstra o sentimento de maneira convencional.
- (4) O romantismo, na definição mais extrema, significa acreditar na paixão e na possibilidade de o amor bastar por si só. É uma crença idealizada de que, desde que haja entrega intensa entre os dois, nenhuma questão prática poderá separá-los.
- (5) O romântico tende a idealizar o parceiro e ressaltar apenas as características positivas. Já o não romântico se recusa a enxergar o outro e o relacionamento com lentes cor-de-rosa: para eles, é difícil bancar o louco, ainda que estejam apaixonados. Há um sentido prático sempre presente.
- (6) É puro medo, que pode ter origem em uma personalidade control freak, em que a razão predomina sobre a emoção e fica difícil agir sem calcular muito bem cada passo.
- (7) "Um pode não ter o mesmo grau de euforia do par, mas não quer dizer que não vai gostar de gestos de amor. É sábio entender que nem sempre haverá uma reciprocidade exata nos relacionamentos", diz Hanns.
- (8) E é muito comum que os não românticos se relacionem com parceiros românticos, e aí já viu, ambos deverão se esforçar para aceitar o jeito de ser de cada um, sem exigir que o outro se transforme. Ao romântico, cabe fazer algo sem esperar nada em troca, o que não é fácil [...].
- (9) Como primeira dica, podemos dizer que eles tendem a se sentir sufocados mais facilmente. "Excesso de mensagens na hora do trabalho e aparecer sem avisar num compromisso que é só do outro dão uma sensação de invasão e falta de espaço", diz a psicóloga Carmen Cerqueira Cesar.
- (10) "O desafio para o romântico é entender que qualquer ato de forçação de barra é um desrespeito com o outro, por mais que as intenções sejam louváveis", diz a psicanalista e sexóloga Lelah Monteiro. Não existe um protocolo, é preciso dançar conforme a música.

Logo no início, observa-se uma referência às chamadas de um programa jornalístico bastante conhecido, produzido por uma emissora de televisão, em que o apresentador, ao anunciar o tema a ser abordado – quando este trata sobre uma espécie animal –, faz exatamente esse tipo de pergunta: "quem são?", "onde vivem?".

A apresentação dos não românticos como pertencentes ao reino animal é confirmada a seguir, classificando-os como uma "espécie que parece se reproduzir indiscriminadamente". Percebem-se, desse modo, as metáforas situadas *homens não românticos são animais*, *homens não românticos são animais que se reproduzem indiscriminadamente*, o que justificaria o fato de eles serem muitos e estarem por toda a parte. Essas metáforas são possibilitadas pela metáfora conceptual *HOMEM É ANIMAL*, e a ênfase dos argumentos aplica-se para justificar a falta de romantismo no caráter biológico.

Prosseguindo na descoberta sobre a referida espécie, deparamo-nos com a constatação de que o não romântico é aquele que precisa ter controle sobre tudo, é alguém que segue a razão em detrimento da emoção. Essa divisão entre razão e emoção continua a ser bastante difundida pelo senso comum,

como também persiste o MCI de mulheres como pessoas guiadas pela emoção, enquanto os homens são mais racionais.

Por isso mesmo, é questionado se os homens, os não românticos, têm o coração de lata, visto que, por ser o órgão considerado responsável pelas emoções, em especial o amor, o coração representaria metonimicamente esse sentimento, bem como as pessoas que agissem de acordo com ele. Ser de lata significaria o seu não funcionamento. Um coração de lata é mais forte, não sente, não sofre, e os seus possuidores seriam guiados apenas pela razão, ou, metonimicamente, pelo cérebro.

Desse modo, enquanto os homens são pessoas práticas – o que os leva, de maneira sensata, a refutar mãos suadas e a querer enxergar aquilo que come –, as mulheres possuem um jeito fofo de se comportar, ou seja, terno, afetuoso, quase infantil.

O comportamento racional é uma característica masculina. As palavras louco, enxergar com lentes cor-de-rosa, euforia dão pistas sobre como seria um homem que, indo contra sua espécie, fosse adepto do romantismo.

A metáfora situada *quem ama é doente mental* constrói a imagem do homem não romântico como alguém que valoriza a razão em detrimento da emoção, com sentido prático, que precisa ter o controle de sua vida (um control freak que só age calculando bem os seus passos). O romantismo tiraria o foco desse homem, torná-lo-ia insano, eufórico, faria com que ele passasse a agir como uma mulher, enxergando o mundo com lentes cor-de-rosa (uma cor tradicionalmente associada ao sexo feminino).

A partir dessas considerações, observa-se a presença norteadora da metáfora conceptual AMOR É LOUCURA, em que o ser apaixonado não raciocina objetivamente e não é mais responsável pelos seus atos.

A metáfora AMOR É VIAGEM, resultante da metáfora *standard* VIDA É VIAGEM, também é reconhecida, com a conceptualização do amor em termos de um esquema imagético (EI) de trajetória. Calcular os seus passos possibilitaria à pessoa estabelecer metas, planejar o que quer alcançar, mas esses propósitos seriam prejudicados quando os viajantes estivessem apaixonados, justamente por, assim, distanciarem-se da objetividade e da racionalidade.

Para vencer as adversidades, a dica fornecida à leitora se baseia na aceitação do não romântico, sem tentar transformá-lo: ela precisa entender que não deve esperar reciprocidade exata, mais ainda, ela não deve esperar nada em troca.

O AMOR é, desse modo, conceptualizado como um NEGÓCIO, que requer esforço e foco para ser bem-sucedido. E, apesar de não haver um protocolo definido, a mulher (a romântica) já deve entrar sabendo que, na contabilidade, investirá mais do que irá receber, a despeito de seu empenho e das técnicas empregadas.

Do mesmo modo, se o AMOR é pensado como uma DANÇA, não será a mulher a responsável por escolher a música. A ela, cabe somente acertar os passos de acordo com o ritmo que estiver tocando. Reconhecer isso é sinal de respeito e de sabedoria.

Por fim, a conclusão apresentada para a leitora é a de que o amor é livre, havendo, assim, uma representação metonímica da pessoa amada pelo sentimento que ela evoca. Assim, o que a mulher precisa aprender, para que seu relacionamento siga adiante, é que o homem não pode se sentir sufocado, ele não aceita quando seu território é invadido, o que ocorre se ela estiver sempre "grudada", forçando a barra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admitindo a linguagem como reprodutora e legitimadora de ideologias, a análise de artigos de revistas voltadas aos públicos masculino e feminino possibilitou, através do reconhecimento das estratégias cognitivas utilizadas, a identificação de padrões recorrentes de conceptualização de papéis destinados aos homens e às mulheres em suas relações.

A análise do *corpus* nos revelou uma abordagem primordialmente essencialista, em que mulheres seriam românticas, emotivas, sensíveis, delicadas, frágeis e impulsivas, enquanto os homens seriam seres sensatos, práticos, lúcidos, racionais, assim como, presumivelmente, mais rudes e agressivos, como se isso fizesse parte da natureza de cada um.

Ao "mundo das mulheres", são associadas palavras e expressões como "louco", "euforia", "enxergar (o outro e o relacionamento) com lentes cor-de-rosa", "jeito fofo". A idealização do outro e o predomínio das emoções na tomada de decisões é algo esperado e recorrente. No "mundo dos homens", entretanto, temos "coração de lata", "calcular muito bem cada passo", "personalidade *control freak*", o que confirma a razão como norteadora do comportamento masculino.

Loucura é uma característica feminina, enquanto a lucidez cabe ao homem, agindo com discernimento e consciência de seus passos. No entanto, quando são verdadeiramente encantados, os homens passam a agir como as mulheres, deixam de lado a razão e a necessidade de controle, e, levados pelas emoções, aceitam se comportar como loucos.

Desse modo, considera-se que os papéis destinados a um e a outro são justificados como se fossem uma condição biológica; ou seja, seus comportamentos são diferentes porque suas naturezas são diferentes. Desconsideram-se os fatores culturais e sociais fundamentais nesse processo.

Por fim, como pudemos constatar, reconhecer as ideologias subjacentes aos discursos que nos são oferecidos pode ser algo bastante esclarecedor na análise de nossas representações e comportamentos. Ao desvelá-las, tornamo-nos conscientes dos mapeamentos em que são efetuadas e somos capazes de avaliar criticamente as mensagens que nos são transmitidas, o que nos dá a possibilidade de confirmá-las ou de refutá-las.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 14, out. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CONNELL, Raewyn. **Gender and power: society, the person and sexual politics**. Cambridge: Polity Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought**. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.
- STEEN, Gerard. Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. **D.E.L.T.A.**, v. 22, n. especial, p. 21-44, 2006.

VEREZA, Solange Coelho. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da linguística cognitiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 16, n. 3, p. 561-573, set.-dez. 2016.

VEREZA, Solange Coelho. "Metáfora é que nem...": cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul.-dez. 2013.

VEREZA, Solange Coelho. Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso. In: _____ (Org.). **Sob a ótica de metáfora: tempo, conhecimento e guerra**. Niterói, RJ: EdUFF, 2012. p. 25-64.

VEREZA, Solange Coelho. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: letras e cognição**, n. 41, p. 199-212, 2010.

VEREZA, Solange Coelho. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 7, n. 3, p. 487-506, set.-dez. 2007.

A literalização de metáforas conceptuais em tirinhas: uma abordagem pelo viés do humor

CAMILA BENTO DE ALMEIDA

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente trabalho busca analisar de que forma as relações entre linguagem, cognição e humor ocorrem em tirinhas presentes em materiais didáticos, levando em consideração a ideia de que o humor é uma propriedade inerente aos seres humanos assim como a linguagem. Nesse sentido, analisaremos uma tirinha extraída da coleção *Araribá conecta Português* (PAIVA, 2022), da editora Moderna disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, trata-se de um material de referência para o ensino de Língua Portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Nessa perspectiva, objetivamos verificar como a literalidade das expressões metafóricas é vista a partir da convencionalidade, em que alguns aspectos convencionais são automatizados de forma inconsciente, deslocando aspectos não convencionais no humor. Percebemos, portanto, a importância da Teoria da Metáfora Conceptual que, ao relacionar aspectos verbais, visuais e nossa experiência, é capaz de estabelecer um deslocamento de sentido ou até mesmo uma quebra da expectativa que pode resultar em humor.

Palavras-chave: cognição; humor; linguagem; metáfora conceptual.

ABSTRACT

The present work seeks to analyze how the relationships between language, cognition and humor occur in strips presented in teaching materials, taking into account the idea that humor is an inherent property of human beings, just like language. In this sense, we will analyze a comic strip taken from the *Araribá conecta Português* (PAIVA, 2022), collection from the publisher Moderna made available by the National Textbook Program (PNLD), that is, it is reference material for teaching Portuguese in the second segments of elementary school (6th to 9th year). From this perspective, we aim to verify how the literalness of metaphorical expressions is seen from the perspective of conventionality, in which some conventional aspects are automated unconsciously, displacing unconventional aspects in humor. We therefore realize the importance of the Conceptual Metaphor Theory, which, when relating verbal, visual aspects and our experience, is capable of establishing a shift in meaning or even a break in expectation that can result in humor.

Keywords: cognition; humor; language; conceptual metaphor.

1. INTRODUÇÃO

A Teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), defende a ideia de que as metáforas que estruturam nossas experiências são responsáveis por fundamentar nossa compreensão de conceitos metafóricos. Quando relacionada ao viés do humor, a Teoria da Metáfora Conceptual apresenta

a relação da linguagem verbal e não verbal na produção de um sentido metafórico responsável por gerar o humor através da quebra da expectativa.

Seguindo essa visão, analisaremos os aspectos do humor presentes na tirinha selecionada através dos postulados da Linguística Cognitiva, em especial a Teoria da Metáfora Conceptual, e sua relação entre linguagem, cognição e corpo que se torna de fundamental importância para a produção de sentido, pois a Linguística Cognitiva é uma abordagem linguística que investiga a relação estabelecida entre linguagem e cognição. Além disso, no âmbito dessa abordagem, teorias como a Teoria da Metáfora Conceptual discutem como as experiências podem se constituir em domínios de conhecimentos, estabelecendo uma relação entre uso linguístico e conhecimento de mundo.

Tal fato é apresentado na obra *A linguística cognitiva: uma breve introdução*, em que Silva (1997), seguindo a ideia de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), considera que metáforas e metonímias podem ser consideradas fenômenos conceptuais, pois são capazes de estruturar o significado linguístico através da projeção entre domínios de conhecimentos, oriundos de nossa interação com o mundo físico e sociocultural.

Essa abordagem trazida pelo autor, mencionada anteriormente, norteia a nossa escolha em trabalhar com expressões metafóricas, pois a metáfora conceptual tem papel fundamental em como pensamos e significamos nossas experiências no âmbito de nossa cultura e comunidade de fala e, com isso, é possível estabelecer a relação entre metáfora conceptual e a compressão da expressão metafórica presente na tirinha selecionada.

Além disso, a principal motivação para essa análise surgiu do interesse em verificar como o humor está presente no gênero textual tirinhas, que é trabalhado no âmbito escolar, e de que modo as teorias da Linguística Cognitiva podem contribuir para o trabalho feito por professores de Língua Portuguesa durante as aulas de interpretação de gêneros textuais, que envolvem expressões metafóricas cruciais para o desenvolvimento da competência metafórica dos estudantes.

Dentre os diversos gêneros textuais existentes no livro didático, optamos por trabalhar com tirinhas, pois elas estão sempre presentes nos materiais de Língua Portuguesa, são formadas por linguagem verbal e não verbal e são consideradas um tipo de gênero textual com forte teor irônico, de crítica social, que se utiliza de linguagem metafórica e é multimodal.

Utilizando a metodologia de tipo qualitativa-interpretativista, selecionamos para essa análise uma tirinha extraída do volume 1 da coleção *Araribá conecta Português*, que apresenta expressão metafórica relacionada ao viés do humor.

O presente capítulo está organizado, além dessa introdução, em três diferentes seções, sendo elas: fundamentação teórica, em que apresentaremos os principais postulados teóricos para essa análise como Teoria da Metáfora Conceptual, competência metafórica e teorias do humor; a segunda seção, intitulada "procedimento de coleta de dados", na qual discorreremos a respeito do processo de seleção da tirinha que será analisada; e a seção em que realizaremos a análise da tirinha selecionada de acordo com os pressupostos teóricos apresentados para, assim, verificarmos a importância das teorias da Linguística Cognitiva no processo de compreensão de expressões metafóricas e na construção da competência metafórica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo desse capítulo é analisar as relações entre humor e expressões metafóricas presentes em tirinhas por meio do arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, em especial, a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

Assim, nossa seção de fundamentação teórica encontra-se organizada em três subseções em que abordaremos respectivamente a Teoria da Metáfora Conceptual, a competência metafórica e as principais teorias do humor.

2.1. A Teoria da Metáfora Conceptual

A teoria da metáfora conceptual, apresentada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), é uma teoria que se contrapõe à visão lógico-positivista do mundo, pois, seguindo as ideias do senso comum, muitas pessoas acreditam que a metáfora pode ser entendida como um “ornamento retórico”, ou seja, acreditam que é possível viver sem a metáfora. No entanto, a metáfora está completamente inserida na vida cotidiana através da linguagem, do pensamento e da ação. Isso significa que a nossa ação é metafórica.

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) acreditam que grande parte dos processos de pensamentos podem ser considerados metafóricos e que a expressão linguística metafórica revela a existência da metáfora conceptual. Com base nisso, surge a definição de metáfora conceptual sendo a compreensão de um domínio em termos de outro. Para isso, torna-se necessário estabelecer um domínio-fonte – de natureza mais corporificada – e um domínio-alvo – oriundo das nossas experiências com o mundo físico.

As metáforas conceptuais são culturais e representam a ideologia de uma sociedade. Isso significa que elas não são individuais e que, se criássemos uma metáfora conceptual, ela possivelmente não funcionaria como tal, pois não seria compreendida e compartilhada em sociedade. A exemplo disso os autores apresentam a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO. Através dessa metáfora conseguimos perceber que se trata de um conceito metafórico usado nas nossas experiências cotidianas e inserido na nossa cultura. De acordo com os autores, a metáfora TEMPO É DINHEIRO pode ser entendida como expressão metafórica porque na nossa sociedade capitalista o dinheiro é um recurso limitado e recursos limitados são bens valiosos. Isso significa que a metáfora pode variar de acordo com a cultura dos falantes.

Seguindo a visão de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Sardinha (2007) afirma que, quando um falante está inserido em uma comunidade de fala, a metáfora é utilizada como meio natural capaz de estruturar o pensamento, ou seja:

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são apreendidas formalmente, e mesmo assim são adquiridas. Assim como aprendemos nossa língua materna antes de ir para a escola e de termos aulas de português, as metáforas são usadas desde a mais tenra infância pelos pais ao falarem com os seus filhos e até mesmo pelas crianças. (SARDINHA, 2007, p.16)

Tal afirmação contribui para nossa análise visto que analisaremos o uso e a compreensão de uma expressão metafórica em material didático do segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, trata-se de um material utilizado com crianças/adolescentes que já passaram pela infância e que já possuem alguns

conhecimentos metafóricos que colaboram para a produção de sentido. Esses conhecimentos metafóricos constituem a competência metafórica conforme veremos adiante.

2.2. Competência metafórica

As expressões metafóricas estão presentes em nossa linguagem cotidiana e, assim, também estão inseridas no cotidiano escolar. Por isso, ao realizar atividades com expressões metafóricas em sala de aula, é necessário considerar a importância do desenvolvimento da competência metafórica do aluno na compreensão e produção de sentido.

Batoréo (2018, p. 56) considera que para obter a competência metafórica é necessário, primeiramente, compreender quais são as partes do corpo e quais as experiências corporais que uma dada língua privilegia na conceptualização do mundo pela criação de metáforas e no uso da linguagem figurada da comunicação diária para, em seguida, aprendê-las.

Em outras palavras, podemos afirmar que a competência metafórica está ancorada culturalmente, desempenhando um papel importante na aquisição e compreensão da linguagem. Desse modo, ao realizarmos uma análise de expressões metafóricas, torna-se de fundamental importância entender como ocorre a interpretação de caráter figurativo, baseada em dispositivos conceptuais como as metáforas, pois a competência metafórica permite que os falantes estabeleçam ligação entre as expressões metafóricas e os seus diferentes significados a depender do contexto comunicativo. Além disso, os alunos, ao chegarem no ambiente escolar, já apresentam indícios de uma competência metafórica oriunda do meio em que vivem e de suas interações cotidianas, mas tal competência precisa ser cada vez mais explorada por meio de atividades que englobam linguagem metafórica como, por exemplo, as atividades com o gênero textual tirinhas, de caráter cômico e humorístico. Assim, discorreremos na seção seguinte a respeito das principais teorias do humor.

2.3. Teorias do humor

O humor tem papel fundamental em como pensamos e significamos nossas experiências no âmbito da cultura e da comunidade de fala em que estamos inseridos. Sobre essa questão, Figueiredo (2012, p. 174) ressalta que:

O humor é próprio da natureza humana; in facto, é a expressão da inteligência que diferencia o homem do animal. A capacidade maravilhosa de tirar a realidade do plano do concreto e tratá-la em suas múltiplas leituras, ambiguidades e inesperadas diferenças é que constrói o universo do humor e, em última instância, denota a inteligência e a capacidade crítica do ser humano.

O autor apresenta quatro teorias que são consideradas as mais aceitas para explicar o humor. Essas teorias, apesar de terem suas especificidades, podem ser trabalhadas juntas – mais de uma delas pode ser usada para um mesmo objeto de análise.

São quatro as teorias mais aceitas para explicar o humor: teoria da superioridade, teoria do alívio, teoria da incongruência e teoria conceitual. Depois de dedicar boas horas ao estudo de cada uma em separado e do conjunto, chegamos à conclusão de que elas são variações de ponto de vista, de ataques ao assunto. Que todas podem, a seu modo, com certo esforço, dar conta do tema, mas que, numa visão plural e interdisciplinar, poderíamos trabalhar com as quatro juntas, entendendo-as não como caminhos exclusivos, mas como diferentes temperos que se dá a um prato. (FIGUEIREDO, 2012, p. 179)

A primeira teoria apresentada é a teoria da superioridade, que diz respeito a um tipo de humor voltado para os pontos fracos ou desgraças alheias que provocam o riso como, por exemplo, piadas com minorias, que são consideradas inofensivas pelos grupos privilegiados, mas que muitas vezes podem ofender determinados grupos.

Já a teoria do alívio está associada a um tipo de humor sobre assuntos que não devem ser discutidos em público. De acordo com essa teoria, o humor funcionaria como uma válvula de escape que alivia a tensão.

A terceira teoria apresentada é a teoria da incongruência, que aparece com maior intensidade quando falamos de humor, pois diz respeito a um tipo de humor relacionado à inconsistência, ou seja, que apresenta uma quebra da expectativa e fatos sem sentido, provocando o riso. Figueiredo define essa teoria como “a mais ampla das teorias, no sentido de abarcar quase todas as situações humorísticas, o sistema humorístico pode ser descrito como o resultado de uma dissonância cognitiva, isto é, o humor surgirá da quebra da expectativa” (FIGUEIREDO, 2012, p. 185).

A quarta linha do humor, denominada teoria conceitual, exige do leitor um repertório sofisticado. É um tipo de humor que não provoca gargalhadas e sim sorrisos. Assim, o autor considera a teoria conceitual como um tipo de humor “mais sofisticado para que ele seja capaz de decodificar os significados constantes na peça” (FIGUEIREDO, 2012, p. 195).

3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleção *Araribá conecta Português* é composta por 4 volumes de livros didáticos. Nessa coleção encontramos 22 tirinhas com expressões idiomáticas nas quais 11 apresentam expressões ligadas ao corpo. Dentre as 11 tirinhas com expressões idiomáticas ligadas ao corpo, selecionamos uma tirinha do volume 1 que apresenta um deslocamento de sentido, ou seja, apresenta uma expressão metafórica sendo entendida de forma literal pelo protagonista, provocando o humor. Além disso, a tirinha selecionada apresenta o personagem Armandinho como protagonista e uma das principais características desse personagem é a problematização de questões da realidade e dos comportamentos dos adultos.

Por isso, ao optarmos por trabalhar com uma tirinha do personagem Armandinho, acreditamos ser possível verificar o deslocamento de sentido e a relação entre sentido metafórico e sentido mais tangível capaz de gerar o riso.

4. ANÁLISE

Imagem 1 ■ Tirinha com a expressão “A senhora também está enorme”

Modos diferentes de a língua funcionar

Faça as atividades no caderno.

1. Leia a tirinha.



BECK, Alexandre. *Armandinho zero*. Florianópolis: A. C. Beck, 2013. p. 70.

- Nessa tirinha, está representada uma conversa entre quantas personagens? Quem são elas?
- Como você identifica a fala de cada personagem?
- Em seu caderno, copie a fala que permite ao leitor saber qual é o nome do menino.
- Que sinal de pontuação presente na fala da mãe indica que há uma expectativa de que Armandinho fale alguma coisa?
- Por que a resposta de Armandinho é inesperada?
- O que a mãe e a senhora de roupa cor-de-rosa provavelmente esperavam ouvir de Armandinho?
- Armandinho crê ter dado a resposta adequada?
- Em que você acha que o garoto se baseou para dar a resposta que julgava ser a mais adequada?

Fonte: PAIVA, 2022, p. 28.

No tópico “conhecimentos linguísticos e gramaticais”, da unidade 1, encontramos uma tirinha de autoria de Alexandre Beck que apresenta o personagem Armandinho, sabe-se que tal personagem é caracterizado por fazer críticas a atitudes dos adultos. Com isso, observamos nessa tirinha o uso da expressão “A senhora também está enorme” que, dentro desse contexto, transmite a ideia de que a pessoa está acima do peso e as perguntas presentes nessa atividade estimulam os alunos a refletirem sobre o uso dessa expressão.

A expressão “A senhora também está enorme” pode ser entendida dentro desse contexto como uma expressão metafórica com um sentido de que a pessoa está acima do peso. O personagem Armandinho por ser uma criança crítica que acredita na sinceridade e, na realidade, considera que a resposta dada à moça de roupa rosa foi adequada.

Há, portanto, um deslocamento de sentido estabelecido pela palavra crescer. Enquanto, para a moça, a palavra “crescer” está relacionada a altura, para Armandinho está relacionada a gordura, ou seja, a “crescer para os lados”. A metáfora conceptual MAIS É PARA CIMA estrutura a frase dita pela moça de rosa como algo positivo, mas a resposta dada por Armandinho já é vista como negativa, ou seja, o deslocamento de sentido faz com que a resposta do protagonista provoque o riso.

Com isso, podemos perceber aspectos da teoria da incongruência, pois, segundo Perks (2012), as pessoas riem do que é novo ou inconsistente em seus esquemas prévios. Essa visão da teoria da incongruência também é abordada por Figueiredo (2012), que considera tal teoria como uma abordagem do humor voltada para a quebra da expectativa, e essa quebra da expectativa está presente na resposta do personagem Armandinho, pois, quando a moça diz “Como você cresceu, Armandinho!”, a resposta mais esperada pelos leitores seria um “obrigado”, sendo a resposta de Armandinho inesperada dentro desse contexto.

É possível observar ainda aspectos da teoria da superioridade na resposta de Armandinho, pois trata-se de uma resposta que de forma inofensiva acaba fazendo referência aos pontos fracos de uma outra pessoa. Ou seja, é um tipo de humor voltado para os pontos fracos dos outros e, na nossa sociedade, minorias como pessoas gordas, por exemplo, são constantemente motivos de piada.

Por fim, vale ressaltar que a expressão “A senhora também está enorme” é compreendida pelos estudantes e pelos falantes de língua portuguesa como metafórica. O que nos permite compreender o significado dessa expressão é nossa competência metafórica e nossas experiências corporificadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo aqui apresentado trata-se de um recorte da investigação em andamento no projeto de dissertação de mestrado. Percebemos que a relação estabelecida entre linguagem, cognição e corpo, ou ainda, a relação entre expressões metafóricas e metáforas conceptuais, contribui no processo de significação estruturado por linguagem de caráter não verbal como no caso da tirinha aqui abordada, tendo em vista o contexto. Além disso, nossas experiências de mundo são responsáveis por construir nossa competência metafórica e uma criança desde a infância já vai desenvolvendo tal competência. Assim, o trabalho feito com expressões metafóricas estimula reflexões sobre o significado literal e figurado. O livro didático *Araribá conecta Português* segue os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), pois, no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais multimodais, como é o caso das tirinhas, o referido documento propõe como habilidade compreender as relações de ironia ou humor presentes em gêneros como tirinhas, charges, memes e afins. Vale ressaltar ainda que, quando pensamos no contexto sala de aula, o trabalho realizado com expressões metafóricas por meio de tirinhas facilita o processo de compreensão porque contém imagem e contexto situacional, ou seja, o processo de significação das expressões não pode ser trabalhado de forma isolada.

REFERÊNCIAS

- BATORÉO, Hanna. Aquisição/aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores. In: BARROSO, Henrique (Org.). **O Português na Casa do Mundo Hoje**. Braga: Humus, 2018. p. 54-75.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- FIGUEIREDO, Celso. Porque rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. **Comunicação & Sociedade**, ano 33, n. 57, p. 171-198, jan.-jun. 2012.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002 [1980].
- PAIVA, Andressa Munique. **Araribá conecta português: 6º ano – manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2022. [E-book]. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2023/05/EDIT-Ararib%C3%A1-Conecta-Portugu%C3%AAs-6-ano-.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2023.
- PERKS, L. G. The ancient roots of humor theory. **Humor: International Journal of Humor Research**, v. 25, n. 2, p. 119-132, 2012.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 11-62.

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

Discurso e(m) Mídia: Uma proposta de debate sobre a mulher

CERES CARNEIRO

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

PHELIPE CERDEIRA

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

BEATRIZ PARAGÓ

UFF, Niterói, Brasil

RESUMO

Nossa proposta, aqui, é apresentar nossa trajetória enquanto integrantes do projeto de extensão intitulado *A discursivização da mulher em gêneros multimodais: alternativas de atividades para debater as questões do feminino*, que configura no quadro das atividades extensionistas ativas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2021. O principal objetivo do referido projeto é propiciar a professores (incluindo aqueles em formação) da Escola Básica uma reflexão sobre como a mulher é discursivizada na e pela mídia digital, em gêneros multimodais, de forma que o debate sobre o feminino faça parte de seu planejamento. Para buscarmos compreender os sentidos em torno do feminino e, conseqüentemente, relacioná-los às práticas extensionistas, mobilizamos noções e conceitos da Análise do Discurso de base materialista, a qual nos filiamos teórica e metodologicamente. Com o propósito de ampliar a discussão sobre como a mulher é discursivizada na/pela mídia digital, considerando, justamente, os discursos produzidos e lá postos em circulação, a partir da análise de discursos sobre a mulher, materializados na internet, produzimos, semanalmente, *posts* e os publicamos em contas específicas do *Instagram* e do *Facebook* (@extensaodiscursosmulher) direcionadas a professores (em formação ou não).

Palavras-chave: análise do discurso; mídia digital; gêneros multimodais; extensão.

ABSTRACT

Our proposal in this article is to present our trajectory as members of the University Extension Program, titled *Discourse on women in multimodal genres: alternatives to discuss gender topics*, which is being held at the Linguistics Department of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro since 2021. Our primary goal is to provide teachers of the basic education (including those soon to be) a reflection on how women are discursively constructed in and through digital media, in multimodal genres, so that the debate on gender is part of their planning. To understand the meanings surrounding the place and role of women and, consequently, relate them to our extension program, we use notions and concepts from the French Discourse Analysis, to which we are theoretically and methodologically affiliated. With the purpose of expanding the discussion on the discourse on women in and through the media, considering, precisely, the discourse produced and put into circulation there, based on the analysis of the discourses about women, materialized on the internet, we make, weekly, posts and publish them on specific Instagram and Facebook accounts (@extensaodiscursosmulher) aimed at teachers (with a degree or not).

Keywords: french discourse analysis; digital media; multimodal genres; extension program.

1. INTRODUÇÃO

Por entendermos como relevantes, nas práticas de sala de aula, discussões sobre o lugar da mulher, em nossa formação social, temos como proposta apresentar nossa trajetória enquanto integrantes do projeto de extensão intitulado *A discursivização da mulher em gêneros multimodais: alternativas de atividades para*

debater as questões do feminino, que configura no quadro das atividades extensionistas ativas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2021. Tomar o constructo mídia enquanto palco de diferentes artefatos culturais (CERTEAU, 2003) ou, ainda, como um cronotopo em que diferentes discursos são (re)criados e passam a ser corresponsáveis pela formulação de diferentes dizeres e imaginários culturais, é um pressuposto fundamental para aqueles que percebem a(s) língua(s) não apenas como a representação de um código, mas, necessariamente, como um território de batalhas, tensões e negociações entre os sujeitos sociais.

O projeto, ao qual nos referimos, ainda que tenha passado por algumas reformulações, mantém o principal objetivo de propiciar a professores (incluindo os em formação) da Escola Básica uma reflexão sobre como a(s) mulher(es) é/são discursivizada(s) na e pela mídia digital, em gêneros multimodais, de forma que o debate sobre as imagens resultantes das projeções que circulam, em nossa formação social, a respeito do sujeito-mulher façam parte de seu planejamento. Entendemos, inicialmente, que discursos produzidos em diferentes materialidades linguísticas, e postos em circulação na internet, podem ser um ponto de partida para o debate sobre as questões do feminino em salas de aula, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, considerando que o espaço do digital desperta cada vez mais o interesse dos jovens brasileiros. A pesquisa desenvolvida pelo TIC Kids Online Brasil mostrou, por exemplo, “[...] que 95% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de todo o país têm acesso a internet – o que corresponde a mais de 25,1 milhões de pessoas nessa faixa etária”¹.

A Análise materialista do Discurso, fundada por meio dos estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux, entre as décadas de 1960 e 1980, na França, e que tiveram (con)sequências nos estudos de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, é o aporte teórico e metodológico que nos permite uma reflexão em torno do tema e, conseqüentemente, relacioná-los às práticas extensionistas. Temos que a Análise do Discurso nos aponta para uma perspectiva absolutamente transdisciplinar, indisciplinar como o é também a Linguística Aplicada, espaço que circunscreve epistemologias outras, tal qual a dos estudos literários. Assim, ao mobilizarmos noções e conceitos da Análise do Discurso, buscamos compreender como as materialidades produzidas, (re)lidas, invertem, subvertem, investem em potencialidades e leituras de língua(s) em seus transcursos, justamente porque é uma disciplina que se interessa em tomar “[...] o discurso como linguagem em uso, estabelecendo uma relação entre materialidade linguística e os problemas sociais contemporâneos com seus efeitos” (MORAIS; COSTA, 2022, p. 18).

Para refletirmos sobre a posição da mulher em nossa formação social, partimos do que Pêcheux (2014 [1975], p. 156), ao entrelaçar repetição, memória e sentidos, definiu como pré-construído: aquilo que sustentaria um “sempre já aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade”, em nosso caso, uma realidade sobre o feminino. O pré-construído produziria um efeito de verdade do que é ser mulher, pois a repetição de dizeres sedimentados sobre o lugar da mulher, esse “sempre-já-aí”, segue ressoando na atualidade. Afinal, as formulações-origem derivam “em um trajeto na espessura estratificada dos discursos, trajeto em cujo curso elas se transformam, truncam-se, escondem-se para reaparecer mais a frente” (COURTINE, 1999, p. 19), colocando os dizeres sobre as

1 Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/95-das-criancas-e-adolescentes-acessam-internet-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

mulheres, formulados e postos em circulação na/pela mídia digital na atualidade, em uma mesma matriz de sentidos que outros tantos dizeres sobre as mulheres produzidos em outros tempos e em outros lugares.

Temos o discurso midiático como um ambiente de formulação, construção e circulação de sentidos (DELA-SILVA, 2008): logo, o funcionamento desses dizeres, associados a uma memória que segue sendo atualizada sobre o sujeito-mulher, faz ressoar discursos machistas e misóginos, amplamente difundidos na/pela mídia digital na atualidade. A memória discursiva, segundo Indursky (2011, p. 71) remete aos “discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”, assim sendo, os sentidos em circulação sobre o feminino ecoariam já-ditos cristalizados, corroborando, portanto, para a manutenção da posição subalternizada da(s) mulher(es) em relação aos homens. Para combater a desigualdade entre os gêneros, precisamos ser capazes de analisar os discursos sobre o feminino em circulação na mídia digital, dando a possibilidade de averiguar como tais discursos contribuem para a manutenção de uma hierarquia entre os gêneros, a fim de promover alternativas para debater sobre o lugar e o papel da(s) mulher(es) em nossa formação social.

2. PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

Tendo como propósito ampliar a discussão sobre como a(s) mulher(es) é/são discursivizada(s) na/pela mídia digital, consideramos os discursos produzidos e lá postos em circulação. A partir da análise de discursos sobre a(s) mulher(es), materializados na internet, produzimos, semanalmente, *posts* e os publicamos em uma conta específica do *Instagram* (@extensaodiscursosmulher), direcionada a professores (em formação ou não). A atenção dada ao cotejo com o calendário de efemérides brasileiras e latino-americanas busca, ainda, tensionar como o calor de certas datas comemorativas acaba atravessando dizeres pré-estabelecidos e que, paulatinamente, ampliam discursos dispostos a limitar e/ou escamotear a(s) presença(s) da(s) mulher(es).

Outra noção teórica cara às nossas práticas extensionistas é a de arquivo. Longe de se restringir a ser “um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, o arquivo, segundo Pêcheux (1994, p. 59), é um “trabalho de memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”, o que nos impulsiona constantemente a buscar na internet, esse grande arquivo digital, materialidades linguísticas de diferentes gêneros multimodais, capazes de comparecer em nossas postagens. Entretanto, não somos ingênuos em pensar que os gestos de seleção, por nós empreendido, são isentos, pois, como nos aponta Mittmann (2015, p. 352), durante o processo de constituição de um arquivo sempre há um “[...] jogo de forças que atua, por um lado, nas bordas do arquivo selecionando o que pode ou deve entrar e excluindo o que não pode ou não deve”.

Diante do exposto, nosso primeiro movimento se refere à constituição de um arquivo em que conste discursos sobre as mulheres, em diferentes materialidades linguísticas, que, ao serem analisados, possam ser inseridos nas práticas pedagógicas de professores da Escola Básica de todo país. Ressaltamos que, ao disponibilizarmos, em nossas redes sociais, as análises de tais discursos midiáticos, buscamos contribuir para o debate sobre a posição das mulheres em nossa formação social, considerando as suas inserções em diferentes práticas de sala de aula. Conforme já mencionado, relacionamos as postagens a determinadas datas para que tenhamos um trajeto temático que não só organize nosso arquivo como minimize o tempo de pesquisa dos professores, tais quais, a fim de ilustração: Dia da Família; Semana do trânsito; Dia da República;

Dia das Crianças; Início do verão; Dia Nacional de Combate ao Câncer etc. Apresentamos, com o intuito de ilustrar nossas práticas extensionistas, algumas postagens feitas, ao longo do ano de 2023, não obedecendo, vale esclarecer, a mesma linearidade temporal em que foram postas em circulação em nossas páginas.

2.1. Dia Nacional da Família

Comemorado no dia 08 de dezembro, partimos de uma das tirinhas da personagem Mafalda, disponibilizada em nossa busca via site da Folha/UOL², para dizer da família. Na referida produção do cartunista argentino Quino, há a divisão em dois quadros, ambos ilustrando um diálogo entre a menina e um provável vendedor. Na primeira cena, o homem questiona a criança a partir da seguinte interrogação: “Bom dia, menina, o chefe da família está?”; em seguida, no quadro alocado à direita, a infante retruca sem titubear: “Nesta família não há chefes, nós somos uma cooperativa”. A partir de uma análise dos discursos postos em xeque, a resposta de Mafalda à pergunta nos permite propor uma reflexão sobre a mulher na posição de “chefe” de família em nossa formação social. Entendemos que essa relação hierárquica entre esposo/esposa ou pai/mãe só se perpetua porque é sustentada por discursos fundados na ideologia patriarcal, em que o comando (ou chefia) é colocado como um não lugar da mulher: efeito de um machismo, “constituído historicamente, é naturalizado por um efeito do funcionamento da ideologia” (D’OLIVO, 2011, p. 3). Entretanto, Mafalda, em seu dizer, rompe com esse sentido estabilizado sobre a quem cabe a chefia, substituindo o significante “família” por “cooperativa”, marcando outra posição ideológica que defende a não hierarquia entre homens e mulheres ou entre os membros de uma família: “na polissemia [...] temos deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2015, p. 34).

2.2. Dia da Abolição da Escravatura

Em 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei Áurea, entretanto, o dia não é comemorado e nem considerado como o dia da libertação, justamente porque a Lei não garantiu “[...] sobrevivência digna para os negros e negras sequestrados no continente africano, escravizados durante anos”³. Nossa postagem, de maio de 2023, teve como propósito, portanto, pensar representações do corpo da mulher negra. O interdiscurso “[...] é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2015, p. 31). A partir dele, fala essa voz anônima (COURTINE, 1984), pois se constitui de já-ditos em outro tempo e em outro lugar. É pela noção de interdiscurso que nos propomos a trazer uma breve reflexão sobre a campanha publicitária da S.A. Barros Loureiro, em 1952, e da Bombril⁴, mais de sete décadas depois, em 2020. Há um já-dito sobre o cabelo da mulher negra como sendo ruim, duro, assanhado, em pé, pixaim que nos chega por essa voz sem nome, produzido, pela primeira vez, sabe-se lá por quem ou em que lugar, mas que segue ressoando, produzindo sentidos na atualidade. Segundo Courtine (1981 *apud* INDURSKY, 2011, p. 72), “toda

2 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2021/06/as-reflexoes-de-mafalda/>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

3 Disponível em: <<https://www.sinteval.org.br/2022/05/13-de-maio-populacao-negra-nao-comemora-o-dia-da-abolicao-da-escravatura-saiba-por-que/>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

4 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/bombril-e-acusada-de-racismo-apos-relancar-esponja-de-aco-krespinha/>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega...". A S.A. Barros Loureiro e a Bombril, ao nomearem suas esponjas de aço "Krespinha", em alusão ao cabelo crespo da mulher negra, repetem formulações anteriores sobre o cabelo da mulher negra. Entretanto, no relançamento pela Bombril, neste século XXI, da "esponja inox" Krespinha, "ideal para limpeza pesada", ao dizer do cabelo da mulher negra ser um cabelo crespo (implicitamente um cabelo duro), a formulação foi refutada e denegada por um sem-número de internautas que trouxeram à luz a importância de se entender tais discursos como discursos racistas. Foram questionados e confrontados porque, conforme traz a manchete da revista Claudia, o ataque da Bombril "não é apenas ao cabelo, mas ao que ele representa"⁵.

2.3. Dia Nacional de Combate ao Câncer

Na esteira de apresentar datas comemorativas que escapam às tradicionalmente trabalhadas nas salas de aula das escolas brasileiras, trazemos essa postagem sobre o dia 27 de novembro, instituído como o Dia Nacional de Combate ao Câncer. A partir de uma imagem capturada do acervo do Instituto Nacional de Câncer, em exposição virtual comemorativa⁶, o desenho (discurso imagético) que estampou a campanha, nos anos 40, foi o ponto de partida para discutirmos a discursivização do corpo feminino. O caranguejo como representação do câncer pelas semelhanças entre um tumor e a anatomia do animal, associação utilizada desde a Grécia Antiga, tem suas patas envolvendo os quadris, a virilha e os seios de uma mulher, sua vítima: "se, por um lado, [...] ataca", fere seu seio, esse "símbolo da sexualidade" feminina, "por outro lado [...]", o toca, reforçando, tal qual suas "patas" se encaminhando "para a virilha", a "ideia de êxtase sexual" (MACHADO, 2023, p. 86). O corpo da mulher, na campanha, não se restringe a dizer da importância de se combater o câncer/caranguejo: diz da "mulher doente", vítima do câncer, "e sensual" (MACHADO, 2023, p. 85). Afinal, o corpo feminino foi, historicamente, significado como um corpo frágil e erótico.

2.4. Dia do Poeta

Fotografía con pátina (II)⁷

(Una cierta niñez)

Pero si miro esta fotografía de ayer,
si me paro en los ojos,
comprendo que los niños tampoco son tan niños,
que tienen mucha historia pasada,

5 Matéria completa disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/noticias/ataque-da-bombril-nao-e-apenas-ao-cabelo-mas-ao-que-ele-representa>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

6 Disponível em: <<https://www.gov.br/inca/pt-br/centrais-de-conteudo/exposicoes/saber-saude-20-anos>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

7 CERVANTES VIRTUAL. *Antología poética – Ángeles Mora*. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/antologia-poetica--57/html/00798496-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>. Acesso em: 13 mai. 2024.

mucho lento futuro,
que también se despeñan,
porque el presente es una piedra,
una piedra que duele,
que quema, que nos manda a otra parte,
que también se oscurecen
por el peso de tanta incertidumbre.
Si al menos ellos,
si miraran, tocaran el juguete tan sólo.
Pero fijaros
cómo ven más allá,
cómo están más hambrientos,
cómo no cesan de acariciar
algo distante.
Como si se asomaron
a estos ojos – sus ojos o los míos –
entre mudas preguntas insufribles:
¿qué has hecho con tu vida?,
por ejemplo.

O interesse pela análise de materialidades discursivas em castelhano é justificado pela vivência e pela pesquisa de um dos professores que compõem nosso Projeto. Postamos em nossa conta, no dia 31 de outubro de 2023, uma reflexão relacionada ao Dia do Poeta. A publicação retomava a efeméride comemorada no dia 20 de outubro, isto é, 11 dias antes. A inspiração foi, para tanto, a escritora e poeta espanhola Ángeles Mora. Em diferentes matizes, o projeto poético de Mora fissa a ideia do Projeto Poético de que, à mulher que escreve, lhe cabe o lugar da “apaixonada”, daquela que está à espera de um enlace idealizado (fantasma finissecular), de mais uma “equação linguística” (MARIANI, 1996, p. 15): termo que “[...] se relaciona aos saberes que circulam tão abundantemente em determinadas formações discursivas, fazendo alguns sentidos colarem de tal forma que funcionam como uma ‘equação’”.⁸

Ao buscar sempre experiências via literário, Mora também faz questão de (re)semantizar o lugar da lírica, afastando-se de qualquer ranço estabelecido entre gênero literário e autoria de mulheres. Daí a escolha de rechaçar o verbete “poetisa”, a ideia da poeta menor, assinalando que esse está carregado de “[...] sentidos que não sabemos como se construíram” (ORLANDI, 2015, p. 18). Negar “poetisa” em prol de “poeta” é, pragmaticamente, uma forma de subverter os significados em torno do último significante, de questionar o lugar de sujeito de discursos a todo tempo, tal como o eu lírico de “Fotografía con pátina (II) – (Una cierta niñez)”, ao pensar sobre a(s) sua(s) existência(s).

8 Verbetes disponibilizado em <<https://midi-uff.com.br/equacao-linguistica/>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro busca incentivar a elaboração e a execução de projetos de extensão por entender que “uma intensa atividade de extensão” colabora para a “construção de políticas públicas” capazes de “melhorar as condições de vida da população fluminense”, proporcionando “a troca de saber e de experiências entre a comunidade acadêmica, o público externo: sociedade civil e poder público”⁹: compromisso esse que assumimos enquanto professores e aluna da universidade pública.

Somente em 2023, foram registrados 1.463 feminicídios no Brasil¹⁰: esses números refletem a assimetria, a hierarquia entre homens e mulheres, que estrutura a nossa formação social há séculos; eles não são alheios à história e nem a uma formação ideológica patriarcal. Em nossas práticas extensionistas, apresentadas parcialmente aqui, buscamos, justamente, deslocar o debate sobre questões inerentes ao sujeito-mulher, não só para fora da Universidade, mas para dentro das escolas brasileiras, porque essa reflexão urgente e imprescindível precisa estar também na base da educação desse país. Entendemos que discursos produzidos em diferentes materialidades linguísticas, e postos em circulação na internet, podem ser um ponto de partida para o debate sobre as questões do feminino em salas de aula tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, considerando que o espaço do digital desperta cada vez mais o interesse dos jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **La invención de lo cotidiano**. I – Artes de hacer. México D. F.: Cultura Libre, 2003.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In*: INDURKY, F. (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

COURTINE, J. J. Définition d’orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours. **Philosophiques**, Paris, v. IX, n. 2, 1984.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil**: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. 2008. 225 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

D’OLIVO, F. M. Análise do senso comum a partir da contraposição entre os dizeres da mídia e do cordel. **Anais do VI SEAD**. Porto Alegre, RS: 2011, p. 3.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 67-90.

MACHADO, R. R. de S. O discurso do câncer: um olhar sobre uma campanha educativa da década de 1940. *In*: DELA-SILVA, S.; LUNKES, F.; CARNEIRO, C.. **Mídia e(m) discurso**: percursos de pesquisa. v. 2. Campinas, SP: Pontes, 2023. p. 71-90.

MARIANI, B. S. C. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MITTMANN, S. O arquivo como gatilhos de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. *In*: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M.S.; MITTMANN, S. (Orgs.). **Análise do discurso**: dos fundamentos ao desdobramento (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 351-364.

9 Disponível em: <<https://www.uerj.br/extensao/extensao-na-uerj/>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

10 Disponível em: <<https://fontesegura.forumseguranca.org.br/feminicidios-em-2023/#>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MORAIS, A. A. F. de; COSTA, A. F. da. A emergência transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica. **Revista Virtual de Letras**, v. 14, n. 01, jan.-jul. 2022, p. 18-34.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.*. 5. ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani *et al.*. Campinas, SP: EdUnicamp, 1994, p. 55-66. Coleção Repertórios.

Um diálogo entre análise de discurso e literatura brasileira

CLEBER FERRADEIRA SALES BEZERRA

UFRRJ, Seropédica, Brasil

RESUMO

O diálogo entre a Análise de Discurso e a Literatura Brasileira, a partir de um conto do século XIX (*De cima para baixo*, de Artur Azevedo), a fim de se apresentar como documento elaborado ficcionalmente, reportam os estudos, fornecendo um recorte de múltiplas perspectivas para embasar as leituras, oferecendo um arcabouço com outros textos, que já são exigidos pela própria disciplina (Linguística, História, Psicanálise), segundo Orlandi (2001), entre outros autores: Benjamin (1987), Foucault (1979). Trabalhar a formação, identificação, subjetiva dos alunos, trazendo no bojo dessa questão a subjetivação da posição social, em uma hierarquia de trabalho, como a do nome próprio (trazidas pelo tema central do texto literário), utilizando o texto como unidade dispersiva, ou seja, apresentar o texto como fonte de uma formação discursiva, ao mesmo tempo reconhecê-lo inserido em um universo de produção e possibilidades de linguagens, conjugadas com fatores extratextuais e contextuais, como a época em que foi escrito e outras condições de produção, ao atravessar nossas relações sociais e nos singularizar. Possibilitar o exercício de uma leitura crítica, fazendo o aluno evoluir para o seu papel de autoria, tanto na produção de sentidos, quanto para o seu papel social no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Análise de Discurso; História; leitura; Literatura Brasileira.

ABSTRACT

The dialog between Discourse Analysis and Brazilian Literature, based on a short story from the 19th century (*De cima para baixo*, by Artur Azevedo), in order to present itself as a fictionally elaborated document, reports the studies, providing a cross-section of multiple perspectives to support the readings, offering a framework with other texts, which are already required by the discipline itself (Linguistics, History, Psychoanalysis), according to Orlandi (2001), among other authors: Benjamin (1987), Foucault (1979). To work on the subjective formation and identification of students, bringing into this issue the subjectivation of social position, in a hierarchy of work, such as that of the first name (brought about by the central theme of the literary text), using the text as a dispersive unit, in other words, to present the text as the source of a discursive formation, while at the same time recognizing it as part of a universe of language production and possibilities, combined with extratextual and contextual factors, such as the time in which it was written and other conditions of production, as it crosses our social relations and singularizes us. To make it possible to exercise critical reading, enabling students to develop their role as authors, both in the production of meaning and in their social role in the job market.

Keywords: Discourse Analysis; History; reading; Brazilian Literature.

O presente trabalho se inscreve como um projeto a ser desenvolvido para a formação continuada Profletras 2023, visando a obter o grau de mestre, pela UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A aprendizagem da leitura não pode se resumir a marcadores, promovidos para serem mensurados pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Por mais bem orientadas que sejam as avaliações

da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elas são braços burocráticos do governo e de seus gestores nos ministérios federais e secretarias locais, com planos de desenvolvimento e compromisso que variam de acordo com a política econômica do período que se atravessa, cujos resultados também são usados como propaganda na mídia.

“Escolas mostram como conseguem boas notas no Ideb”; “‘Ideb Social’: governo irá criar índice para medir quantidade de pessoas em situação de pobreza no país, diz Wellington Dias”; “Rio de Janeiro tem o pior resultado no Ideb da Região Sudeste” são alguns títulos sugestivos veiculados no portal de notícias G1¹, passíveis de interpretação, tanto linguística quanto contextual, em que a direção de opinião é uma delas, com fatores que estão fora do texto e levam o leitor a criar certos pressupostos e presumir determinadas conclusões.

Será a partir de uma análise de Orlandi (2001) que entraremos em contato com a atividade de leitura da perspectiva discursiva. Veremos que, ao lidar com os procedimentos de interpretação e compreensão, os conceitos mobilizados pela teoria e metodologia mostrarão que texto e discurso são bem diferentes, pois os mecanismos de produção, os efeitos de sentido, a posição ocupada pelos sujeitos e a ideologia se integram com várias formações discursivas, das quais o texto é parte integrante. Segundo as palavras da autora,

A análise de discurso tem como unidade o texto. Na perspectiva da análise de discurso, o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação (ORLANDI, 2001, p. 21).

“Para interpretarmos os funcionamentos que apontamos, é essencial levarmos em conta as condições sócio-históricas de circulação” (Silva *et al.*, 2022, p. 39). Segundo mostra Silva (*id.*), o funcionamento discursivo está atrelado a uma série de condições que se inter-relacionam e se deslocam, sob as perspectivas históricas de uma época com repercussões naquele modelo social, de onde a dinâmica de análise se estabelece.

Gostaria de apresentar o conto *De cima para baixo* do comediógrafo Artur Azevedo. O conto para análise pode ser entendido como um modelo caricato, não podendo se enquadrar como exemplo de luta atual pela resistência no movimento de grupos minoritários, como do movimento negro; apenas como exposição pitoresca, grotesca, das mazelas sociais do seu tempo, mas sem oferecer soluções sobre o problema, quando a luta abolicionista tinha um caráter sociopolítico muito relevante, mantendo, em paralelo com os dias de hoje, o objetivo pela igualdade de direitos civis e oportunidades de trabalho.

O fato de Artur Azevedo ter escolhido fazer comédia já demonstra o seu posicionamento ao lado das lutas sociais, fazendo a denúncia, retratando as situações de preconceito em seus textos, porque expor em uma situação de farsa já significava expor ao ridículo, e isso tinha um peso social marcante na época.

Segundo Pêcheux (1995), é a materialidade linguística que dá o suporte para sustentar o processo sócio-histórico, ou seja, é pela língua que se veem os vestígios (do ponto de vista da análise) que podem ter sido manejados pelas condições de produção e produções de sentidos, dependendo da posição que o sujeito ocupe, como autor.

1 Disponível em: <<https://g1.globo.com/tudo-sobre/ideb/>>. Acesso em: 27 mar. 2024 às 15:34.

Deter-se demais em qualquer um desses aspectos significa apagar outros mecanismos discursivos, previstos pelo contexto. É no contexto estrito, ou mais amplo, que se destaca o discurso. Vejamos a lição de Silva (2022, p. 43):

Ao apresentar as condições de produção do discurso, Orlandi (2001) propõe a divisão entre:

- a) as condições de produção consideradas em sentido estrito, que compreendem as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato, o aqui-agora do dizer;
- b) e as condições de produção em sentido amplo, que são constituídas pelo contexto sócio-histórico.

Por outro lado, o processo sócio-histórico é responsável por muitos dizeres, também considerado em seu materialismo. Dessa forma, para além dos modelos abstratos e ideais de uma língua que se apresenta e é representada em seus “*status*” gramaticais, Pêcheux recupera a importância dos sujeitos e alia a releitura do marxismo – trazida por Louis Althusser (1970) sobre *O Capital* de Marx – à psicanálise de Jacques Lacan (1998) – em uma releitura de Sigmund Freud.

Como nos diz Orlandi (2010), esses estudiosos entre outros, reconhecem que a questão da leitura, do “como” ler, deve levar em consideração o dispositivo teórico que a sustenta. Ou seja: toda leitura se pauta em um dispositivo, em um método que determina como ler e interpretar (SILVA *et al.*, 2022, p. 23).

É essa tônica que se deseja adaptar e aplicar para os exercícios de leitura, da prática de ler no funcionamento discursivo, para tornar relevante não só a língua como objeto empírico e científico, mas também o entorno, para compor esse mosaico complexo pelo qual somos levados, através das diversas formações discursivas. Ao mesmo tempo em que nos entendemos melhor, mesmo dentro de um turbilhão de informações, que vêm de qualquer direção, com adversas intenções de se reproduzir, de vez em quando ainda surgem brechas para se articularem novos sentidos:

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas. E é essa relação de posições histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constitui as condições de produção da leitura (ORLANDI, 2001, p. 11).

Sem ignorar as contradições e ambiguidades previstas pelas próprias condições de produção, em um primeiro momento, e as produções de sentido, sob as quais (ambas) não se tem controle, devido aos diversos atravessamentos a que estamos submetidos em nossa singularidade e sócio-historicamente.

A acessibilidade pela linguagem é desejável, tornando o aluno mais confiante para ler e atingir alguns graus de relação com o texto, de acordo com o que Orlandi (2001, p. 101) chamou de “o inteligível, o interpretável e o compreensível”. Representa uma conquista intelectual para os alunos da rede pública do município de Nova Iguaçu, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecer a eles um material,

geralmente apreciado como de difícil leitura, dando meios de adquirir esses textos por si mesmos, seja porque o vocabulário é simples, seja porque as situações expostas ficcionalmente lhes pareçam reconhecíveis.

Os conceitos de paráfrase, polissemia, formações imaginárias, discursivas e ideologia serão aprofundados na composição do arquivo pedagógico. O arquivo pedagógico será o canal para, através da intertextualidade, explorar tematicamente as formações ideológicas e imaginárias, com letras de canção, enredos de filme, entre outras formações discursivas.

Por exemplo, ao trazer aos alunos o texto-base *De cima para baixo* e mostrar as formações ideológicas e imaginárias (com suas respectivas diferenças) como papéis, a partir da posição social que ocupam “relacionadas aos sujeitos, às projeções que fazem de si, do outro e sobre aquilo que está sendo dito no discurso”, de acordo com Silva (2022, p. 11-13), poder-se-ia trabalhar o filme *Trocando as Bolas* (originalmente, *Trading places*, 1983) em que o enredo trabalha trocando as posições sociais de um morador de rua, interpretado por Eddie Murphy, e um diretor de uma empresa de corretagem na Bolsa de Valores de Nova York, interpretado por Dan Aykroyd. Essa proposta teria a vantagem de ser acessível e bem compreensível para alunos de qualquer fase.

A partir de alguns exemplos trazidos pelo professor, os alunos são incentivados a ampliar a lista do arquivo pedagógico, contribuindo com a experiência sociocultural que eles trazem, como bagagem de vida.

A ideologia é uma representação, “não é vista como ‘conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade’, mas como ‘função da relação necessária entre linguagem e mundo’” (ORLANDI, 2001, p. 48 *apud* SILVA *et al.*, 2022, p. 71), ou seja, não faz parte de um sistema de decodificação, mas, segundo Pêcheux (1995, p. 87), ao “dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento” (ORLANDI, 2001 *ibid.*), não deixa de ser ou trazer uma representação em outras instâncias, como aquelas que nos fazem acreditar em determinadas produções de sentidos tidas como normais, naturais, quando adotamos uma posição disponível pelos jogos sociais, reproduzidas parafrasticamente.

Perspectivas, ótica, pontos de vista, muitas vezes se referem a nosso modo de pensar, ver o mundo e apresentá-lo, geralmente muito diferente de outras concepções individuais (subjetivas) e sócio-históricas, que são condicionadas e se condicionam através da ideologia, de acordo com a Análise de Discurso materialista. Pêcheux (1995) vai constituir as bases teórico-metodológicas dessa disciplina inovadora para a época, pois vai atuar, segundo Eni Orlandi (*apud* PÊCHEUX, 2006), principal tradutora do filósofo e introdutora dos estudos discursivos no Brasil, como “uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele [Pêcheux] exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios” (ORLANDI, 1990, p. 7 *apud* PÊCHEUX, 2006 [nota ao leitor]).

Na mesma página, a autora, preparando o leitor, escreve: “Aí ele faz trabalharem os procedimentos da Análise de Discurso, na (des)construção e compreensão incessante do seu objeto: o discurso” (*ibid.*). A desconstrução foi uma tendência filosófica, pós-estruturalista, marcante e também presente na França, entre autores que repensaram a relação com o signo linguístico, questionando a noção de conteúdo como um significado literal para o significante e, conseqüentemente, o par opositivo, tão relevante à linguística saussuriana, de significante e significado. Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari são filósofos que vão apontar para esses “vãos que as disciplinas deixam”, principalmente a partir da linguagem. Michel Pêcheux também vai levantar questões acerca das disciplinas vistas como positivas, ou seja, fruto do positivismo.

A Análise de Discurso já nasce tendo em vista fatores de leitura e interpretação, a partir dos estudos norteadores da Linguística moderna do fim do século XIX. Assim, o surgimento da Semântica, orientada pelo filósofo Michel Bréal, deu as bases para a constituição do discurso materialista.

Fora os instrumentos aplicados por uma metodologia na análise discursiva, a saber: formações imaginárias, discursivas e ideológica; processos de paráfrase e polissemia; memória e silenciamento; entre outros, existe uma tipologia utilizada para caracterizar as formações discursivas predominantes, sem que haja limites rígidos de separação e hierarquia.

Vimos assim que o objeto, os processos de paráfrase e polissemia e os tipos estão em uma relação imbricada, assim como outros elementos formadores do discurso, mostrando o quanto as categorias fixas e estáticas, que dominaram a exposição científica, são ressignificadas com uma modulação diferente, ou seja, sem estabelecer um modelo fixo.

Ao pensar sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, Louis Althusser (1970, p. 13), em sua leitura de *O Capital*, de Karl Marx, destaca o livro II e comenta “que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção”.

Essa delimitação da produção/reprodução entre o homem e a fábrica, como extensão dessas relações de trabalho, talvez funcionem como uma metonímia, tamanho o grau de pertinência entre ambos, ultrapassando a metáfora, em que os objetos em comparação mantenham a separação identitária desses objetos em interseção, compartilhando traços em comum.

Nesse sentido, a ideologia reforça no proletariado a sua força de trabalho e as suas condições de atuação, como uma peça, uma parte menor dessas engrenagens. Essa condição está presente em produções cinematográficas como *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, em que, na esteira da fábrica, o funcionário, sem o treinamento necessário para agir, perde o ritmo, o tempo certo de apertar o parafuso, e desencadeia uma reação atrapalhada em toda a linha, até ser engolido pela máquina.

Voltamos à tipologia proposta por Orlandi (2001) para entender o quanto o tipo lúdico, com as características elencadas pela autora, casa com a modalidade do cinema mudo. O filme de Chaplin acessa múltiplas linguagens e fornece ao interlocutor uma gama de interpretações das feições faciais do ator, incluindo ações que ocorrem na cela, em meio ao cenário, e a interação com outros personagens. Isso possibilita uma polissemia, pois a linguagem é aberta e reversível, dependendo da posição que o interlocutor assume com o que está posto no cenário.

Considerando que “toda a formação social releva um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em (*dans et sous*) relações de produção definidas” (ALTHUSSER, 1970, p. 229).

Entretanto, Orlandi (2001, p. 101) mais uma vez relativiza e traz o outro ponto a ser articulado na produção de sentido: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas”. Desse modo, entende-se que quem produz conhecimento acessa fontes bibliográficas específicas da área de concentração, produz os textos de acordo com as exigências e requisitos estabelecidos

por um programa. O objetivo maior, no plano ideológico, não carrega uma conotação de valores, perpassa todo o processo de constituição que corresponde a determinados períodos históricos.

Segundo Althusser (1970, p. 229), "A condição última da produção é portanto a reprodução das condições de produção", e essas condições são materiais. Produto e uma nova produção; uma produção que produz um produto justifica a dinâmica deslocada para escrita e leitura na disputa pela produção dos sentidos, submetidos a uma ideologia, aos processos históricos, formações discursivas e imaginárias atravessadas pela subjetividade.

Faz jus ainda pontuar que, segundo Althusser, as condições materiais de produção e a sua conseqüente reprodução são efeitos das condições reais. Essa virtualidade não se corresponde diretamente com a materialidade, o que o autor demonstra a partir dos livros II e III da obra de Marx, de onde vem a sobra, o excesso da "mais-valia", retirada da força de trabalho (ALTHUSSER, 1970, p. 14-15). No texto, onde essa sobra se situa?

Considerando-se a ação dos instrumentos discursivos, o excesso está no controle do autor, nas possibilidades do leitor, ou na transmissão do texto em si, pela interação? As analogias não esclarecem totalmente alguns nódulos, nem os desfazem, mas são recursos que ajudam a pensar os entornos. Procurando consensos, "entramos agora num domínio sobre o qual a observação do que se passa na empresa é, se não totalmente, pelo menos quase inteiramente cega" (ALTHUSSER, 1970, p. 17).

Apoiado na leitura do texto Verdade e Poder (FOUCAULT, 1979), é pertinente situar a Literatura como produção de verdade ficcional. Essa verdade ficcional espelha um retrato social de uma época, com relações fronteiriças e margens muito magras entre a História e a Análise de Discurso de orientação francesa. A questão pode ser vista como um balizador do pensamento capaz de organizar o discurso de um elenco de saberes e a sua produção em torno da manutenção de determinados mecanismos reprodutivos do pensar e do agir.

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se situar o trabalho de Benjamin (1987), visando a descentralizar a narrativa dos povos que ditavam a ordem política, para colocar em cena a história de povos vencidos, no processo decolonial. Pode-se mostrar que ainda havia civilizações cujas narrativas ainda eram embasadas no animismo, como as culturas africanas, e essas características foram apagadas pelo capitalismo de uma forma geral na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América, que adotaram um caráter social utilitarista, passando a ver as culturas nativas como lendas, fábulas, desvalorizando-as.

Indo de encontro a esse caráter utilitarista capitalista e resgatando as narrativas primordiais, Antônio Cândido (2011) escreveu seu ensaio sobre o direito à literatura, acessível a todas as camadas sociais, respeitada a cultura de cada grupo, mas garantindo o direito à "fabulação". Isso abre a possibilidade de entender melhor o mundo que se recria pela ficção e a imaginação dos homens, habitando o nosso inconsciente de fatos imemoriais, quando nos replicávamos através das histórias, de outros olhares, e explicávamos fenômenos naturais e sociais que não entendemos direito, mas a respeito dos quais a linguagem nos permite divagar pela narrativa.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

AZEVEDO, Artur. **De cima para baixo** (conto). s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000069.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 24.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas** volume 1: magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1940]. p. 222-232.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

LACAN, Jacques. A agressividade em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1948]. p. 104-126.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez e EdUnicamp, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 1995.

SILVA, Silmara Dela *et al.* **Análise de discurso**, uma introdução. Niterói, RJ: EdUFF, 2022.

TRADING Places. Direção: John Landis. Produção: Aaron Russo. Paramount Pictures, 1983.

Políticas e práticas de entextualização acerca da Feira de Acari

DANDARA OLIVEIRA

UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

DOUGLAS FIRMINO DOS SANTOS

PUC-RJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente trabalho visa analisar disputas semióticas acerca da feira de Acari, comércio popular que era localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro que teve, em janeiro de 2024, seu funcionamento proibido por Eduardo Paes, prefeito do Rio de Janeiro, que alegou que os produtos nela vendidos são originados do “crime organizado”. Motivados por tal acontecimento, analisamos um *corpus* constituído pela declaração do prefeito no X (antigo *Twitter*) sobre o fechamento da feira e excertos de entrevistas em que camelôs-ambulantes que trabalham no interior de estações de trem contestam tal declaração. Os dados foram analisados através de uma perspectiva historicizante que deu atenção a processos de circulação de textos e entextualização. As investigações desenvolvidas apontam para a reiteração de um paradigma racista e classista que remonta práticas pós-abolicionistas, dado que, a partir de seu texto, o prefeito do Rio de Janeiro reforça uma estratégia histórica de controle de massa que fortalece estereótipos, legitimando repressões truculentas, e inibindo formas de resistência e reexistência da população subalternizada. Esse contexto é expandido através de contestações, dado que camelôs-ambulantes, durante a entrevista, questionam o fechamento da feira de Acari ao avaliar e problematizar dinâmicas de poder instituídas por discursos hegemônicos. Tendo isto em vista, são traçadas relações sobre entendimentos acerca da feira de Acari que transitam em ambientes *online-offline*, chamando atenção para como se retroalimentam e competem por legitimidade. Dessa forma, os dados analisados permitem entendermos que, conforme os textos viajam e são (re)contextualizados, sentidos são afirmados, mas também contestados e desestabilizados.

Palavras-chave: linguística aplicada; discurso; entextualização; estereótipos.

ABSTRACT

This paper aims to analyze semiotic disputes about the Acari fair, a popular market in the North Zone of Rio de Janeiro that was banned from operating in January 2024 by Eduardo Paes, the mayor of Rio de Janeiro, who claimed that the products sold there come from “organized crime”. Motivated by this event, we analyzed a *corpus* made up of the mayor’s statement on X (formerly Twitter) about the closure of the market and excerpts from interviews in which street vendors who work inside train stations contest this statement. The data was analysed through a historicizing perspective that paid attention to processes of text circulation and entextualization. The investigations carried out point to the reiteration of a racist and classist paradigm that goes back to post-abolitionist practices, given that, from his text, the mayor of Rio de Janeiro reinforces a historical strategy of mass control that strengthens stereotypes, legitimizing truculent repression, and inhibiting forms of resistance and reexistence of the subalternized population. This context is expanded through contestations, since the street vendors, during the interview, question the closure of the Acari market by evaluating and problematizing power dynamics instituted by hegemonic discourses. With this in mind, relationships are drawn between understandings about the Acari market that circulate in online-offline environments, drawing attention to how they feed off each other and compete for legitimacy. In this way, the data analyzed allows us to understand that, as the texts travel and are (re)contextualized, meanings are affirmed, but also contested and destabilized.

Keywords: applied linguistics; discourse; entextualization; stereotypes.

1. PRÓLOGO: NOTAS DE CAMPO

30 de janeiro de 2024. São aproximadamente 13h e é terça-feira. Estou no trem embarcando rumo à estação Central do Brasil com a intenção de gerar dados para a pesquisa em desenvolvimento para a minha tese. Faço viagem na linha Azul¹, observando o trabalho dos/as camelôs-ambulantes no interior dos vagões. 'Dez chicletes por um real; pensa nas crianças', diz um camelô-ambulante trajando uma bolsa de ombro estampada com a foto de sua família, que se dirige a um passageiro de mão erguida para o alto como um aluno em sala de aula solicitando o turno de fala ao professor. 'Vai querer quantos, chefe?' Não sei quantos chicletes foram vendidos, mas certamente crianças ficarão felizes mais tarde. Chegando à Central, avisto de longe um grupo de camelôs-ambulantes conversando em um ponto fixo na plataforma. Penso: 'como posso abordá-los para fazer um convite para participarem da minha pesquisa?' Ainda sem saber como realizar essa tarefa, visto que é minha primeira vez nessa empreitada, decido perambular por outras plataformas a fim de criar a nervura de que necessito neste momento. Dirijo-me às plataformas que dão acesso ao ramal Verde e vejo vários/as camelôs-ambulantes, que se distribuem ao longo da plataforma vendendo os mais variados tipos de mercadoria. Alguns/mas se mantêm parados/as, outros/as em movimento, mas todos/as interagindo. Após uma caminhada até o final da plataforma, considero voltar à plataforma que dá acesso à linha Azul e avisto, ainda de longe, o mesmo grupo de camelôs-ambulantes no mesmo ponto em que estavam antes. Um deles, com uma vassoura, varre a plataforma catando restos de embalagens que se encontram espalhadas pelo chão e desfazendo poças d'água formadas por sacos de gelo que derretem com o calor escaldante que faz no Rio de Janeiro. 'Água é dois. Refri, coca, latão pra não desidratar.' Saco dois reais da carteira, compro uma água e sigo em direção ao camelô-ambulante com a vassoura, aproveitando que se descolou do grupo por alguns instantes. 'Com licença, desculpa atrapalhar, mas o senhor me concederia uma entrevista?', pergunto. Seu sorriso antecede suas palavras: 'claro que sim'. Explico que estou desenvolvendo um trabalho sobre os camelôs-ambulantes que trabalham ali e pergunto se ele pode me falar sobre como é seu dia a dia na estação e como começou a trabalhar naquele lugar. Ele então mobiliza algumas narrativas sobre seu cotidiano e o que o levou a trabalhar como camelô-ambulante nas estações de trem. Empolgado, pergunto olhando para os lados: 'será que mais alguém topa participar?' Mal termino a frase e ele já está convocando um camelô-ambulante amigo para participar da pesquisa. Um se torna dois, dois, três... 'É sobre o que a pesquisa?', um deles pergunta, a que respondo: 'é sobre o trabalho de vocês aqui'. 'Então grava'. Início a gravação em meio aos camelôs-ambulantes. Entre falas que se sobrepõem, uma voz toma conta do ambiente: 'como é que pode fechar a feira de Acari e o Planalto e o Supremo aberto?' Nesse momento, me dou conta de que o trabalho dessas pessoas é mais do que uma forma de fazer dinheiro e levar o sustento para casa: é uma forma de fazer política (SANTOS, 2024).

2. A FEIRA DE ACARI

O trecho do diário de campo de Douglas, produzido a partir de notas tomadas durante sua primeira observação participante em trens (SANTOS, trabalho em desenvolvimento), foi o que motivou a escrita deste trabalho. Isso, pois, a partir das interações relatadas, pudemos visualizar "[...] o caráter dinâmico com

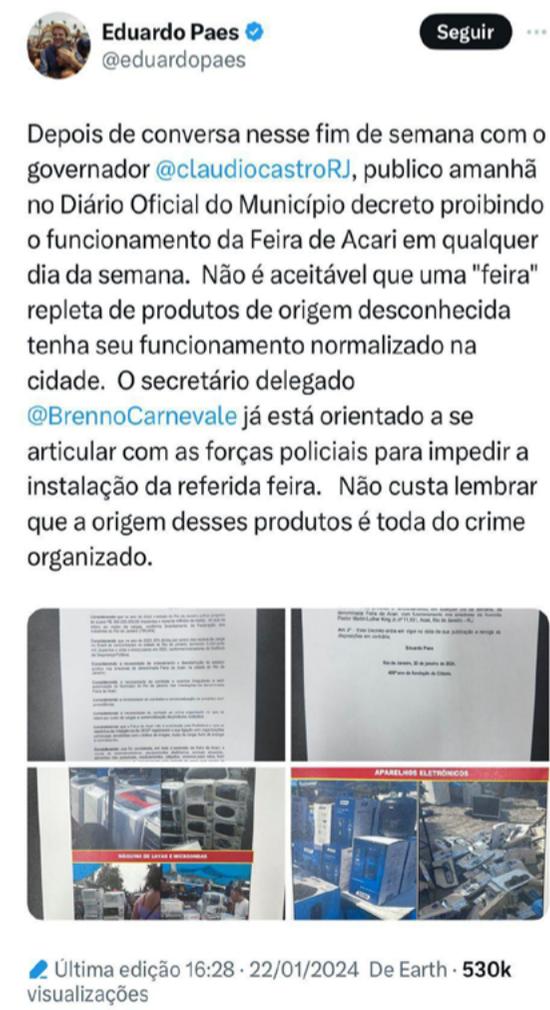
1 Os nomes das linhas foram alterados para nomes de cores neste trabalho a fim de preservar a identidade dos trabalhadores aqui mencionados.

que identidades são trabalhadas por participantes de uma interação mediada pelo uso da linguagem” (ALMEIDA, 2020, p. 246) e também testemunhar como textos são postos em circulação para contestar jogos de poder vigentes na sociedade brasileira. Sendo assim, optamos por tomar a feira de Acari como lócus de produção deste trabalho por considerarmos a feira um exemplo metonímico de alvos de uma série de práticas de criminalização de certos espaços e, também, de certos tipos de trabalho. Nossa intenção é focar na multiplicidade de significados que podem gerar diversos entendimentos sobre essa feira.

A feira de Acari localizava-se em Acari, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, e ficou popularmente conhecida pela variedade de produtos comercializados abaixo do valor estipulado pelo grande mercado. Em virtude disso, a feira de Acari foi tema de músicas de Jorge Ben Jor, Zeca Pagodinho e de Mc Batata e DJ Marlboro. A última, um funk, foi um dos primeiros sucessos desse gênero musical e virou trilha sonora de novela na década de 90, algo, até então, inédito. Narrada em primeira pessoa, a letra descreve a feira, que funcionava aos domingos desde 1970, através de exemplos que ilustram como os preços de certos produtos eram mais acessíveis nesse local. Apesar de ser uma forma de comércio consolidada há mais de 50 anos, em 2024, a feira de Acari foi proibida pelo governo.

O prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (2024a), em 22 de janeiro de 2024, decreta o fim da feira e posta em sua conta do X, antigo *Twitter*, uma justificativa para tal, alegando que a feira se tratava de um comércio ilegal.

Imagem 1 ■ Publicação de Eduardo Paes no X (antigo *Twitter*)



Fonte: PAES, 2024a

A fala do prefeito remonta discursos sedimentados na sociedade e, para que seja possível entender como isso se dá, é preciso mobilizar alguns pontos da história carioca. De acordo com Luiz Antonio Simas (2019, p. 86), estão vigentes, na cidade do Rio de Janeiro, diversas estratégias de controle de massa e, por consequência, os subalternizados inventam cotidianamente espaços de lazer, sobrevivência e sociabilidade para contorná-las. Corroborando essa afirmativa, Victor Lima (2020) pontua que o controle da massa pobre é uma preocupação das autoridades políticas desde o fim do regime escravocrata e, por isso, diversas intervenções marginalizavam e criminalizavam essa parcela da população e todas as suas atividades autônomas no período pós-Abolição. Lima prossegue afirmando que, visando garantir a necessidade de uma repressão truculenta que inibe formas de resistência e reexistência, a mídia hegemônica disseminava informações que convenciam a população da criminalidade dos pequenos comerciantes e camelôs. Na atualidade, tal panorama segue vigente com “[...] ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, [...] estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Ao analisarmos linguística e antropologicamente as relações de poder estabelecidas pelo texto de Eduardo Paes, é notável que, através de “links indexicais indiretos que vinculam determinada estrutura linguística a certo sentido social contextualmente” (BORBA, 2020, p. 30) – ou seja, de discursos que apontam para outros discursos já proferidos –, o post reforça um panorama hegemônico estabelecido pelos discursos classistas e racistas que circulam na sociedade carioca. O uso das aspas no post de Eduardo Paes para se referir à feira é um recurso semiótico que produz um significado regulador, pois descaracteriza o comércio existente em Acari como uma feira, sendo uma outra coisa, uma contraposição negativa e não nomeada. Assim, está em circulação no tuíte do prefeito do Rio de Janeiro um texto que condena toda a feira como produto de um crime. É preciso salientar que, se os produtos nela comercializados são oriundos de “crime organizado”, quem nela trabalha e dela consome é parte de uma estrutura criminosa, que deve ser combatida. Dessa forma, a criminalidade é colocada em movimento como característica constituinte da feira de Acari, indexicalizando persistentes discursos acerca de subalternizados e, assim, naturalizando uma repressão a feirantes e camelôs enquanto medida de segurança para a população.

É interessante pontuarmos que, no funk de Mc Batata e Dj Marlboro sobre a feira de Acari, o local já era tratado como diverso – com “gente boa/e malandro adoidado”, como salienta o porta-voz da canção –, dando vista às fissuras que são características de muitas áreas do território carioca, dado que o tráfico e o crime organizado estão, de fato, imbricados à realidade social da cidade. No entanto, a generalização do crime organizado utilizada no post do prefeito é um recurso que reforça estereótipos nocivos acerca de quem frequenta e trabalha em Acari. De acordo com Homi Bhabha (1998, p. 117), “[o] estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação”. Essa fixidez nega o jogo da diferença, garantindo a circulação de apenas um sentido possível que ganha força através da repetição e do trabalho semiótico que a subjaz (SILVERSTEIN; URBAN, 1996).

Sabemos, contudo, que é através da contestação que supostas verdades podem ser desestabilizadas e resistências organizadas. Foi assim que tanto o pronunciamento de Eduardo Paes quanto o fechamento da feira de Acari tiveram diversas respostas *online* e *offline*. Na rede social X, usuários afirmam em comentários à postagem feita por Eduardo Paes que outras feiras da cidade deveriam ser fechadas também, seguindo o parâmetro estabelecido no post do prefeito, mas que o alvo da prefeitura é sempre bairros pobres. Logo,

vemos a denúncia da criminalização de espaços de lazer e troca em áreas subalternizadas da cidade. Em Acari, no primeiro domingo após a proibição, feirantes e moradores se reuniram em protesto. Como aponta o jornal A Nova Democracia (2024), apesar dos trabalhadores serem tratados como criminosos, a maioria é regulamentada, o que se contrapõe ao que está sendo veiculado no post de Paes. Sendo assim, percebemos que o estereótipo difundido pelo poder normativo está sendo contestado pela população e pela mídia não hegemônica.

3. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FEIRA DE ACARI

O texto de Eduardo Paes foi expandido, sendo, então, entextualizado. De acordo com Bauman e Briggs (2006 [1990], p. 206), entextualização “é o processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção lingüística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional”. Através desse processo, camelôs-ambulantes que trabalham na Central do Brasil, uma estação de trem do Rio de Janeiro, discutiram a publicação feita pelo prefeito, como veremos nos excertos abaixo, que são parte de uma gravação de áudio feita na tarde de 30 de janeiro de 2024 durante trabalho de cunho etnográfico realizado por Douglas, um dos autores deste texto, para sua pesquisa de doutorado em desenvolvimento, submetida à avaliação da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) sob o registro de protocolo número 88-2024²:

Quadro 1 ■ Primeiro trecho de interação entre Douglas e os camelôs-ambulantes

Excerto 01		
01	Camelô 01	como é que pode fechar a feira de Acari e o planalto e o supremo aberto?
02		hh ((todos riem))
03		como é que pode?
04	Camelô 01	[() filmar, caralho, tá gravando?
05	Camelô 02	tá gravando.
06	Douglas	()
07	Camelô 02	como é que pode <u>isso</u> ? fechar, os caras de colarinho roubando absurdo, um-
08	Camelô 01	um presidente que foi LADRÃO e vai fechar, não tô entendendo, que país é
09		esse?
10		

Fonte: Produzido pelos autores

O áudio foi gravado com o consentimento dos participantes em uma das plataformas da estação Central do Brasil durante um momento de descontração em que alguns camelôs-ambulantes que trabalham no local estavam reunidos conversando sobre suas rotinas de trabalho. Em um momento, o Camelô 01, que teve o nome omitido por questões éticas, adentra a interação questionando, em voz alta, o fechamento da feira de Acari (Excerto 01), colocando em xeque a autoridade do governo em fechar a feira ao estabelecer

2 A pesquisa está de acordo com os termos de ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro bem como a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e a Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe acerca das normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais em nosso país.

comparações com instituições públicas (Planalto e Supremo Tribunal Federal, doravante STF). O embate discursivo em jogo no Excerto 01 parece equilibrar uma disputa que, em certas trajetórias e contextos, por conta de tentativas de apagamento das vozes dos marginalizados, pode ser impossível de acontecer.

Além disso, a contextualização feita pelo Camelô 01 (linhas 01 e 02) nos permite entender a feira de Acari como um lugar estereotipado por textos como o do prefeito Eduardo Paes postado no X. O emprego do gerúndio no verbo roubar (linha 09), intensificado pelo advérbio “absurdo” e subjetivado por “os cara de colarinho” (linhas 08 e 09), que representa a classe política, aponta para a construção de uma ação criminosa repetidamente praticada: a corrupção. Dessa forma, o camelô-ambulante contesta o panorama instituído pelo poder normativo ao dar a entender que o espaço em que a corrupção faz casa não é a feira de Acari, mas sim o Planalto e o STF. A construção semiótica feita pelo Camelô 01 mobiliza signos e organiza uma estrutura sintática que põe em circulação significados que se distanciam de um discurso hegemônico que caracteriza quem é o ladrão em nossa sociedade. Sendo assim, a interação apresentada no Excerto 01 contesta a criminalização da feira de Acari feita por Paes, visto que os camelôs-ambulantes desestabilizam estereótipos socialmente consolidados sobre as áreas marginalizadas ao questionarem o não fechamento de locais que concentram signos de branquitude e criminalidade. Ou seja, as dinâmicas de poder estabelecidas pelos discursos hegemônicos vigentes na sociedade contemporânea estão sendo avaliadas e problematizadas.

4. REFLEXÕES FINAIS

A partir da análise aqui feita, foram traçadas relações sobre entendimentos acerca da feira de Acari que transitam em ambientes interacionais *online-offline*, chamando atenção para como se retroalimentam e competem por legitimidade. O tuíte de Eduardo Paes reverbera uma autoridade discursiva que estabelece o funcionamento e o não funcionamento de certos estabelecimentos e resvala critérios de licitude sedimentados em nossa sociedade que costumam condenar parcelas específicas da população brasileira em virtude dos estereótipos que propaga, como pontuado abaixo por outro camelô-ambulante em um trecho posterior à interação apresentada no Excerto 01:

Quadro 2 ■ Fala de camelô-ambulante acerca da feira de Acari

Excerto 2		
01	Camelô 2	pô, mas a feira de Acari tem muito trabalhador também, mano. tá ligado? é, tipo assim, é- sempre quem paga é o camelô de bem.
02		
03		

Fonte: Produzido pelos autores

A fala do Camelô 2 também contesta o panorama estabelecido pelo poder estrutural, apontando que discursos como os veiculados pelo prefeito apagam a possibilidade de feirantes, camelôs e demais trabalhadores que atuam na feira de Acari serem vistos, de fato, como trabalhadores. A postagem de Paes regula, então, entendimentos não só sobre pessoas, mas categorias sociais como trabalho, dado que se quem está na feira é criminoso, na feira de Acari não se trabalha, praticam-se atos de criminalidade. Nesse

sentido, a fala do prefeito do Rio de Janeiro naturaliza a repressão do trabalhador da feira, corroborando para o entendimento de atos de violência enquanto medidas de proteção e cuidado do povo.

Como sabemos, todo contexto é ideologicamente atravessado, logo, permeado por relações de poder. Para que a feira fosse entendida como um índice de criminalidade, seus componentes foram trabalhados como setas que apontam para uma conjectura do tipo: o preço baixo se justifica por uma origem ilícita dos produtos comercializados na feira que relaciona vendedor a bandido e consumidor a cúmplice. Só é possível competir com essa força a partir dela mesma, valendo-se dos seus poderes para reorganizar a ordem discursiva subjacente. Entendemos que foi este o trabalho realizado pelos camelôs-ambulantes, que tentaram desassociar seu trabalho e a acessibilidade do pobre a certos produtos de práticas consideradas ilegais. Sendo assim, há um exercício de (re)ordenamento indexical por parte dos camelôs-ambulantes que significa a feira de Acari enquanto um espaço de garantia de emancipação financeira para pessoas economicamente desfavorecidas. Nessa tensão, há uma disputa semiótica que cria contextos para o imaginário social que dispersam sentidos sobre (in)justiça social. Dessa forma, os dados analisados permitem entendermos que, conforme os textos viajam e são (re)contextualizados, sentidos são afirmados, mas também contestados e desestabilizados.

Consideramos importante realizar este trabalho reflexivo pois diversos espaços que garantem o sustento de trabalhadores autônomos, como feirantes e camelôs, estão sendo ceifados com base em uma justificativa, a nosso ver, injusta: a criminalidade. Parece não haver a mobilização de nenhum outro recurso de remanejamento ou de garantia de exercício da profissão por parte de Eduardo Paes, apenas a condenação por estereótipos, que endossa, além de estigmas, situações de vulnerabilidade socioeconômica. O prefeito (PAES, 2024b), inclusive, retornou ao X (*Twitter*) para fazer o anúncio de um novo alvo: a Uruguaiana (Imagem 2).

Imagem 2 ■ Publicação de Eduardo Paes sobre a Uruguaiana no X (antigo *Twitter*)



Fonte: PAES, 2024b

Nesse sentido, entendemos que entextualizar é uma política que dita o direito de ter controle sobre a projeção de significados na prática, pois contextualizar é uma forma de gerir uma economia do significado, que se dá por meio de projeções indexicais, visto que “todo o discurso está sempre centrado, de alguma forma, isto é, dependente de ligações indexicais ao contexto” (SILVERSTEIN; URBAN, 1996, p. 17). O exercício de (re)ordenamento indexical, ou seja, de multidirecionar as possibilidades referenciais de sentido, é comum a toda interação, logo, subjaz toda e qualquer prática comunicativa e pode ser um recurso perigoso — é importante ter consciência disso.

Os textos de Eduardo Paes indexicalizam discursos e noções sedimentadas na sociedade carioca, projetando incessantemente noções de criminalidade às feiras e camelódromos do Rio de Janeiro e, assim, entextualizado significados que alimentam uma guerra contra feirantes e camelôs que parece obliterar a possibilidade de ações sociais mais harmônicas emergirem – não se pode esquecer que a feira de Acari foi fechada logo após enchentes que afetaram o bairro, deixando milhares de pessoas que dependiam do trabalho na feira para reaver a perda dos bens perdidos com a tragédia. Vê-se, portanto, que o trabalhador autônomo está sendo apagado da cidade, até que desapareça. E esse extermínio está intrinsecamente relacionado ao discurso. É preciso que estejamos atentos a isso.

REFERÊNCIAS

- A NOVA DEMOCRACIA. **RJ: Feirantes protestam contra criminalização da Feira de Acari.** 2024. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/rj-feirantes-protestam-contracriminalizacao-da-feira-de-acari/>>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. (Re)fazendo a tradição, (des)construindo gênero: aproximações entre análise da conversa e linguística *queer*. In: BORBA, Rodrigo (Org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer.** São Paulo: Cortez, 2020. p. 243-280.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. Tradução: Vânia Z. Barroso. **ILHA**, Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 8, n. 1-2, p. 185-229, 2006 [1990].
- BHABHA, Homi. A outra questão. O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte, EdUFMG, 1998. p. 105-128.
- BORBA, Rodrigo. Introdução – Linguística *queer*, algumas desorientações. In: BORBA, Rodrigo (Org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer.** São Paulo: Cortez, 2020. p. 9-45.
- LIMA, Victor Henrique Guimarães. Do “espetáculo constrangedor” ao “rapa”: imprensa, naturalização da repressão e a construção da figura do camelô no imaginário carioca. **Temporalidades**, Revista de História, ed. 32, n. 1, v. 12, p. 173-200, jan.-abr. 2020.
- PAES, Eduardo. **Depois de conversa nesse fim de semana com o governador @claudiocastroRJ [...].** 22 jan. 2024. Twitter: @eduardopaes, 2024a. Disponível em: <<https://x.com/eduardopaes/status/1749514511063699860?s=48>>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- PAES, Eduardo. **Conversei com o Governador @claudiocastroRJ e tomamos a decisão de [...].** 28 fev. 2024. Twitter: @eduardopaes, 2024b. Disponível em: <<https://x.com/eduardopaes/status/1762864283119993046?s=48>>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- SANTOS, Douglas Firmino dos. **Diário de campo: exercício de cunho etnográfico.** Rio de Janeiro: [s.l.], 2024.
- SANTOS, Douglas Firmino dos. **Coletivização de experiências de trabalho: (sobre)vivências de camelôs-ambulantes nos trens urbanos do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Trabalho em desenvolvimento.
- SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Gregg (Orgs.). **Natural histories of discourse.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

A Palavra, o mais puro fenômeno ideológico: OS USOS preconceituosos da metáfora animal no Português do Brasil

ELISABETH CRISTINA ALVES MARQUES

UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Os falantes de Português Brasileiro (PB), muitas vezes, entendem as diferenças de seres humanos sobre orientação sexual, gênero, peso, raça, altura etc. em termos de animais. É bastante comum na língua portuguesa, ainda que com todas as suas variedades no Brasil, encontrar metáforas que apresentam: homens homossexuais ou entendidos assim pela sociedade como veados; mulheres mais ativas e diversificadas sexualmente como piranhas; pessoas que estão acima do peso estipulado ideal como baleias; pessoas pretas como macacos; pessoas que estão acima da altura estipulada ideal como girafas etc. Dada a força cognitiva e social da metáfora na nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, essas associações com animais através dos usos não literais dos seus nomes oferecem uma possibilidade de entender o papel atribuído a esses grupos de seres humanos na sociedade brasileira. As pessoas que são o assunto das metáforas tendem a ser vistas como inferiores e subordinadas ao homem cisgênero, heterossexual, branco e rico que é entendido como o *eu* enquanto todos os seus diferentes são entendidos como o *outro*.

Palavras-chave: cognitivismo; metáforas de animais; preconceitos; especismo.

ABSTRACT

Brazilian Portuguese speakers often understand human differences in sexual orientation, gender, weight, race, height etc. in terms of animals. It is quite common in the Portuguese language, even with all its varieties in Brazil, to find metaphors that present: homosexual men or understood by society as deer; more sexually active and diverse women like sluts; people who are above the stipulated ideal weight, such as whales; black people like monkeys; people who are above the stipulated ideal height, such as giraffes etc. Given the cognitive and social force of metaphor in our understanding of the world and ourselves, these associations with animals through the non-literal uses of their names offer a possibility of understanding the role attributed to these groups of human beings in Brazilian society. The people who are the subject of the metaphors tend to be seen as inferior and subordinate to the cisgender, heterosexual, white, rich man who is understood as the self while all his differenters are understood as the other.

Keywords: cognitivism; animal metaphors; prejudices; speciesism.

1. INTRODUÇÃO

Considerando-se que os fenômenos linguísticos refletem os aspectos da cognição humana, as metáforas fornecem as evidências das associações conceituais que se estabelecem para além dos usos metafóricos individuais, revelando a palavra como o mais puro fenômeno ideológico. Os padrões de conceptualização metafórica interagem com os aspectos socioculturais, de modo que as relações entre metáfora, sociedade

e cultura têm ocupado patamar privilegiado entre o que é desenvolvido na área. Através de palavras, as pessoas expressam uma visão do mundo.

Consequentemente, isso também se faz através de metáforas, sendo esse um dos principais mecanismos que contribuem para a difusão e o enraizamento das crenças populares. Na maioria das instanciações metafóricas, há um componente ideológico que reflete um preconceito por parte de uma comunidade de fala em relação à outra. A transmissão de preconceitos favorece determinados grupos sociais que são considerados normativos em detrimento daqueles que são considerados não normativos. Nessa perspectiva teórica adotada, o presente trabalho apresenta a proposta de investigar alguns usos preconceituosos da metáfora SER HUMANO É ANIMAL no Português Brasileiro (MARQUES, 2022).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, é apresentada a proposta da Linguística Cognitiva com relação aos processos figurativos. Na subseção 2.1, destacam-se os metafóricos. Já na subseção 2.2, destacam-se os metonímicos.

2.1. Metáfora

Pela tradição, a metáfora é considerada uma maneira especial do discurso, típica da linguagem literária. Contudo, a partir da publicação do livro *Metaphors we live by* (LAKOFF e JOHNSON, 2003 [1980], p. 3), a metáfora passou a ser tratada como um processo essencial da linguagem cotidiana. Os autores fornecem uma série de evidências do caráter rotineiro das metáforas, inclusive no pensamento e na ação: “Nosso sistema conceitual comum, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (*Ibid.*, p. 3).

A metáfora é um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Mais especificamente, o processo metafórico consiste na correspondência entre um domínio-fonte, mais concreto, e um domínio-alvo, mais abstrato (FERRARI, 2011, p. 92). Alguns exemplos de metáforas são: (1) falar/escrever metaforicamente sobre o conceito de AFETO em termos de TEMPERATURA; e (2) falar/escrever metaforicamente sobre o conceito de AFETO em termos de ESPAÇO. Os exemplos, a seguir, ilustram o processo cognitivo de projeção entre domínios.

- (1) O diretor é uma pessoa fria.
- (2) Ele é bastante inacessível.

No exemplo (1), o domínio-fonte é a TEMPERATURA enquanto o domínio-alvo é o AFETO. O traço selecionado no domínio-fonte é o de “ser frio” enquanto o traço correspondente no domínio-alvo é o de “ser insensível”. No exemplo (2), o domínio-fonte é o ESPAÇO enquanto o domínio-alvo é o AFETO. O traço selecionado no domínio-fonte é o de “local inacessível”, enquanto o traço correspondente no domínio-alvo é o de “pessoa não afetuosa”.

Em suma, as metáforas como expressões linguísticas são possíveis porque há projeções metafóricas no sistema conceptual humano. As metáforas são analisadas como relações estáveis e sistemáticas entre dois domínios conceptuais (LAKOFF e JOHNSON, 2003 [1980]). Ao retratar uma situação no domínio-alvo, a estrutura conceptual e a linguagem do domínio-fonte são usadas nas metáforas (FERRARI, 2011, p. 97).

Por fim, destaca-se outro aspecto apontado na literatura, que é o fato de que os processos metafóricos são perspectivados, envolvendo sempre o estabelecimento de um ponto de vista. A metáfora está relacionada à noção de perspectiva, na medida em que distintos modos de conceber os fenômenos particulares estão associados a distintas metáforas específicas (FERRARI, 2011, p. 91).

No livro *Figurative language*, Dancygier e Sweetser (2014, p. 10) enfocam o fenômeno, exemplificando-o com expressões metafóricas de raiva. As autoras ressaltam que o uso de termos, como 'estourar' e 'explodir', para manifestar a raiva extrema sugere o ponto de vista de ouvintes ou de espectadores da cena. Afinal, é mais natural adotar o ponto de vista de outras pessoas do que de objetos explosivos. No caso, há também uma avaliação emocional negativa, na medida em que explosões são prejudiciais e perigosas para aqueles que as presenciam.

2.2. Metonímia

A noção de ponto de vista também é relevante para outros processos figurativos, como os metonímicos. Pela tradição, a metonímia é classificada como um deslocamento do significado. Nessa transferência, um termo utilizado para designar determinada entidade passa a designar uma entidade contígua (ULLMANN, 1957).

Os estudos em semântica cognitiva, entretanto, argumentam que a metonímia não é um fenômeno apenas linguístico, pois ocupa lugar central nos nossos processos cognitivos. Por sua vez, a contiguidade é estabelecida em termos de associação na experiência (LAKOFF e JOHNSON, 2003 [1980]; TAYLOR, 2003; FERRARI, 2011). No livro *More than cool reason*, Lakoff e Turner (1989) sugerem que a projeção metonímica envolve só um domínio, ao contrário da metafórica que envolve dois.

Contribuições posteriores propuseram o envolvimento de projeção entre domínios no processo metonímico. Todavia, os domínios precisam se caracterizar como subdomínios de um mesmo domínio-matriz. No artigo *The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies*, Croft (1993) afirma que a metonímia promove o realce de um domínio específico no âmbito de um domínio-matriz complexo e abstrato, estruturado por um único Modelo Cognitivo Idealizado.

O que distingue a metáfora é o fato de envolver projeção entre dois domínios que não são partes de um mesmo domínio-matriz. Em um determinado contexto, a metonímia focaliza a informação significativa da caracterização enciclopédica do domínio-matriz (FERRARI, 2011, p. 102-103). Como exemplos de sinédoque, fenômeno tratado como caso de metonímia, em que se toma a parte pelo todo, apresentamos duas frases.

- (3) Há várias *mentes* capazes na Faculdade de Letras.
- (4) Estou vendo muitos *rostos* novos nesta sala.

As palavras 'mentes' e 'rostos' destacam aspectos distintos no domínio-matriz [PESSOA], pois cada parte do corpo é associada a distintas qualidades e comportamentos humanos. A sinédoque focaliza a parte (a informação) significativa de um todo para a predicação. Assim, a palavra 'mentes', no exemplo (3), destaca a inteligência das pessoas, enquanto a palavra 'rostos', no exemplo (4), destaca as pessoas em si.

Como apontado anteriormente, de forma análoga à metáfora, a metonímia é perspectivada e envolve sempre um ponto de vista. Como enfocam Dancygier e Sweetser (2014, p. 101), na sentença "Duas cabeças pensam melhor do que uma", a expressão "duas cabeças" refere-se, metonimicamente, a "duas pessoas". Trata-se de uma metonímia parte-todo que adota o ponto de vista da capacidade intelectual das pessoas, e não – por exemplo – da capacidade física.

3. METODOLOGIA

O objeto de estudo deste trabalho é a investigação de alguns usos preconceituosos da metáfora SER HUMANO É ANIMAL no PB, que envolve a conceptualização de seres humanos como animais. O *corpus* selecionado para análise reúne dados retirados da rede social X (antes, chamada de *Twitter*), de 2021 a 2024. A escolha do *corpus* objetivou a obtenção de dados reais de uso, que refletem a utilização de linguagem informal, não monitorada, semelhante à oralidade em contextos de intimidade.

Foram escolhidos cinco animais para a análise. A escolha das instanciações foi feita com base na relação que se pode estabelecer entre esses animais e preconceitos socialmente identificados. São eles: homofobia (veado), machismo (piranha), gordofobia (baleia), racismo (macaco[a]) e altismo (girafa). Como será descrito na análise, as metáforas envolvem a projeção de traços comportamentais ou físicos dos animais, no domínio-fonte, para os seres humanos, no domínio-alvo.

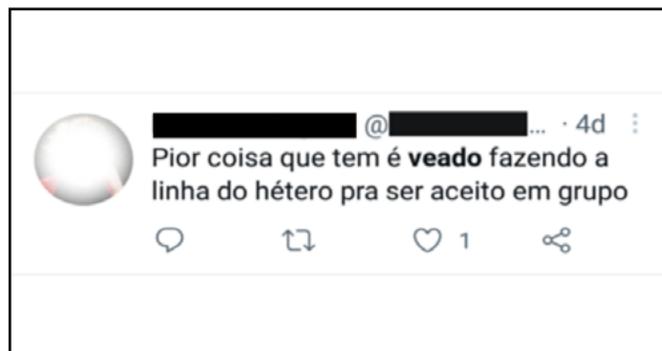
4. ANÁLISE

4.1. A metáfora relacionada à homofobia

Na instanciação metafórica HOMEM CISGÊNERO É VEADO, o domínio-fonte é o cervídeo denominado VEADO, enquanto o domínio-alvo é um HOMEM CISGÊNERO. A partir dos dados retirados da rede social, verificamos que, entre tantos possíveis, o traço selecionado no domínio-fonte e projetado no domínio-alvo é a relação sexual com outros machos, um atributo comportamental. No domínio-alvo, ainda verificamos que o traço correspondente é a homossexualidade, também um atributo comportamental.

Avaliamos a inferência sugerida pela metáfora como depreciativa, tendendo a eleger características que serão negativas no juízo de valor dos falantes/escritores. Logo, o processo cognitivo especifica a metáfora para HOMEM CIS E HOMOSSEXUAL É VEADO. Abaixo, exemplificamos com um dado do *corpus* sobre tal metáfora.

(1)



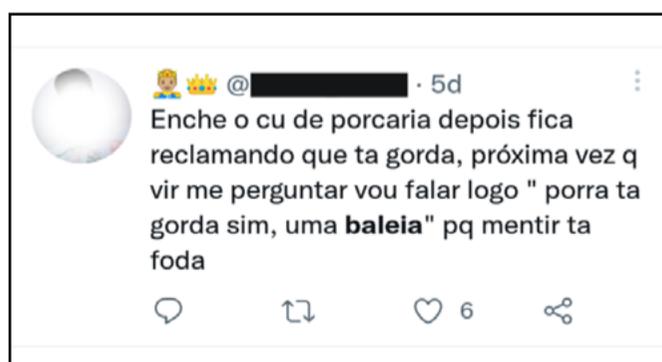
No exemplo (1), o termo 'veado' refere-se, metaforicamente, a homens cis que são entendidos como homossexuais pela sociedade. O exemplo aborda a homossexualidade anônima com o fim de ter o acesso permitido em certos espaços. Apesar de a relação sexual com outros machos ser tratada de forma neutra com relação ao veado, já que o normal para o animal é ter essa atitude em virtude de uma necessidade biológica, isso é julgado como negativo pelos falantes/escritores.

4.2. A metáfora relacionada ao machismo

Na instanciação da metáfora MULHER É PIRANHA, o domínio-fonte é o peixe denominado PIRANHA, enquanto o domínio-alvo é uma MULHER. A partir dos dados retirados da rede social, verificamos que, entre tantos possíveis, o traço selecionado no domínio-fonte e projetado no domínio-alvo é a voracidade alimentar, um atributo comportamental. No domínio-alvo, ainda verificamos que o traço correspondente também é a voracidade, mas a sexual, também um atributo comportamental.

Avaliamos a inferência sugerida pela metáfora como depreciativa, tendendo a eleger características que serão negativas no juízo de valor dos falantes/escritores. Logo, o processo cognitivo especifica a metáfora para MULHER COM VORACIDADE SEXUAL É PIRANHA. Abaixo, exemplificamos com um dado do *corpus* sobre tal metáfora.

(2)



O exemplo (2) revela casos de mulheres com voracidade sexual, abordando a distinção entre o modo como mulheres famosas e mulheres anônimas são rotuladas. Viih Tube que "passa o rodo" é "romantizada" por ser famosa – o que acontece com certas pessoas pela posição privilegiada que ocupam na hierarquia social. Já a "amiguinha solteira do bairro" é associada à piranha por ser anônima. Embora esse uso do termo

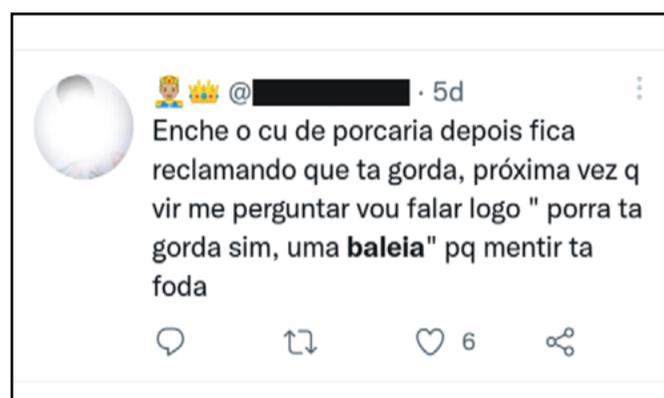
seja pejorativo, repara-se que a piranha, na verdade, é voraz porque exerce papel ecológico importante. Esse é um peixe que retira, do ambiente, animais que não contribuem mais para o ecossistema. Apesar de a voracidade alimentar ser tratada de forma neutra com relação às piranhas, já que é normal para o animal ter essa atitude, isso é julgado como negativo pelos falantes/escritores.

4.3. A metáfora relacionada à gordofobia

Na instanciação metafórica SER HUMANO É BALEIA, o domínio-fonte é uma BALEIA, enquanto o domínio-alvo é um SER HUMANO. A partir dos dados retirados da rede social, verificamos que, entre tantos possíveis, o traço selecionado no domínio-fonte e projetado no domínio-alvo é o peso, um atributo físico. No domínio-alvo, ainda verificamos que o traço correspondente é o peso acima da média, também um atributo físico.

Avaliamos a inferência sugerida pela metáfora como depreciativa, tendendo a eleger características que serão negativas no juízo de valor dos falantes/escritores. Logo, o processo cognitivo especifica a metáfora para HOMEM/MULHER GORDO(A) É BALEIA. Abaixo, exemplificamos com um dado do *corpus* sobre tal metáfora.

(3)



No exemplo (3), o termo 'baleia' refere-se, metaforicamente, a pessoas que estão acima do peso estipulado como ideal. Nele, há o relato de alguém que vê uma pessoa comer muito e mal e que a ouve reclamar do corpo. Até então, o sujeito da metáfora mentia quando era perguntado sobre o corpo da outra pessoa, mas decidiu parar com essa atitude e falar que a outra pessoa é "gorda sim, uma baleia" porque contar mentiras está inviável. No exemplo, o peso acima da média é tratado de forma pejorativa. Apesar de o peso ser tratado de forma neutra com relação à baleia, já que o normal para o animal é ter uma grande medida, esse atributo é julgado como negativo pelos falantes/escritores.

4.4. A metáfora relacionada ao racismo

Na instanciação da metáfora SER HUMANO É MACACO(A), o domínio-fonte é um(a) MACACO(A), enquanto o domínio-alvo é um SER HUMANO. A partir dos dados retirados da rede social, verificamos que, entre tantos possíveis, o traço selecionado no domínio-fonte e projetado no domínio-alvo pode ser o nariz largo, a pele escura e/ou outro traço, atributos físicos. No domínio-alvo, ainda verificamos que o traço correspondente é a raça negra, também um atributo físico.

Avaliamos a inferência sugerida pela metáfora como depreciativa, tendendo a eleger características que serão negativas no juízo de valor dos falantes/escritores. Logo, o processo cognitivo especifica a metáfora para **HOMEM/MULHER NEGRO(A) É MACACO(A)**. Abaixo, exemplificamos com um dado do *corpus* sobre tal metáfora.

(4)



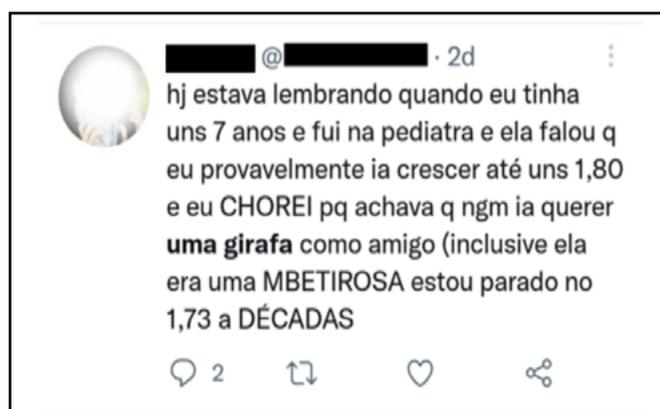
O exemplo (4) revela o caso de uma pessoa negra famosa. Embora esse uso do termo seja pejorativo, repara-se que essa pessoa negra, na verdade, era – de certo modo – invejada porque exercia papel de destaque por estar em um *reality show* de amplo conhecimento. Apesar de o nariz largo e a pele escura, por exemplo, serem tratados de forma neutra com relação ao(a) macaco(a), já que o normal para o animal prototípico é ter esses atributos, isso é julgado como negativo pelos falantes/escritores.

4.5. A metáfora relacionada ao altismo

Na instanciação metafórica **SER HUMANO É GIRAFA**, o domínio-fonte é uma GIRAFA, enquanto o domínio-alvo é um SER HUMANO. A partir dos dados retirados da rede social, verificamos que, entre tantos possíveis, o traço selecionado no domínio-fonte e projetado no domínio-alvo é a altura, um atributo físico. No domínio-alvo, verificamos que o traço correspondente é a altura acima da média, também um atributo físico.

Avaliamos a inferência sugerida pela metáfora como depreciativa, tendendo a eleger características que serão negativas no juízo de valor dos falantes/escritores ao serem projetadas nos seres humanos. Logo, o processo cognitivo especifica a metáfora para **HOMEM/MULHER ALTO(A) É GIRAFA**. Abaixo, exemplificamos com um dado do *corpus* sobre tal metáfora.

(5)



No exemplo (5), o termo 'girafa' refere-se, metaforicamente, a pessoas que estão acima da altura estipulada como ideal. Nele, há o relato de um homem que, ainda criança, em uma consulta com a pediatra,

sofreu com a expectativa de ter dificuldades em encontrar amigos pela possibilidade de alcançar 1,80 m de altura quando adulto. No exemplo, a altura acima da média é tratada de forma pejorativa. Apesar de a altura ser tratada de forma neutra com relação à girafa, já que o normal para o animal é ter uma grande medida, esse atributo é julgado como negativo pelos falantes/escritores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises apresentadas nas subseções anteriores, é possível afirmar que as instanciações da metáfora SER HUMANO É ANIMAL, analisadas neste trabalho, baseiam-se na seleção de traços dos animais que passam a ser julgados negativos ao serem projetados nos seres humanos. Por todos os animais que constituem o domínio-fonte das metáforas investigadas apresentarem uma série de atributos que refletem os papéis necessários nos ecossistemas dos quais participam, a seleção de traços que admitem leitura pejorativa quando projetados nos seres humanos deve ser evidenciada.

Caracterizando essa regularidade, utilizamos o termo “especismo”, definindo-o com o uso da metáfora SER HUMANO É ANIMAL como uma tendência em considerar a espécie dos seres humanos como superior às outras espécies de animais. Aqui, temos a metáfora como propagação de ideologias. Por outro lado, os dados demonstram que as instanciações da metáfora analisadas neste trabalho têm, por objetivo, inferiorizar também determinados grupos sociais com relação a outros. Tendo em mente a contribuição de Lakoff e Turner (1989) sobre a organização hierárquica da “Grande cadeia do ser”, é como se seres humanos dos grupos inferiorizados fossem concebidos como pertencentes à outra “espécie” nas instanciações.

Portanto, as metáforas podem evidenciar casos de homofobia, machismo, gordofobia, racismo e altismo. Nessas metáforas de cunho discriminatório, sobretudo, pessoas se julgam melhores do que outras, igualando-as a animais na tentativa de reduzi-las como se, devido a alguma diferença, esses dois grupos de seres humanos fossem de “espécies” distintas. Assim, é necessário o conhecimento linguístico crítico sobre a escolha de palavras pelo fato de essa escolha ter uma perspectiva.

REFERÊNCIAS

- CROFT, William. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. **Cognitive linguistics**, Berlin, v. 4, n. 4, p. 335-370, 1993.
- DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. **Figurative language**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 256 p.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 176 p.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980]. 256 p.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 230 p.
- MARQUES, Elisabeth Cristina Alves. **A metáfora “PESSOA É ANIMAL” em usos do Twitter: uma evidência de “especismo”?** 2002. 82 p. Monografia (Licenciatura em Letras: Português – Latim) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.
- TAYLOR, John Robert. **Linguistic categorization**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004 [2003]. 328 p.
- ULLMANN, Stephen. **The principles of semantics**. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1959 [1957]. 348 p.

Política em rede: estratégias linguístico-discursivas de construção conceptual positiva do *self* e negativa do outro no X

FLÁVIO SOARES

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A proposta deste trabalho é investigar, qualitativa e quantitativamente, as estratégias linguístico-discursivas e conceptuais utilizadas na construção positiva do *self* e negativa do outro, em postagens de figuras públicas no X (antigo *Twitter*). Os perfis mencionados são: ex-presidente Jair Bolsonaro (@jairbolsonaro); Eduardo Bolsonaro (@BolsonaroSP) e Bia Kicis (@Biakicis). As postagens que formam os *corpora* foram geradas durante a campanha presidencial de 2022 e foram analisadas à luz da abordagem sociocognitiva-discursiva e crítica (SALIÉS; SILVA, 2023), que conjuga conceitos teórico-analíticos de várias áreas – neste caso, da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Cognitiva Aplicada. Para tal, a pesquisa recorre à Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; MUSOLFF, 2004, 2016; GOATLY, 2007; SARDINHA, 2007) segundo a qual as metáforas não são apenas figuras de linguagem, mas estruturas do pensamento que indexam fundamentalmente nossa compreensão do mundo. Trata-se de um conceito que nos permite entender a conceptualização de conceitos abstratos, pois esses são frequentemente compreendidos por meio de metáforas fundadas em experiências sensoriais e corpóreas. Ainda nesse âmbito, as metáforas, segundo Lakoff e Johnson (1999), encapsulam ideologias, um conceito que também usamos nos procedimentos analíticos. Aliado à metáfora e à ideologia, a pesquisa também utiliza o conceito de polarização (PETERSSEN; SOARES, 2023) no discurso político. Todo político busca construir-se como a melhor opção de voto para os seus eleitores. Para tal, precisa construir o que van Dijk (2008) define como representação positiva do *self* e negativa do outro, os seus oponentes.

Palavras-chave: política; estratégias linguístico-discursivas; construção conceptual.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate, both qualitatively and quantitatively, the linguistic-discursive and conceptual strategies used in the positive construction of the self and the negative construction of the other in posts by public figures on X (formerly Twitter). The profiles mentioned are: former president Jair Bolsonaro (@jairbolsonaro); Eduardo Bolsonaro (@BolsonaroSP) e Bia Kicis (@Biakicis). The posts that form the corpora were generated during the 2022 presidential campaign and were analyzed in light of the sociocognitive-discursive and critical approach (SALIÉS; SILVA, 2023), which combines theoretical-analytical concepts from various fields, including Critical Discourse Analysis and Applied Cognitive Linguistics. To this end, the research draws on Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980; MUSOLFF, 2004, 2016; GOATLY, 2007; SARDINHA, 2007), according to which metaphors are not just figures of speech but structures of thought that fundamentally index our understanding of the world. This concept allows us to understand the conceptualization of abstract concepts, as these are often comprehended through metaphors grounded in sensory and bodily experiences. Additionally, according to Lakoff and Johnson (1999), metaphors encapsulate ideologies, a concept that will also be used in the analytical procedures. Alongside metaphor and ideology, the research also employs the concept of polarization (PETERSSEN; SOARES, 2023) in political discourse. Every politician seeks to present themselves as the best voting option for their electorate. To this end, they need to construct what van Dijk (2008) defines as a positive representation of the self and a negative representation of the other.

Keywords: politics; linguistic-discursive strategies; conceptual construction.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, temos vivido social, cultural, política e economicamente de forma *on* e *off-line* e, de acordo com Blommaert (2023), as duas realidades não podem mais ser vistas de forma separada, uma vez que nos permitem novas formas de interação social, trocas de informações, aprendizagem, criação de comunidades de construção de identidades. De acordo com o autor, vivemos uma era pós-digital, onde o fluxo de informações foi profundamente afetado, nos convocando a entender o resultado dessas transformações através da investigação de mensagens, significados e configurações sociais em espaços onde essas informações circulam. É claro que as mensagens e significados políticos estão incluídos nesse fenômeno.

Nesse novo mundo onde a mídia funciona de forma híbrida, *on* e *off-line*, os algoritmos possuem uma grande capacidade de alcançar públicos bem específicos, forçando a classe política a formatar suas mensagens de acordo com os anseios do público com o qual ela se propõe a interagir. A chamada grande mídia não tem mais o alcance em massa de antigamente e opera hoje em conjunto com os algoritmos das plataformas *on-line* e das mídias sociais (BLOMMAERT, 2023).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta deste trabalho é investigar, qualitativa e quantitativamente, as estratégias linguístico-discursivas utilizadas na construção conceptual positiva do *self* e negativa do outro, em postagens realizadas por perfis de figuras públicas do X (antigo *Twitter*) durante a campanha presidencial de 2022, entre os meses de agosto e setembro. Como base teórico-analítica, o trabalho recorre à abordagem sociocognitivo-discursiva e crítica (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, 2020; SALIÉS; SILVA, 2023), que é por essência multidisciplinar. Dessa forma, conjugamos conceitos analíticos da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Cognitiva, assim como da Sociologia e da Antropologia. Um dos conceitos utilizados advém da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; MUSOLFF, 2004, 2016; GOATLY, 2007; SARDINHA, 2007), que argumenta serem as metáforas não apenas figuras de linguagem, mas também âncoras estruturais de nossa compreensão do mundo. Ao recorrermos às metáforas no discurso cotidiano, mapeamos elementos de um domínio-fonte, fincado na experiência (geralmente mais concreto) para um domínio-alvo (mais abstrato) no esforço de compreender o alvo em termos do domínio-fonte. Assim, entendemos VIDA como TRAJETÓRIA, pois nossas experiências sensoriais e corpóreas com MOVIMENTO nos levam a entender a passagem do tempo em termos de espaço percorrido e obstáculos vencidos.

Os domínios são estruturas relativamente estáveis em nossa memória de longo prazo, na qual armazenamos nosso conhecimento enciclopédico. Toda metáfora é também uma estratégia discursiva de viés ideológico, remetendo a posicionamentos (LAKOFF; JOHNSON, 1999) políticos e morais. No discurso político, angariar os votos dos eleitores é o objetivo. Para isso, os políticos constroem o que van Dijk (2008) define como representação positiva do *self* e negativa do outro, os oponentes. Para entender e descrever os recursos linguístico-discursivos que esses políticos utilizam nessa construção, utilizamos as categorias de análise da Análise Crítica do Discurso propostas por Khosravini (2010), que são: as descrições dos atores, a atribuição de ações e as argumentações. Para entender e descrever

a construção conceptual do processo, recorreremos ao conceito de metáfora conforme proposto pela Linguística Cognitiva, referido anteriormente.

Essa combinação de abordagens se apoia no que assevera Saliés (2020): que a Linguística Cognitiva vem interagindo com outras áreas de conhecimento, nos moldes da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006 *apud* SALIÉS, 2020), rompendo barreiras disciplinares e contribuindo com aplicações práticas (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007; BARCELONA, 1997 *apud* SALIÉS, 2020). Este fenômeno contribui com a construção de teorias em Linguística Cognitiva e em áreas com as quais se comunica. A autora cita ainda alguns exemplos dessa inter-relação, tais como: o estudo de modelos culturais na Sociologia e na Antropologia, a categorização por protótipos na psicologia cognitiva, a visão não essencialista da significação em estudos na lexicografia, as contribuições para a área computacional e para a filosofia no que tange às metáforas no discurso político (LAKOFF, 2008, 2010 *apud* SALIÉS, 2020) e seus consequentes desdobramentos morais e éticos (JOHNSON, 1993, 2015); e, para o direito, ao dissecar o raciocínio metafórico na prática legal (WINTER, 1989 *apud* SALIÉS, 2020). Esses são alguns exemplos dos entrecruzamentos disciplinares que geram conhecimento sobre a sociedade e suas práticas de linguagem e que contribuem teoricamente para as áreas envolvidas.

A Linguística Cognitiva Aplicada é uma abordagem que busca entender como a linguagem é utilizada em contextos profissionais e pedagógicos, com base em uma filosofia que não a considera como algo estático ou essencialista. Ela se fundamenta em dois princípios principais da Linguística Cognitiva: a não modularidade da linguagem e a visão não essencialista do significado. O primeiro princípio enfatiza que a linguagem não é uma habilidade separada, mas está integrada com nossas habilidades cognitivas gerais e estratégias de categorização, juntamente com fatores culturais, contextuais e funcionais. Isso significa que as línguas têm um *design* que emerge do seu uso, e não são estruturas fixas e pré-determinadas (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987 *apud* SALIÉS, 2020).

O segundo princípio destaca que o significado não é algo intrínseco às formas linguísticas, mas é construído pelas pessoas que as utilizam em determinados contextos. As formas linguísticas servem como gatilhos que ativam estruturas conceptuais em nossas mentes, mas não têm significado por si mesmas (REDDY, 1993 *apud* SALIÉS, 2020).

Os estudos em Linguística Cognitiva Aplicada abrangem uma variedade de modelos teóricos (HIJAZO-GASCÓN; LLOPES-GARCIA, 2019 *apud* SALIÉS, 2020), já que a própria área não é homogênea em termos de perspectivas técnicas. No entanto, todos compartilham esses dois princípios fundamentais na análise da linguagem em uso, destacando a interconexão entre linguagem e cognição, que é vista como um construto social, corporal e mental, envolvendo memória, atenção, percepção e emoção.

Ainda de acordo com Saliés (2020), outros estudos em Linguística Cognitiva no contexto de ensino-aprendizagem de línguas (cf. DIRVEN; NIEMEIER; PÜTZ, 2001; TYLER; HUANG; JAN, 2018; HIJAZO-GASCÓN; LLOPESGARCIA, 2019; PÜTZ, 2007; LITTLEMORE, 2009) já usaram o termo Linguística Cognitiva Aplicada para os caracterizar. No entanto, ainda de acordo com a autora, “não exploraram o discurso e a interação em outros contextos como o digital, o jornalístico e o político para entender o processo de significação e seus desdobramentos sociais” (SALIÉS, 2020, p. 7).

3. CONTEXTO DA PESQUISA

As eleições de 2022 no Brasil ocorreram em um contexto político ainda marcado por polarização intensa, crises econômicas e sanitárias, e debates acalorados sobre os rumos da democracia no país. O pleito foi visto como um momento decisivo para a nação, em meio a um cenário de forte divisão entre apoiadores do então presidente Jair Bolsonaro e do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, agora solto e candidato.

Fuks e Marques (2022) observam que a polarização brasileira não é apenas ideológica, mas também afetiva, onde grupos se veem não apenas como adversários, mas como inimigos irreconciliáveis. A campanha eleitoral foi marcada por discursos agressivos e uma retórica que frequentemente flertava com a deslegitimação das instituições democráticas.

A crise econômica, agravada pela pandemia de COVID-19, foi um tema central no debate eleitoral. O Brasil entrou na pandemia já fragilizado economicamente, e a gestão da crise apenas aprofundou as desigualdades e a instabilidade fiscal. As dificuldades econômicas, como a inflação alta e o aumento do desemprego, foram pontos críticos que os candidatos tiveram que abordar em suas campanhas.

A questão da democracia e da sua preservação também foi um tópico crucial nas eleições de 2022. A retórica autoritária e as constantes ameaças ao sistema eleitoral por parte de Bolsonaro colocaram a integridade das eleições em risco. A integridade das instituições democráticas foi, portanto, um dos principais pontos de preocupação tanto para os eleitores quanto para observadores internacionais.

Os resultados das eleições de 2022 refletiram um Brasil dividido. Luiz Inácio Lula da Silva venceu com uma margem estreita, prometendo reconstruir o país para todos os brasileiros, promovendo justiça social e retomando o desenvolvimento econômico. A vitória de Lula foi vista por muitos como uma oportunidade para restaurar a normalidade democrática e enfrentar os desafios econômicos e sociais de forma mais inclusiva.

4. ANÁLISE DE DADOS

Em seu artigo "Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups", Khosravini (2010) propõe uma categorização analítica para a Análise Crítica do Discurso (CDA) na representação de grupos sociais. Aqui está um resumo das categorias de análise propostas pelo autor:

4.1. Descrições de Ator (*Actor Descriptions*): aqui, examinamos como os membros de um grupo social são descritos, analisando a linguagem utilizada para representar características, identidades e atributos desses atores (Esquema 1). Isso inclui a exploração de estereótipos, papéis sociais e outras representações linguísticas (KHOSRAVINIK, 2010).

Esquema 1

Ator(es)	Perspectivação	Mecanismos/Aspectos
Quais atores sociais (não) estão no texto?	Como o texto se refere ao(s) ator(es) social(is)?	Nomeação, eufemismo, funcionalização, agregação, assimilação, determinação, individualização, coletivização, pronominalização, individualização, personificação, humanização e outros.

Fonte: KHOSRAVINIK, 2010

4.2. Atribuições de Ação (*Action Attributions*): essa categoria diz respeito à análise das ações atribuídas aos grupos sociais (Esquema 2). Ela diz respeito a como as atividades e comportamentos dos membros de um grupo são representados na linguagem, destacando a importância das ações atribuídas na construção de significados (KHOSRAVINIK, 2010).

Esquema 2

Ações	Perspectivação	Mecanismos/Processos
Quais ações (não) são associadas aos atores?	Como essas ações são associadas aos atores?	Mitigação, hipérbole, <i>hedging</i> , modalização, factualização, padrões de citação, referência indireta, nominalização, passivização, agentivização e outros.

Fonte: KHOSRAVINIK, 2010

4.3. Argumentação (*Argumentation*): aqui, exploramos como a linguagem é utilizada para argumentar e persuadir em relação aos grupos sociais (Esquema 3). Isso envolve a análise de estratégias discursivas, recursos retóricos e técnicas persuasivas empregadas na representação de grupos sociais (KHOSRAVINIK, 2010).

Esquema 3

Argumentação	Perspectivação	Mecanismos/Processos
Quais são os argumentos a favor e contra os atores sociais?	Como os argumentos são construídos?	Mitigação/hipérbole, implícito/explicito, indutivo/dedutivo, induzido/flagrante, comum/emergente, factual, metáforas, alusões, falácias, paradoxos, estratégico, comunicativo e outros.

Fonte: KHOSRAVINIK, 2010

Perfil 1 – Postagem 1: BIA KICIS (2024)

“O que houve, candidato ex presidiário, deu bug?”

[TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO]

Cenário: Debate Presidencial

Lula: “Ele adora citar números absurdos que nem ele acredita e sabendo o seguinte: já vendeu a Eletrobrás, já vendeu a BR, tá fatiando a Petrobrás, privatizou a BR...”.

Quadro 1 ■ Análise da postagem 1, de acordo com Esquemas 1, 2 e 3

Ator(es)	Bia Kicis, Lula e Jair Bolsonaro
Perspectivação	Candidato Lula velho e esquecido apresenta sinais de demência
Mecanismos/ Aspectos	Vídeo com pausa dramática de 5 segundos de Lula, risada debochada de Bolsonaro na sequência e uma interrogação no final do texto da postagem que tem valor de acusação ou denúncia.
Ações	Bia Kicis acusa Lula Lula silencia de repente Bolsonaro ri debochadamente
Perspectivação	Para Bia, o candidato Lula está velho, esquecido e apresenta sinais de demência. Para Lula, o riso de Bolsonaro tem algum fundamento. Para Bolsonaro, Lula mente
Mecanismos/ Processos	Vídeo com pausa dramática de 5 segundos de Lula, risada debochada de Bolsonaro na sequência e uma interrogação no final do texto da postagem que tem valor de acusação ou denúncia.
Argumentação	Uso de interrogação, afirmação, silêncio/pausa dramática e riso debochado; com o objetivo de acusar, aquiescer e provocar alinhamento entre candidatos de posições opostas.
Perspectivação	Para Bia, o candidato Lula está velho, esquecido e apresenta sinais de demência. Para Lula, o riso de Bolsonaro tem algum fundamento. Para Bolsonaro, Lula mente
Mecanismos/ Processos	Vídeo com pausa dramática de 5 segundos de Lula, risada debochada de Bolsonaro na sequência e uma interrogação no final do texto da postagem que tem valor de acusação ou denúncia.

Fonte: Produzido pelo autor

Perfil 2 – Postagem 2: EDUARDO BOLSONARO (2022)

“— O ex presidiário nada fala. Bolsonaro na ONU denunciou esse crime ao mundo e abriu os braços para acolher os perseguidos.

Se você cristão aqui no Brasil se sente confortável é porque está pronto para ser a próxima vítima...”



Quadro 2 ■ Análise da postagem 2, de acordo com Esquemas 1, 2 e 3

Ator(es)	Eduardo Bolsonaro, Lula, Bolsonaro, evangélicos brasileiros, Daniel Ortega e evangélicos nicaraguenses.
Perspectivação	Eduardo acusa Daniel Ortega de perseguir evangélicos nicaraguenses. Eduardo acusa Lula de ser conivente com Daniel Ortega. Eduardo representa Bolsonaro como defensor dos evangélicos nicaraguenses e brasileiros. Eduardo denuncia o perigo que os cristãos correm no Brasil caso votem em Lula
Mecanismos/ Aspectos	Texto escrito que faz uma afirmação a partir da imagem de um corte de notícia que implica em acusar a falta de ação do Lula em defender os evangélicos. Acusação e ameaça. Uso de reticências para criar uma conjectura. E mostra Bolsonaro como defensor dos evangélicos na ONU.
Ações	Eduardo acusa Daniel Ortega de perseguir evangélicos nicaraguenses. Eduardo acusa Lula de ser conivente com Daniel Ortega. Eduardo representa Bolsonaro como defensor dos evangélicos nicaraguenses e brasileiros. Eduardo denuncia o perigo que os cristãos correm no Brasil caso votem em Lula
Perspectivação	Para Eduardo, Daniel Ortega persegue os evangélicos. Ideologia pró-cristã. Para Daniel Ortega, os evangélicos não têm o direito de exercer sua crença publicamente. Ideologia anticristã. Eduardo perspectiva Lula como anticristão. Eduardo perspectiva Bolsonaro como pró-cristão.
Mecanismos/ Processos	Texto escrito que faz uma afirmação a partir da imagem de um corte de notícia que implica em acusar a falta de ação do Lula em defender os evangélicos. Acusação e ameaça. Uso de reticências para criar uma conjectura. E mostra Bolsonaro como defensor dos evangélicos na ONU.

Argumentação	Afirmações, conjecturas e pontuação com valor de argumentação em prol de Bolsonaro e contra Lula.
Perspectivação	Para Eduardo, Daniel Ortega persegue os evangélicos. Ideologia pró-cristã. Para Daniel Ortega, os evangélicos não têm o direito de exercer sua crença publicamente. Ideologia anticristã. Eduardo perspectiva Lula como anticristão. Eduardo perspectiva Bolsonaro como pró-cristão.
Mecanismos/ Processos	Texto escrito que faz uma afirmação a partir da imagem de um corte de notícia que implica acusar a falta de ação do Lula em defender os evangélicos. Acusação e ameaça. Uso de reticências para criar uma conjectura. E mostra Bolsonaro como defensor dos evangélicos na ONU.

Fonte: Produzido pelo autor

Perfil 3 – Postagem 3: JAIR M. BOLSONARO (2022)

“— O diabo é o pai da mentira. O ladrão é o embaixador na terra”.

[TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO]

Cenário: Debate Presidencial.

– Lula: “O menor desmatamento da Amazônia foi feito no meu governo”.

[MANCHETE: “Desmatamento com Lula foi o dobro de Bolsonaro”].

– Lula: “Ele adora, adora com bravata. Adora falar números que não existem”.

– Bolsonaro: “Olha, o PT foi contra os 400 reais lá atrás. Votou sim. Para de mentir. Tá preocupado com votos. Apenas votos, mais nada além disso. Mentindo sobre números. Lembra quando ele dizia que tinha 25 milhões de crianças abandonadas no Brasil?”

[VÍDEO ANEXO: Lula diz “Viajar o mundo falando mal do Brasil gente. Era bonito a gente viajar o mundo e falar ‘No Brasil tem 30 milhões de crianças de rua, no Brasil tem 30...’. A gente nem sabia, tem não sei quantos milhões de aborto, era tudo clandestino. Mas a gente tinha citado números. Sabe? Se o cara perguntasse a fonte, a gente não tinha, mas aí tinha tanto número.”]

– Bolsonaro: “E falou isso rindo lá fora do Brasil. Ou seja, nós temos ao nosso lado a verdade e a responsabilidade”.

Quadro 3 ■ Análise da postagem 3, de acordo com Esquemas 1, 2 e 3

Ator(es)	Jair Bolsonaro, Lula, o PT e o diabo.
Perspectivação	Jair Bolsonaro perspectiva Lula como mentiroso e, assim, embaixador do diabo na terra.
Mecanismos/ Aspectos	Utilização de versículo bíblico, fotos de notícias de jornal que contradizem as falas do candidato Lula.
Ações	Jair Bolsonaro acusa Lula de mentir sobre os números do desmatamento da Amazônia
Perspectivação	Jair Bolsonaro perspectiva Lula como mentiroso e, assim, embaixador do diabo na terra.
Mecanismos/ Processos	Utilização de versículo bíblico, fotos de notícias de jornal que contradizem as falas do candidato Lula.
Argumentação	Se Lula mente e o diabo é o pai da mentira, logo Lula é embaixador do diabo na terra e é ladrão.
Perspectivação	Jair Bolsonaro perspectiva Lula como mentiroso e, assim, embaixador do diabo na terra.
Mecanismos/ Processos	Utilização de versículo bíblico, fotos de notícias de jornal que contradizem as falas do candidato Lula.

Fonte: Produzido pelo autor

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pudemos perceber como as construções conceptuais são usadas por um candidato e outros perfis correligionários para criar uma imagem do oponente para o eleitorado. Mais do que um exercício de apresentar suas propostas para o país, o que vemos é um movimento de criar uma imagem positiva de si e negativa do outro.

REFERÊNCIAS

- BARCELONA, A.. Cognitive linguistics: A usable approach. **Cuadernos de Filología Inglesa** v. 6, n. 2, p. 7-32. 1997.
- BLOMMAERT, Jan. **Political discourse in post-digital societies**. Helsinki: Helsinki University Press, 2023.
- BLOMMAERT, Jan. Political discourse in post-digital societies. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 59, n. 1, p. 390-403, jan./abr. 2020.
- BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOLSONARO, Eduardo. **O ex presidiário nada fala. Bolsonaro na ONU denunciou esse crime ao mundo e abriu os braços para acolher os perseguidos**. 27 set. 2022. Disponível em: < <https://twitter.com/BolsonaroSP/status/1574705822852321280>>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BOLSONARO, Jair M. **O diabo é o pai da mentira. O ladrão é o embaixador na terra**. 29 ago. 2022. Disponível em: <<https://x.com/jairbolsonaro/status/1564102938838065153?s=20>>. Acesso em: 20 mar. 2024
- FUKS, Mario; MARQUES, Pedro Henrique. Polarização e contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 560-593, set./dez. 2022.
- GOATLY, Andrew. **Washing the brain: metaphor and hidden ideology**. Lancaster: John Benjamins, 2007.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Multimodal metaphors and practical argumentation: discussing rhetorical effects and modes of articulation between modalities / Metáforas multimodais e argumentação prática: discutindo efeitos retóricos e modos de articulação entre modalidades. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 801-844, 2020.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise. **Revista Letras**, v. 27, n. 54. p. 69-100, 2017.

HIJAZON-GASCÓN, A; LLOPES-GARCIA, R. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. **IRAL**, v. 57, n. 1, p. 1-20. 2019.

JOHNSON, M. **Morality for humans**: ethical understanding from the perspective of cognitive science. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

JOHNSON, M. **The Body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KHOSRAVINIK, Majid. Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. **Critical Discourse Studies**, v. 1, n. 7, p. 55-72, 2010.

KICIS, Bia. **O que houve, candidato ex presidiário, deu bug?** 22 ago. 2022. Disponível em: <<https://x.com/Biakicis/status/1564069340776996867>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LAKOFF, George. **Moral politics**: how liberals and conservatives think. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

LAKOFF, George. **The political mind**: why you can't understand 21st-century american politics with an 18th-century brain. New York: Viking, 2008.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

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

LITTLEMORE, J.. **Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching**. UK: University of Birmingham, 2009.

MOITA LOPES, Luís Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSOLFF, Andreas. **Political metaphor analysis: discourse and scenarios**. London: Bloomsbury Publishing, 2016.

MUSOLFF, Andreas. **Metaphors and political discourse**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

PÜTZ, M. Cognitive linguistics and applied linguistics. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Orgs.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 1139.

REDDY, M. J.. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, Andrew (Org.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993 [1979]. p. 284-324.

SALIÉS, Tânia Gastão (Org.). **Linguística cognitiva aplicada**: contextos profissionais e pedagógicos. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

SALIÉS, Tânia Gastão; SILVA, Augusto Soares da. Interrelações entre linguagem, cultura e cognição em contextos de uso: complexidade e vieses transdisciplinares. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 59, p. 225-238, 2023.

SARDINHA, Tony Berber. Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística de *Corpus*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 139-164, 2007.

TYLER, A; HUANG, L; JAN, H (Orgs.). **What is applied cognitive linguistics?** Answers from current SLA research. Berlin: De Gruyter, 2018.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

WINTER, S. L. Transcendental nonsense, metaphoric reasoning and the Cognitive stakes for law. **University of Pennsylvania Law Review**, v. 137, p. 1105-1237. 1989.

As contribuições da linguística cognitiva à poética cognitiva

GABRIELA DINIZ NASCIMENTO
DANIELA MONTE NEVO ALVES
LÍVIA MESQUITA DE CARVALHO

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A Poética Cognitiva, um campo emergente da Teoria da Literatura, concentra-se na recepção do leitor, diferenciando-se por sua natureza dinâmica em comparação com abordagens estáticas. O presente trabalho examina as contribuições das ciências cognitivas, especialmente as da linguística cognitiva, para a poética cognitiva, destacando a análise de poemas de D. H. Lawrence conduzida por Peter Crisp (2003), que explora o acesso de Lawrence a estruturas conceituais específicas e sua evocação para os leitores, utilizando conceitos como metáforas conceituais, originadas na experiência humana e compartilhadas socialmente, conforme estabelecido por Lakoff e Johnson (1980). Neste contexto, a estética da recepção de Wolfgang Iser (1996, 2013), e sua associação à Poética Cognitiva, oferece uma perspectiva crucial, enfatizando a interação entre o texto e o leitor na produção de significado. Iser argumenta que o texto literário é um potencial significante que se realiza apenas quando interpretado pelo leitor, destacando a importância do processo interpretativo na compreensão da obra. Essa abordagem dinâmica da leitura complementa a ênfase da poética cognitiva na participação ativa do leitor na construção do significado literário.

Palavras-chave: Poética Cognitiva; Linguística Cognitiva; Teoria da Literatura; metáforas conceituais.

ABSTRACT

Cognitive Poetics, an emerging field within Literary Theory, which focuses on reader reception, distinguishing itself through its dynamic nature compared to static approaches. This paper examines the contributions of cognitive sciences, especially cognitive linguistics, to cognitive poetics, highlighting the analysis of D. H. Lawrence's poems conducted by Peter Crisp (2003), who explores Lawrence's access to specific conceptual structures and their evocation for readers, employing concepts such as conceptual metaphors, originating from human experience and socially shared, as established by Lakoff and Johnson (1980). In this context, Wolfgang Iser's reception aesthetics (1996, 2013) and its association with Cognitive Poetics offer a crucial perspective, emphasizing the interaction between the text and the reader in meaning production. Iser argues that the literary text is a potential signifier realized only when interpreted by the reader, underscoring the importance of the interpretive process in understanding the literary work. This dynamic approach to reading complements cognitive poetics' emphasis on the reader's active participation in the construction of literary meaning.

Keywords: Cognitive Poetics; Cognitive Linguistics; Literary Theory; conceptual metaphors.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende explorar as contribuições das ciências cognitivas, em especial as da linguística cognitiva, à poética cognitiva. Para isso, inclui-se a análise de poemas do escritor e romancista D. H. Lawrence, formuladas por Peter Crisp, em seu capítulo "Conceptual metaphor and its expressions", o qual

integra a coletânea *Cognitive poetics in practice* (GAVINS; STEEN, 2003). Tal escolha visa analisar os conceitos extraídos da linguística cognitiva aplicados à poética cognitiva, que trazem à luz o seu potencial interdisciplinar. O objeto de estudo em questão faz uso da noção de “metáforas conceituais”, que, para a linguística cognitiva, é um produto originado na experiência humana, sendo ela cotidiana e socialmente compartilhada, termo utilizado nesse sentido especialmente após os estudos de Lakoff e Johnson, condensados na obra *Metaphors we live by* (1980). Por fim, o que Peter Crisp (2003) desenvolve é como se dá literariamente o acesso de D. H. Lawrence a certas específicas estruturas conceituais e como o autor as evoca para os seus leitores. Os horizontes recém-inaugurados, oriundos do auge dos estudos da mente ao final do século XX, esboçaram novas abordagens para a literatura e o texto literário, entre elas, a poética cognitiva.

Esse campo investigativo emergente, de perspectiva cognitivista e com um objeto de estudo literário, mais focalizado no leitor, relaciona todo um conjunto de operações constitutivas do engajamento do leitor à obra. Para tal atividade, mobiliza noções como as de “metáfora” e “blending”, da linguística cognitiva; “dêixis”, da pragmática; e “esquemas”, da psicologia social, o que evidencia o caráter interdisciplinar da área, “um campo de estudo na interseção”¹, como definiu Araceli Alemán (2019, p. 53 – nossa tradução). Tal aparato investigativo, que compõe uma abordagem teórico literária cognitiva, fornece, como descreve Tsur, o primeiro a utilizar o termo que nomeia a disciplina: “teorias cognitivas que explicam sistematicamente a estrutura dos textos literários e os seus efeitos perceptíveis” (TSUR, 2002, p. 279 – nossa tradução)². A interseção entre as ciências cognitivas e a literatura, sintetizadas na poética cognitiva, exercita de forma ainda mais minuciosa e aprofundada a compreensão da experiência literária e dos complexos mecanismos de criação e interpretação literária – processo investigativo este proporcionado por uma elaborada e multidisciplinar visão dos processos cognitivos subjacentes à produção e recepção de textos literários.

Portanto, a Poética Cognitiva é um campo da Teoria da Literatura em desenvolvimento, focado na recepção do leitor, o qual se difere dos demais uma vez que possui uma natureza dinâmica, ao invés de estática. Assim, os elementos da linguística cognitiva operam na teoria que propomos, de modo a complementar metodologicamente a estética da recepção, segundo Iser (1996, 2013), explicitando, de forma mais específica, o funcionamento da literatura pela perspectiva do leitor – diferentemente da abordagem usual em considerável parte das teorias literárias, nas quais o foco da análise se dá exclusivamente na obra, o que denuncia sua natureza estática.

Todavia, segundo Stockwell, “qualquer abordagem a um texto literário que insista em puro formalismo, se restringindo à sintaxe, à semântica e às próprias palavras da página, está fadada ao fracasso” (STOCKWELL, 2002, p. 102 – nossa tradução³). E é pensando nisso que a Poética Cognitiva apresenta uma abordagem da interpretação de textos literários considerando-a como um processo, o qual o significado é atribuído à obra a partir da recepção do leitor. É visando explicar tal processo que a linguística cognitiva inscreve sua contribuição. Um exemplo disso é a forma como a metáfora é pensada, isto é, enquanto as visões mais

1 No original em espanhol: “un campo de estudio en la intersección”.

2 No original em inglês: “Cognitive theories that systematically account for the relationship between the structure of literary texts and their perceived effects.”

3 No original em inglês: “Any approach to a literary text that insists on pure formalism, restricting itself to syntax and semantics and the words themselves on the page, is doomed to failure.”

“tradicionais” dos estudos literários a restringe a mero artifício da linguagem, como apenas uma questão de criatividade individual, a Poética Cognitiva, apoiada pela Teoria da Metáfora Conceitual, a enxerga como um processo cognitivo — o qual considera pensamento, linguagem, comunicação e ação como fatores intrínsecos e fundamentalmente metafóricos, visto que “a criatividade individual sempre é exercida em um contexto social estabelecido dentro de um *conceptual framework*, o qual pode modificar” (CRISP, 2003, p. 114). Dessa forma, a Teoria da Metáfora Conceitual é um dos artifícios que complementa perfeitamente a teoria da recepção de Iser em um contexto literário, o que evidencia a natureza aplicada da Poética Cognitiva.

Sendo assim, no texto “Conceptual Metaphor and its expressions”, Peter Crisp (2003) aplica tais fundamentos ao fazer a análise do poema *Song of a man who has come through* (ou *Canção do homem que se deu bem*)⁴, de D. H. Lawrence ([1917]). O texto poético trata de mudanças emocionais de acordo com as Estruturas de Evento Metafórico MUDANÇAS SÃO MOVIMENTOS e CAUSAS SÃO FORÇAS. Entre os versos 1-6 a força capaz de produzir MOVIMENTO/MUDANÇA é especificada como vento, como no exemplo “the wind that blows through me” (1.1)⁵. Portanto, neste mesmo verso há uma conexão com a Estrutura de Evento Metafórico EMOÇÕES SÃO FORÇAS NATURAIS. O resultado dessa mudança emocional é conceptualizado como sendo tão humanamente incontrolável quanto uma força da natureza, o vento. Assim, a falta de controle emocional se mostra como uma expressão-padrão de EMOÇÕES SÃO FORÇAS NATURAIS. No entanto, um elemento da vontade humana ainda pode ser especificado, como no verso “If only I let it bear me”⁶ (1.3), visto que o eu-lírico se deixa levar pelo vento. Já nos versos 7-10, o eu-lírico se redescreve como “an exquisite chisel”⁷ (1.7), que um dia foi “a winged gift”⁸ (1.4), e isso se deu a partir de quando ele foi tomado por “invisible blows”⁹ (1.9) [CRISP, 2003].

Assim, o fato de um elemento de violação humana ser permitido é crucial para a conceptualização do eu-lírico como uma ferramenta, na forma de uma entidade inanimada, a qual produz uma ênfase mais radical na incontrolabilidade da mudança emocional, uma vez que esta oculta sua volucionalidade. Da mesma forma, conceptualizar a força responsável por essa mudança como “invisible blows” (1.9) enfatiza sua incognoscibilidade através de SABER É VER. Nota-se, desta maneira, como Lawrence combinou e especificou criativamente um número de metáforas conceituais, cuja maioria se encontra dentro da Estrutura de Evento Metafórico (CRISP, 2003).

Nos versos 11-13, novamente Lawrence emprega EMOÇÕES SÃO FORÇAS NATURAIS, que agora é especificada como água. Desta vez, diferentemente do vento, que move o eu-lírico, a água deseja-se brotar dentro dele como a inspiração de sua expressão: “I would be a good fountain [...] spoil no expression”¹⁰ (11.12 – 13). Em termos de Estrutura de Evento Metafórico, a perspectiva de mudança foi temporariamente

4 Todas as traduções referentes a esse poema foram retiradas da publicação D. H. Lawrence: influente e polêmico escritor inglês. Disponível em: <<https://www.elfikurten.com.br/2019/03/d-h-lawrence-influente-e-polemico.html>>. Acesso em: 25 maio. 2024.

5 Em português: “o vento que sopra através de mim.”

6 Em português: “Se eu pelo menos deixar que ele me pegue.”

7 Em português: “um cinzel raro”.

8 Em português: “uma doação alada”.

9 Em português: “invisíveis golpes”.

10 Em português: “Bem que eu daria uma boa nascente [...] nem estragaria expressões”.

deixada de lado, uma vez que uma fonte não se move. Nos versos 14-18, EMOÇÕES SÃO FORÇAS NATURAIS finalmente desaparece do poema como um todo, já que o eu-lírico é inicialmente amedrontado por uma “knocking at the door”¹¹ (1.15), até ele perceber que se trata de “the three strange angels”¹² (1.17) que finalmente adentram, “Admit them, admit them”¹³ (1.18). Assim, Lawrence especifica o domínio de fonte (*source domains*) em termos bíblicos, já que os anjos são uma referência ao livro de Gênesis, quando eles aparecem para Abraão para anunciar a desgraça de Sodoma. Dois deles (Lawrence os referencia em três) vão a Sodoma para salvar Ló e sua família antes que a cidade fosse destruída. Observe que o eu-lírico, de forma a usurpar o papel de Ló, não se move, mas pede para que os anjos se movam em sua direção. Logo, desde o início do poema houve um aumento na ênfase da incontornabilidade de MOVIMENTO/MUDANÇA, pela necessidade de simplesmente deixá-lo acontecer, demonstrando, assim, uma especificação muito original da Estrutura do Evento Metafórico (CRISP, 2003).

Portanto, nesta análise é possível identificar uma clara demonstração da aplicabilidade da Poética Cognitiva, como uma teoria que visa analisar a recepção da leitura na mente do leitor, o local onde a literatura acontece, isto é, onde o significado é atribuído à obra. Sendo assim, a Poética Cognitiva se caracteriza como uma disciplina de natureza indubitavelmente empírica.

2. QUESTÕES DE ANÁLISE

A metáfora, figura de linguagem intrinsecamente vinculada ao discurso poético, desempenha um papel fundamental na abordagem da linguística cognitiva para a construção de sentido na linguagem. Essa construção emerge da interligação entre diferentes domínios cognitivos, realizada por meio do mecanismo de projeção, no qual um domínio é sobreposto a outro com base no princípio de identificação. Essa abordagem é amplamente apoiada por teóricos da linguística cognitiva, como George Lakoff e Mark Johnson, cujo trabalho seminal, *Metaphors we live by* (1980), explora como as metáforas permeiam nossa linguagem e pensamento de maneira fundamental. Na análise cognitivista, vários tipos de projeção são essenciais: projeções de domínios conceituais estruturados (DCEs), projeções de funções pragmáticas e projeções entre espaços mentais. Além disso, a teoria do blending, desenvolvida por Gilles Fauconnier e Mark Turner (2002), destaca-se como uma ferramenta poderosa para compreender a criação de novos significados por meio da combinação de conceitos de diferentes domínios cognitivos.

No processo de blending, elementos de diferentes domínios são mesclados para formar uma nova estrutura mental, conhecida como espaço conceitual integrado. Essa estrutura integrada não apenas preserva os elementos originais, mas também gera novos significados e *insights* por meio de sua combinação.

Ao aplicar o conceito de blending à análise de metáforas, podemos entender como diferentes domínios conceituais são integrados para criar uma nova compreensão ou imagem. Por exemplo, ao descrever o amor como “uma jornada”, estamos mesclando os domínios conceituais de amor e viagem para criar uma nova perspectiva sobre o amor, enriquecendo nossa compreensão do conceito. Ou, como a supracitada análise

11 Em português: “batidas na porta”.

12 Em português: “três anjos estranhos”.

13 Em português: “Que entrem pois, que entrem”.

desenvolvida por Peter Crisp para poemas de D. H. Lawrence. Para a poética cognitiva, o *blending* destaca-se no processo de compreensão de como as metáforas poéticas funcionam e de como elas são capazes de evocar uma ampla gama de significados e associações emocionais. Ao examinar as metáforas como resultado de processos cognitivos complexos de *blending*, podemos apreciar melhor a riqueza e a profundidade da expressão poética, assim como sua capacidade de nos conectar com experiências humanas universais.

A estética da recepção, especialmente desenvolvida por Wolfgang Iser (1996, 2013), foi um dos pilares fundamentais do desenvolvimento e das reflexões inscritas nesse trabalho. Wolfgang Iser argumenta que o texto literário é uma estrutura aberta e incompleta, que requer a participação ativa do leitor para ser totalmente realizada. Ele introduz o conceito de “lacunas” ou “espaços em branco” no texto, onde o autor deixa espaço para que o leitor preencha com sua própria interpretação e experiência. Essas lacunas incentivam o leitor a se envolver ativamente com o texto, criando significados e resolvendo ambiguidades por meio de sua própria participação. A estética da recepção de Wolfgang Iser destaca a importância da interação dinâmica entre o texto e o leitor na criação de significado. Ela reconhece que a experiência de leitura é uma experiência subjetiva e pessoal, moldada pelas experiências e perspectivas individuais de cada leitor.

A poética cognitiva pode ser integrada à estética da recepção de várias maneiras. Primeiramente, a poética cognitiva fornece *insights* sobre os processos cognitivos subjacentes à leitura e interpretação literária. Ao entender como os leitores constroem significado a partir de metáforas, imagens e outros recursos poéticos, podemos apreciar melhor como esses elementos afetam a experiência de leitura e contribuem para a compreensão do texto.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO DA PESQUISA

O presente trabalho propôs algumas reflexões sobre a poética cognitiva, ressaltando a interação entre a própria poética cognitiva e a linguística cognitiva. Além disso, considerando a relevância das contribuições oriundas da revolução cognitiva, em meados do século XX, para a concepção da área supracitada. Estas reflexões tomaram forma no projeto “A poética cognitiva como complemento metodológico às teorias de Iser em *O ato da leitura* (ISER, 1996) e *O fictício e o imaginário* (ISER, 2013)”. Essa investigação tem como propósito aprofundar a compreensão dos processos cognitivos que subjazem à experiência estética, particularmente na leitura de textos literários. O estudo examina como os princípios da linguística cognitiva podem enriquecer as análises literárias, oferecendo novas perspectivas sobre a interação entre texto e leitor. Deste modo, a pesquisa busca integrar conceitos da psicologia cognitiva e da teoria literária, explorando como as estruturas mentais influenciam a interpretação de obras literárias. Os resultados preliminares indicam que integração entre poética e linguística cognitiva oferece ferramentas valiosas para a análise literária, permitindo uma abordagem mais holística. Essa integração não apenas enriquece a interpretação textual, mas também contribui para uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos envolvidos na leitura. Ao valorizar a intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, o trabalho promove um diálogo interdisciplinar que pode abrir novos caminhos para a pesquisa literária.

Em última instância, este estudo visa consolidar a poética cognitiva como uma abordagem metodológica viável e frutífera, capaz de complementar e expandir as teorias literárias existentes. As reflexões aqui apresentadas não apenas reforçam a relevância da revolução cognitiva, mas também

sublinham a necessidade de uma contínua atualização teórica, que acompanhe os avanços no entendimento dos processos cognitivos e sua aplicação na análise literária. Acredita-se, assim, que a poética cognitiva, ao se firmar como um campo de estudo robusto, contribuirá significativamente para a evolução das ciências humanas, oferecendo novas ferramentas analíticas que poderão ser aplicadas a uma ampla gama de textos e contextos culturais.

REFERÊNCIAS

- ALEMÁN, Araceli. **Poética cognitiva**: un campo de estudio en la intersección. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2019.
- CRISP, Peter. Conceptual metaphors and its expressions. In: GAVINS, Joanna; STEEN, Gerard (Orgs.). **Cognitive poetics in practice**. Taylor & Francis e-Library. London: Routledge, 2003. p. 99-114.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think**: conceptual blendings and the mind's hidden complexity. Perseus Books Group. Nova York: Basic Books, 2002.
- FENSKE, Elfi Kürten; SILVA, José Alexandre da (Orgs.). **D. H. Lawrence**: influente e polêmico escritor inglês. Templo Cultural Delfos, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.elfikurten.com.br/2019/03/d-h-lawrence-influente-e-polemico.html>>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- GAVINS, Joanna; STEEN, Gerard (Orgs.). **Cognitive poetics in practice**. Taylor & Francis e-Library. London: Routledge, 2003.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução: Johannes Kretschmer. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago e Londres. The University of Chicago Press, 1980.
- LAWRENCE, D. H. **Song of a man who has come through**. [1917].
- MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.*. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- STOCKWELL, Peter. **Cognitive poetics**: an introduction. Taylor & Francis e-Library. London: Routledge, 2002.
- TSUR, Reuven. Aspects of Cognitive Poetics. In: SEMINO, Elena; CULPEPER, Jonathan (Orgs.). **Cognitive stylistics**: language and cognition in text analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 279-318.

Análise cartográfica do discurso: metodologias ativas e as práticas discursivas

LARYSSA VICTORIANO DE GOUVÊA

UFMG, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O trabalho em tela apresenta uma pesquisa em desenvolvimento que se debruça sobre o tema das Metodologias Ativas. Com a conclusão da pesquisa monográfica, pude constatar que os processos de implementação das Metodologias Ativas, como parte da metodologia num contexto de BNCC, seguem uma tendência geral de esvaziamento dos aspectos políticos em conformidade com o modelo neoliberal. Sendo assim, emerge a necessidade de uma reflexão sobre as práticas discursivas adotadas nas Metodologias Ativas, resgatando o contexto da sua produção histórica e seus aspectos políticos. Nesta pesquisa pretendo aprofundar as análises discursivas a respeito das possíveis relações entre esses silenciamentos das articulações teórico-político-históricas, e ainda reforçar a palavra Inovação. O problema é: qual é a relação entre a denominação das Metodologias Ativas como inovadoras, ainda que apaguem a história, e o silenciamento que produzem? Em consonância com Bibiana Campos (2022), o *corp*us de uma pesquisa cartográfica é desenhado no decorrer dos trabalhos, movido, promovido ou removido conforme nossas pesquisas avançam e outros aspectos se apresentam produtivos – é impossível partir de um *corp*us preestabelecido. A fundamentação teórico-metodológica parte da noção de prática discursiva de Michel Foucault (2014). O autor afirma que o discurso é produtor de conhecimento, regula, por meios de práticas discursivas, o que é possível ou não dizer.

Palavras-chave: metodologias ativas; inovação; educação; análise cartográfica do discurso.

ABSTRACT

This paper presents a research project on the subject of Active Methodologies. With the conclusion of the monographic research, I was able to see that the processes of implementing Active Methodologies, as a part of the methodology in a BNCC context, follow a general trend of emptying the political aspects in accordance with the neoliberal model. As such, there is a need to reflect on the discursive practices adopted in Active Methodologies, looking at the context of their historical production and their political aspects. In this research, I intend to deepen the discursive analysis of the possible relationships between these silencing of theoretical-political-historical articulations, while, at the same time, reinforcing the word Innovation. The problem is: what is the relationship between naming Active Methodologies as innovative, even though they erase history, and the silencing they produce? In line with Bibiana Campos (2022), the *corp*us of a cartographic research is drawn up in the course of the work, moved, promoted or removed as our research progresses and other aspects become productive – it is impossible to start from a pre-established *corp*us. The theoretical-methodological foundation is based on Michel Foucault (2014) notion of discursive practice. The author states that discourse produces knowledge and regulates what can and cannot be said through discursive practices.

Keywords: active methodologies; innovation; education; cartographic discourses analysis.

1. INTRODUÇÃO

Chegando ao final da minha graduação em Letras, busquei orientação para a escrita monográfica, na Faculdade de Educação da UFRJ, com o objetivo de construir a minha monografia sobre o tema das

Metodologias Ativas. Isso aconteceu porque, durante a minha graduação, eu fui exposta, em vários momentos diferentes, a Metodologias Ativas, que me foram apresentadas como uma transformação inovadora de ensino-aprendizagem. Tal transformação ocorreria com o objetivo de solucionar alguns desafios do ensino de gramática da língua portuguesa. Ressalto que minha intenção inicial não foi solucionar este desafio, mas refletir e problematizar acerca do uso das Metodologias Ativas no ensino de língua portuguesa.

Acredito que o ensino da língua portuguesa passa por muitos obstáculos, mas ousar dizer que um dos principais é entendermos de que forma o ensino de gramática pode ser aliado às práticas da linguagem, sendo essas: leitura, produção, oralidade e análise linguística. Desse modo, o ensino de gramática acontece conforme o caminho que o educador toma diante dessas práticas da linguagem. E é através da escolha desse caminho que as Metodologias Ativas têm aparecido, com o intuito de relacionar as práticas da linguagem com o ensino de língua portuguesa.

Ressalto também que alguns professores utilizam as Metodologias Ativas também como uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula, como no artigo “Proposta de material pedagógico adaptado para o ensino remoto de gramática por meio de Metodologias Ativas na rede pública”. Neste artigo, Gomes, Villar e Maynardes (2021) apresentam o desenvolvimento de um material didático para a prática pedagógica no ensino da gramática da língua portuguesa, na modalidade de ensino remoto, usando como base a metodologia Abordagem de Aprendizagem Linguística Ativa, que é empregada pelo projeto “Gramaticoteca”, da professora Eloisa Pilati, e a Metodologia Ativa de Gamificação.

Todas essas iniciativas acontecem principalmente porque, quando falamos de ensino de língua portuguesa, falamos do ensino de um organismo vivo em constante mudança. Falamos também de um organismo que se manifesta de diferentes formas. De acordo com Celso Cunha (1986, p. 79):

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

Com isso, o educador precisa abordar o ensino de língua de forma mais heterogênea, pois é exatamente como a língua é e se comporta. As Metodologias Ativas seriam utilizadas com a intenção de tornar esse ensino mais ativo, no qual os estudantes são estimulados a participar do processo de forma mais direta. Nos materiais que me chegavam às mãos, o estudante era colocado como sujeito histórico da ação, com papel ativo, valorizando os conhecimentos prévios como pontos de partida para a construção do saber.

É justamente após todo esse percurso que surge o meu interesse por esse objeto de pesquisa: as Metodologias Ativas. Assim, durante algum tempo, acreditei que esta proposta metodológica seria o ensino-aprendizagem ideal. Essa busca por um ensino-aprendizagem inovador acontece, em alguma medida, por vivermos em um momento de urgências, uma vez que é comum ouvirmos que a educação está em crise, e não é muito difícil perceber que, aos poucos, a formação escolar vem se tornando incompatível com os estudantes de hoje. Tanto os seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram

mais em sintonia com os jovens do século XXI. Vale ressaltar que a crise na educação é um problema que está para além de objetos e metodologias, ou, até mesmo, do surgimento das novas tecnologias. Não podemos desassociar os dilemas didáticos docentes dos contextos socioculturais em que estamos imbuídos. Conforme afirma Candau (2014) – autora referência na área da Didática no Brasil – os impasses das escolas se encontram em um nível mais profundo, questionando o próprio modelo de sociedade em que se situam, marcados pela modernidade em questão e a emergência de novos modelos de sociedades e sujeitos. Assim, a autora discorre sobre a atual crise generalizada, na qual parece haver o surgimento de novos paradigmas do ponto de vista político-social, científico, cultural e ético. É em vista disso que a percepção de educação precisa ser repensada e resignificada.

Após todas essas reflexões, produzi a minha monografia, que se propôs a construir dados através de uma revisão bibliográfica que auxilia a coerir as publicações de artigos acadêmicos, na base de dados do Scielo, no recorte temporal de 2010 a 2020, com os descritores “metodologia ativa” AND “ensino”, e refletir sobre os discursos acerca dessa sistematização de ensino. Vale ressaltar que a motivação inicial era analisar o uso das Metodologias Ativas no ensino de língua portuguesa; porém não havia trabalhos publicados na plataforma Scielo com esta relação. E, no decorrer da pesquisa, surgiu a necessidade de um aprofundamento e um questionamento sobre o que são as Metodologias Ativas, que desdobramentos despertam e quais são suas filiações teórico-metodológicas.

Ao final da pesquisa bibliográfica da monografia surgem novas questões, o próximo passo para uma pesquisa se desenha pela necessidade de um aprofundamento de alguns encontros. Por esse motivo, decidi continuar pesquisando sobre as Metodologias Ativas, como parte da metodologia num contexto de BNCC, representando um dos elementos das propostas neoliberais para a Educação.

A relevância dessa pesquisa está justamente em investigar uma metodologia, que possui influências neoliberais, uma tendência geral de esvaziamento dos aspectos políticos, com invisibilizações e inconsistências nos debates teóricos. Outro aspecto que vale destacar é a tendência de responsabilização dos docentes pelo direcionamento da aprendizagem dos estudantes, o que ratifica a ideia neoliberal de implementação de estratégias de gestão e sistemas de regulação e controle. À medida que o discurso neoliberal atravessa a instituição escolar, ele submete os indivíduos a uma lógica mercantil, transformando os sujeitos em empreendedores de si. É um dever social e institucional pensar na educação como uma transformadora da sociedade; porém, em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado. O modelo educacional está concentrado em como preparar os estudantes para o mercado de trabalho, reforçando uma lógica meritocrática e aumentando as desigualdades sociais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

Como mencionado, ao finalizar a monografia surgiu a necessidade de produzir uma investigação mais profunda acerca das Metodologias Ativas, pois pude constatar que os processos de implementação das Metodologias Ativas seguem uma tendência geral de esvaziamento dos aspectos políticos em conformidade com o modelo neoliberal. Sendo assim, emerge a necessidade de uma reflexão sobre as práticas discursivas adotadas nas Metodologias Ativas, resgatando o contexto da sua produção histórica e seus aspectos políticos.

Na monografia, pude constatar que o conceito de Metodologias Ativas não é novo. A ideia de ter uma sala de aula invertida, em que o estudante é o agente do seu conhecimento, experimentando uma aprendizagem mais ativa, participativa, surge lá atrás, no movimento escolanovista. Conforme Kfourri, Morais, Pedrochi Junior e Prado (2019), a autonomia do estudante nos processos de ensino e aprendizagem se dá ao atribuir ao estudante a realização de tarefas e atividades. O conceito de Metodologia Ativa está relacionado à participação do estudante no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, bem direcionada pelo docente, contribui para o seu desenvolvimento individual e intelectual.

Podemos observar que as Metodologias Ativas recorrem aos princípios pedagógicos da Escola Nova, remodelando os métodos de ensino e aprendizagem escolanovistas. A remodelação ocorre, principalmente, a partir do uso das tecnologias na sala de aula; as Metodologias Ativas mostram que os princípios pedagógicos escolanovistas podem ser desenvolvidos com a utilização das tecnologias digitais. Entretanto, na bibliografia disponível em buscas rápidas e amplas na internet, como na plataforma Scielo, ou em sites de buscas por textos acadêmicos ou não acadêmicos, não encontramos conteúdos que relacionam as contribuições da pedagogia proposta pela Escola Nova às contemporâneas Metodologias Ativas, com raras exceções, como o artigo "Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital", de Kfourri, Morais, Pedrochi Junior e Prado (2019).

Nas últimas décadas, diversas metodologias ativas vêm sendo desenvolvidas, como: a aprendizagem baseada em problemas e a metodologia da problematização. Tais abordagens apresentam-se como metodologias inovadoras que possuem a intenção de superar o modelo tradicional. É importante ressaltar que essas propostas possuem contribuições para o desenvolvimento dos estudantes, contudo apresentam algumas insuficiências.

A metodologia da problematização está inicialmente relacionada ao método do arco proposto por Charles Maguerez, que ficou conhecido como Arco do Maguerez. No entanto, poucos artigos abordam a sua ligação com Paulo Freire. Freitas (2012, p. 408) diz:

Vale lembrar que a formulação e a aplicação do método da problematização em situações educativas remontam a Paulo Freire, em 1962, quando ele criou um método de alfabetização de adultos. Freire (1974) descreveu a ação de problematizar como uma atitude reflexiva do sujeito em relação à sua realidade circundante, visando buscar meios de transformar essa realidade e a si próprio.

Mas Bordenave (2006) faz associações com outros referenciais teóricos, sugerindo que, na MP, apresentam-se elementos da aprendizagem por descoberta de inspiração piagetiana e interacionista vygotskyana. O autor também a associa às ideias de Jerome Bruner e à aprendizagem significativa de David Ausubel. Ele considera que essas são concepções que induzem a uma pedagogia problematizadora com aplicações decorrentes, como a pesquisa-ação de Paulo Freire, o método da linguagem total de Francisco Gutierrez e o método do arco de Charles Maguerez.

Ressalto que a insuficiência diante das abordagens ativas se dá também pela falta de uma fundamentação teórica. Observam-se indícios de que essa forma de aprendizado já começava a ser estruturada a partir

da década de 1920 em países como Estados Unidos, Canadá, França e Inglaterra, e passou a ser aplicada amplamente em instituições de ensino por volta da década de 1960. Diante disso, o que encontramos ao pesquisar sobre Metodologia Ativa são trabalhos que não aprofundam suas bases teóricas, não visibilizam nomeadamente outras contribuições importantes e basilares, como as da Escola Nova e de Paulo Freire, como mencionado acima, e, ademais, conforme Ribeiro (2008) pontua, nos deparamos com uma “confusão” teórica com recorrente combinação de ideias muito distintas, e até antagônicas, como as de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers.

Conforme as contribuições apresentadas, percebemos os apagamentos históricos das articulações teóricas e políticas das Metodologias Ativas. Elas devem ser usadas se isso tornar os processos de ensino-aprendizagem mais potentes, se trouxerem contribuições pedagógicas e se não forem implementadas de forma impositiva aos professores. Porém, não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na dinâmica escolar cotidiana, é preciso sempre visibilizar seu contexto de produção histórica e seus aspectos políticos, porque a educação é sempre inescapavelmente política. A formação educacional deve envolver e enxergar os estudantes e os profissionais docentes como sujeitos sociais, com suas subjetividades, identidades pessoais e profissionais, suas autonomias, suas capacidades de produção de conhecimento; ela deve reconhecê-los como sujeitos submersos numa sociedade cultural e que, ao mesmo tempo, a produzem. Desta maneira, impossibilita-se a dissociação dos processos de aprendizagem da dimensão político-social, pois esses processos circundam seres sociais.

3. QUESTÕES A SEREM INVESTIGADAS

Partindo da noção de prática discursiva de Michel Foucault, filósofo que produziu diversos estudos sobre o discurso e dispositivos de poder, acolho sua afirmação de que o discurso é produtor de conhecimento, regula, por meios de práticas discursivas, o que é possível ou não dizer:

a prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em um dado momento e para um determinado espaço social, econômico, geográfico ou linguístico, as condições para o exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Assim dizendo, as práticas discursivas atuam conforme aspectos sociais, políticos e históricos; por isso, além de as práticas discursivas produzirem conhecimento, elas também são capazes de categorizar o sujeito, formando o que ele é e até mesmo o que é capaz de fazer. Podemos perceber essa mesma relação diante das Metodologias Ativas, as quais, muitas vezes, são aliadas à ideia neoliberal de implementação de estratégias de gestão e de sistemas de regulação e controle. Em vista disso, é preciso sempre visibilizar seu contexto de produção histórica e seus aspectos políticos. Trata-se de um ponto chave para a construção desse trabalho, já que, além disso, as Metodologias Ativas são vinculadas com um ensino-aprendizagem inovador, que mantenho em vista para pensar discursivamente o conceito de Inovação e a relação com o silenciamento das articulações políticas.

Futuramente, pretendo aprofundar as análises discursivas a respeito das possíveis relações entre esses apagamentos, que passo a chamar de silenciamentos das articulações teórico-político-históricas, ao mesmo

tempo em que reforço a palavra Inovação. Pretendo buscar outros autores que me ajudem a pensar o silêncio no discurso, mas parto de Eni Orlandi (2007, p. 28-29), que diz:

A partir dessas reflexões, e conduzida pela minha convivência com a discussão sobre o político da linguagem, interessei-me por outra característica desse mesmo tema: a política do silêncio. Isto é, o silenciamento. Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar. Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto na parte retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).

Assim, o problema inicial que se apresenta para as análises discursivas a respeito das possíveis relações dos silenciamentos das articulações políticas das Metodologias Ativas é:

- ▶ Qual é a relação entre a denominação das Metodologias Ativas como inovadoras, ainda que apaguem a história, e o silenciamento que produzem?

Tal questão se desdobra nas seguintes perguntas a serem investigadas:

- ▶ Que Inovação é essa que se constrói a partir de um silenciamento histórico?
- ▶ Como uma metodologia que tem como história todo o movimento da Escola Nova, Paulo Freire, Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers, pode ser nova?
- ▶ Por que o silenciamento?
- ▶ Por que usar o termo Inovação?
- ▶ O que a palavra Inovação silencia?
- ▶ Quais são outros campos de estudo em que o termo Inovação está inserido?

3.1. **Cópus da análise**

De acordo com Bibiana Campos (2022, p. 26),

[...] o que seria a produção de cópus como uma perspectiva distinta da “coleta de dados para um cópus” defendida nas pesquisas mais tradicionais. Essa distinção se dá especialmente pelo entendimento de que em uma pesquisa cartográfica, – com processos que vão se desenhando no decorrer dos trabalhos, movidos, promovidos ou removidos conforme nossas pesquisas avançam e outros aspectos se apresentam produtivos –, é impossível partir de um cópus preestabelecido. Se o cópus já existe, não foi produzido pelo pesquisador, tampouco para fins daquela pesquisa. Assim, o cópus não é visto por nós como a composição de uma determinada coleção de textos, mas como o que o pesquisador produz a partir dos materiais que acessa em seu ponto de partida e de tantos outros que segue acessando durante seu processo de pesquisa.

Partindo desta citação, e porque a presente pesquisa consiste em uma análise cartográfica do discurso, proponho uma produção de cópulas através da análise das publicações acadêmicas, análise de propagandas sobre o material de Metodologias Ativas, além disso, uma análise dos livros didáticos que incorporam a Metodologia Ativa.

Essa análise irá buscar justamente a dupla: os silenciamentos das articulações teóricas e a palavra Inovação. Em outras palavras, e em consonância com o problema da pesquisa, produzirei análises discursivas do cópulas encontrado a respeito das possíveis relações entre os silenciamentos das articulações teórico-político-históricas, ao mesmo tempo em que se reforça a ideia de que as Metodologias Ativas são uma proposta inovadora. Como dito anteriormente, também pretendo buscar outros autores que me ajudem a pensar o silêncio no discurso e, assim, tornar a análise discursiva ainda mais potente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que os processos de implementação das Metodologias Ativas seguem uma tendência geral de esvaziamento dos aspectos políticos em conformidade com o modelo neoliberal. Portanto, como dito anteriormente, as Metodologias Ativas devem ser usadas se isso tornar os processos de ensino-aprendizagem mais potentes, se trouxerem contribuições pedagógicas e se não forem implementadas de forma impositiva aos professores. Porém, não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na dinâmica escolar cotidiana, é preciso sempre visibilizar seu contexto de produção histórica e seus aspectos políticos, porque a educação é sempre inescapavelmente política. Desse modo, a formação educacional deve envolver e enxergar os alunos e os profissionais docentes como sujeitos sociais, com suas subjetividades, identidades pessoais e profissionais, suas autonomias, suas capacidades de produção de conhecimento; ela deve reconhecê-los como sujeitos submersos numa sociedade cultural e que, ao mesmo tempo, a produzem. Desta maneira, impossibilita-se a dissociação dos processos de aprendizagem da dimensão político-social, pois esses processos circundam seres sociais.

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: EdUNESP, 1999.

CAMPOS, Bibiana Wist. **Coletivo ético e político: uma análise cartográfica interdiscursiva sobre a volta às aulas durante a pandemia de covid-19**. 2022. 143 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didáticas e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgentes e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria *et al.* (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

CUNHA, Celso. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

GOMES, Ana Paula Prado; VILLAR, Maria Luiza Capuano; MAYNARDES, Ana Cláudia. Proposta de material pedagógico adaptado para o ensino remoto de gramática por meio de metodologias ativas na rede pública. *In: Anais do 10º CIDI – Congresso Internacional de Design da Informação*, edição 2021 e do 10º CONGIC – Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação. São Paulo: Blucher, 2021. p. 1779-1787.

KFOURI, Samira Fayez *et al.* Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: ensinar na era digital. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/7161>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Luis R. Camargo. **Aprendizagem baseada em problema (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

Metáforas do medo: literatura e cognição

MORGANA DE ABREU LEAL

IFRJ, Pinheiral, Brasil

RESUMO

A emoção do medo, emoção ancestral e primordial à sobrevivência, também permeia nossos objetos culturais. Clasen (2018), a partir de uma abordagem biocultural da ficção do medo, explica que consumimos obras que nos suscitam emoções negativas para calibrarmos em nosso cérebro mecanismos de defesa ancestrais, porém dentro do ambiente seguro da ficção. A literatura do medo, portanto, compreende toda obra ficcional que tem a reconhecida capacidade e/ou intenção de produzir, como efeito estético e psicológico, a emoção do medo (FRANÇA, 2011). O objetivo da pesquisa é compreender a emoção do medo através das metáforas conceptuais encontradas nessas obras. Como metodologia para a coleta e interpretação de dados, optou-se pela Análise Sistemática de Metáforas (SCHMITT, 2017), que perpassa sete fases, indo da identificação do fenômeno-alvo à apresentação de resultados. As metáforas são analisadas a partir da visão multiníveis da metáfora conceptual (KÖVECSES, 2017, 2020). A metáfora conceptual é compreendida como uma estrutura hierárquica esquemática de conhecimento, que vai do nível mais esquemático (esquemas imagéticos) ao mais específico (espaços mentais), passando pelos domínios e pelos *frames*. O sentido da metáfora conceptual é construído no nível individual, após a ativação dos níveis superordenado, básico e subordinado. Essa pesquisa encontra-se em andamento, sendo desenvolvida com o apoio do Programa Jovens Talentos (FAPERJ) e com a participação de uma estudante, bolsista, do ensino médio integrado do IFRJ. De forma a esclarecer algumas questões metodológicas e analíticas, este artigo contará com uma breve descrição metodológica e algumas análises realizadas em Leal (2020).

Palavras-chave: literatura do medo; metáforas conceptuais; abordagem biocultural; ficção do medo; visão multiníveis da metáfora conceptual.

ABSTRACT

The emotion of fear, an ancestral and primeval emotion for survival, also permeates our cultural objects. Clasen (2018), based on a biocultural approach to fear fiction, explains that we consume works that arouse negative emotions in order to calibrate ancestral defense mechanisms in our brain, but within the safe environment of fiction. Fear literature, therefore, comprises any fictional work that has the recognized capacity and/or intention of producing, as an aesthetic and psychological effect, the emotion of fear (FRANÇA, 2011). The goal of the research is to understand the emotion of fear through the conceptual metaphors found in these works. As a methodology for collecting and interpreting data, we opted for Systematic Metaphor Analysis (SCHMITT, 2017), which goes through seven phases, going from identifying the target phenomenon to presenting results. Metaphors are analyzed from the multilevel view of conceptual metaphor (KÖVECSES, 2017, 2020). The conceptual metaphor is understood as a schematic hierarchical structure of knowledge, which goes from the most schematic level (imagery schemes) to the most specific (mental spaces), passing through domains and frames. The meaning of the conceptual metaphor is constructed at the individual level, after the activation of the superordinate, basic and subordinate levels. This research is ongoing, being developed with the support of the Young Talents Program (FAPERJ) and with the participation of a scholarship student from IFRJ's integrated high school. In order to clarify some methodological and analytical issues, this article will feature a brief methodological description, and some analyzes carried out in Leal (2020).

Keywords: fear literature; conceptual metaphors; biocultural approach; fear fiction; multilevel view of the conceptual metaphor.

1. INTRODUÇÃO

“A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido”. Com essa asserção, H. P. Lovecraft (2008, p. 13) abre a introdução de um dos mais importantes ensaios sobre o horror na literatura, refletindo criticamente sobre a narrativa de horror no começo do século XX. Já naquela época, o criador da *weird fiction*, importante vertente que integra o que entendemos como literatura do medo, discutia como a fantasia que se propõe a assustar encontra-se enraizada em nossa experiência mental desde os primeiros instintos do homem:

O desconhecido, sendo também o imprevisível, tornou-se, para nossos ancestrais primitivos, uma fonte terrível e onipotente das benesses e calamidades concedidas à humanidade por razões misteriosas e absolutamente extraterrestres, pertencendo, pois, nitidamente, a esferas da existência das quais nada sabemos e nas quais não temos parte (LOVECRAFT, 2008, p. 14).

Quase cem anos depois, Clasen (2018) utiliza o arcabouço teórico das ciências sociais evolucionárias para trazer uma abordagem mais ampla aos estudos do medo ficcional. A abordagem biocultural preconiza que a evolução cultural caminha junto com a evolução biológica. A natureza humana, moldada por conjuntos de mecanismos de defesa que vêm sendo transmitidos geneticamente, é habilitada a detectar e reagir às mais tênues pistas de perigo. Dessa forma, a ficção de horror é capaz de ativar esses mecanismos de defesa e fazer com que sintamos medo a partir de obras reconhecidamente ficcionais, calibrando nosso “módulo evoluído do medo” e nos provocando reflexões sobre detecção e reação às ameaças, porém de forma segura, sem nos expor a riscos reais.

Há, portanto, uma relação entre a real emoção do medo e o medo provocado por objetos culturais. A literatura do medo, termo cunhado pelo *Grupo de Estudos sobre o Medo como Prazer Estético* (FRANÇA, 2011), caracteriza-se por narrativas literárias ficcionais que têm a intenção de provocar o medo como efeito de recepção, o que engloba diversos gêneros, como o gótico, sobrenatural, *dark fantasy* etc. Ora, é correto afirmar que a literatura provoca emoções a partir da linguagem, sendo essa a principal forma de comunicação desse objeto estético. Logo, presume-se que exemplares da literatura do medo apresentam, em sua linguagem, expressões linguísticas dessa emoção.

Por isso, a literatura do medo é o objeto da presente pesquisa, cujo objetivo é analisar metáforas conceptuais do medo em obras da literatura do medo. Ao analisá-las, identificamos que a linguagem metafórica utilizada para falar do medo ficcional e aquela utilizada para falar do medo real são a mesma linguagem, demonstrando, assim, uma premissa da Linguística Cognitiva: a metáfora está no pensamento, na linguagem cotidiana e nos significados compartilhados.

2. METODOLOGIA

Desta forma, o artigo parte de excertos dessa literatura para analisar metáforas conceptuais do medo. Para identificação e reconstrução de conceitos metafóricos expressos na linguagem pesquisada, utilizamos a Análise Sistemática de Metáforas (SCHMITT, 2017). Essa metodologia de pesquisa é qualitativa, descritiva e interpretativa. O autor sugere procedimentos metodológicos em sete etapas. São elas:

1. Identificação do fenômeno-alvo e do problema de pesquisa;
2. Coleta de metáforas de base cultural sobre um fenômeno, análise das metáforas do pesquisador;
3. Amostra de materiais no sentido da amostragem teórica;
4. Análise de metáforas subculturais/individuais;
5. Interpretação com ajuda da heurística;
6. Garantia de confiabilidade;
7. Apresentação final dos padrões metafóricos.

De acordo com Schmitt (2017, p. 37), pesquisas qualitativas, de forma generalizada, têm o primeiro estágio em comum: “determine o tópico, decida sobre as questões apropriadas e esboce um plano para o levantamento e a avaliação”. Alicerçado por essa recomendação, especificamente para pesquisas relacionadas às metáforas do medo, pesquisas essas que vêm sendo desenvolvidas desde 2013 por Leal (2013, 2018, 2019, 2020, 2023), o tópico determinado é a emoção do medo. A partir dele, são tomadas decisões como, por exemplo, de que forma os dados serão encontrados e coletados.

No caso desse estudo, decidimos localizar e coletar metáforas conceptuais que expressem, linguisticamente e discursivamente, a emoção do medo, as quais serão identificadas e tratadas sistematicamente por uma metodologia qualitativa de pesquisa e analisadas à luz da Semântica Cognitiva e processos cognitivos metafóricos, de modo a melhor compreender a construção de sentidos. Para facilitar a coleta, presumimos que a literatura do medo tem a capacidade de apresentar tal fenômeno linguístico, tratando essa emoção diretamente em sua linguagem escrita. Por isso, elencamos exemplares desse gênero literário e fazemos uma leitura detalhada das obras.

Daí em diante, outros passos serão dados em relação à pesquisa, como coletar metáforas de base cultural, descobrir os fenômenos culturais, contextuais, linguísticos e cognitivos que perpassam a construção de sentidos, relacionar esses fenômenos, apresentar os resultados dessa análise, retomar os estágios, realizar novas análises e descobertas, assim construindo conhecimento acadêmico e científico sobre o tópico determinado.

Por conta da limitação do artigo, não faremos uma explanação profunda dos estágios propostos. Por ora, indicamos que uma discussão minuciosa sobre o assunto pode ser encontrada em Leal (2020). A seção de Metodologia dessa tese descreve todos os passos sugeridos por Schmitt (2017), com detalhamentos sobre como cada fase pode ser implementada em pesquisas semelhantes.

Para análise das metáforas conceptuais, partimos dos pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual Estendida e da visão multiníveis da metáfora conceptual, introduzidos em Kövecses (2020, 2017, respectivamente). Costumeiramente, a metáfora conceptual é definida como uma correspondência entre dois domínios conceptuais, mas Kövecses (2017, 2020) propõe uma extensão desse conceito, levando a uma abordagem multiníveis da metáfora conceptual: além dos domínios, outras estruturas conceptuais, em diferentes níveis de esquematicidade, são ativadas na metáfora. No nível mais esquemático, menos

específico, os esquemas imagéticos; os domínios matrizes e os *frames* vêm em seguida; e, então, os espaços mentais, em um nível menos esquemático e mais específico, organizam essas estruturas conceptuais que foram linguisticamente ativadas em situações comunicativas reais, atribuindo valores específicos e construindo os significados. Apresentaremos mais explicações sobre a estrutura hierárquica em *Análise*.

Em resumo, a proposta da pesquisa intitulada *Metáforas do medo: linguagem e cognição* é analisar, a partir da visão multiníveis, as expressões linguísticas metafóricas que surgem em excertos de obras da literatura do medo, com o objetivo de compreender melhor a construção de sentidos, contribuindo também com a compreensão da relação entre linguagem, cultura, ciência e cognição. Especialmente neste artigo, traremos um recorte da análise feita em Leal (2020), de modo a ilustrar como a metodologia proposta funciona. É essa metodologia que também é utilizada com a pesquisa desenvolvida com a estudante do ensino médio integrado, em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com apoio e fomento do Programa Jovens Talentos para a Ciência, da FAPERJ.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como ponto de partida para a coleta e análise de metáforas conceptuais do medo, Leal (2020) segue o caminho de Kövecses (1990, 2007) e a lista de metáforas relacionadas a tal emoção. A primeira metáfora discutida por ambos os autores é MEDO É UM FLUIDO EM UM CONTÊINER. Em tempo: os excertos apresentados, analisados e discutidos em Leal (2020) vêm de três livros do autor estadunidense Stephen King. Para o recorte deste artigo, apresentaremos apenas os do livro *It – A Coisa* (KING, 2013 [1986]).

As análises de Leal (2020) são estruturadas da seguinte forma: a pesquisadora delinea fatores contextuais subjacentes ao domínio-fonte identificado; em seguida, analisa os quatro níveis de esquematicidade que Kövecses (2017, 2020) propõe, de cada excerto. Perfilamentos, focos de significado e mapeamentos identificados também são considerados na análise. Faremos, aqui, uma adaptação dessa forma de análise. Há também uma representação gráfica, que não traremos aqui.

O domínio conceptual FLUIDO EM UM CONTÊINER é um domínio-fonte muito comum em linguagem relacionada a emoções de forma geral e demonstra, com muitos exemplos linguísticos, como a forma de expressar emoções se relaciona com a nossa base experiencial. A colunista Margot Cardoso, em um texto que discute o conceito de amor líquido de Bauman, explica com destreza:

O estilo de vida moderno acelerado, volátil e superficial foi classificado pelo pensador polonês Zigmunt Bauman como a “Sociedade Líquida”. A alusão é óbvia. Uma substância em estado líquido escorre por todos os lados, espalha-se ao sabor do terreno, sem direção, sem ritmo fixo, sem forma, sem padrão, sem lógica... sem destino. E essa condição líquida, diz Bauman, é um estado que caracteriza tudo: do consumo às relações (CARDOSO, 2022).¹

A colunista resume, com fins diversos aos nossos, como se comporta um fluido – entendido como qualquer substância em estado líquido – em um contêiner: como algo que talvez todo ser humano já tenha

¹ Disponível em: <<https://vidasimples.co/colunista/o-que-e-o-amor-liquido-e-por-que-e-cada-vez-mais-dificil-escapar-dele/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

experimentado, o líquido é limitado pelo contêiner onde se encontra; se tem seu volume aumentado, ele pode ultrapassar os limites e transbordar; se posto sob pressão, pode explodir. Para entender a “Sociedade Líquida” de Bauman e suas relações sociais, como o “Amor Líquido” e o “Medo Líquido”, precisamos compreender o comportamento do líquido no mundo físico. Ou melhor, entendemos os conceitos da “Sociedade Líquida” justamente porque entendemos o comportamento do líquido na nossa base experiencial.

Outras emoções também se expressam pela metáfora conceptual FLUIDO EM UM CONTÊINER . Podemos corroborar com os seguintes excertos, retirados de uma rápida procura na rede social X (grifos nossos)²:

- (1) A **raiva escorre na garganta** só de ver este vídeo! 😡😡😡 Os argentinos no Qatar cantando “1 minuto de silêncio” para a #SeleçãoBrasileira... 😞 #TNTSportsNoQatar³
- (2) Hoje meu chefe estava fazendo um trem e eu bicando a conversa, **me subiu uma raiva**. Entrei na terapia bufando, comecei a falar e comecei a chorar kkkkkk. **Eu tô muito sobrecarrega (sic) com tanta coisa que eu vou acumulando**⁴
- (3) o fandom FreenBecky **tem tanto amor dentro de si, que transborda**, e nos torna capazes de amar incondicionalmente DUAS pessoas. **quem sente esse amor dentro do coração**, não precisa se preocupar com nada mais 😊 e elas sabem do amor que recebem 😊⁵
- (4) Eu amo **quando a felicidade chega a você e ela se espalha lindamente pelo seu rosto**, você fica tão lindo⁶

Em uma rápida análise, as emoções da raiva, do amor e da felicidade se comportam como fluidos em contêineres, podendo escorrer, subir, transbordar e se espalhar, assim como verificamos esse mesmo fenômeno no mundo físico. Se analisássemos as metáforas apresentadas em (1) a (4) a partir da visão multiníveis, então perceberíamos como a ativação conceptual de cada nível hierárquico funciona. No entanto, deixaremos a análise mais aprofundada para as metáforas do medo, apresentadas em Leal (2020, p. 126-142), demonstrando os níveis de esquematicidade propostos, a começar por quatro excertos da obra *IT* (KING, 2013 [1986]), a seguir. Os nossos grifos destacam as expressões linguísticas da metáfora conceptual MEDO É UM FLUIDO EM UM CONTÊINER.

- (5) O **pânico estava crescendo na mente dela** de novo. Era **como um café preto e amargo ameaçando transbordar pela boca de uma xícara**.
- (6) Correr fazia o pânico querer voltar, e **o pânico já estava perto demais da superfície** naquele momento.
- (7) O **pavor desceu pela garganta** de Stan de uma vez: era **como engolir uma coisa quente e horrível, um remédio ruim que de repente estimulava você como eletricidade**.
- (8) Ele **sentiu um medo bem dentro de si**: de alguma forma obscura, ele se sentiu ameaçado, **como se um veneno estivesse seguindo implacavelmente na direção do seu coração**.

2 As ocorrências (1) a (4) foram acessadas na Rede Social X, em 05 ago. 2024, para conferência.

3 Perfil: @TNTSportsBR. Data da postagem: 12 dez. 2022.

4 Perfil: @CffCico. Data da postagem: 30 jul. 2024.

5 Perfil: @BR_Freenbecky. Data da postagem: 12 maio 2024.

6 Perfil: @itsbtssdl. Data da postagem: 31 out. 2023.

De acordo com a visão multiníveis da metáfora conceptual, nosso conhecimento advém de sistemas conceptuais organizados hierarquicamente, ou seja, para que os enunciados construam significado, seus elementos evocam esquemas em níveis crescentes de esquematicidade. O primeiro e mais esquemático nível é o imagético. Os esquemas imagéticos (EI) são representações esquemáticas de relações espaciais e movimento, que operam na organização da percepção humana de base corporificada. Há diversos EI, e alguns são recrutados à medida que acontece a interação verbal.

Nos excertos (5) a (8), o EI de CONTEÚDO conceptualiza a emoção do medo, enquanto o EI de CONTÊNER conceptualiza o local onde se encontra a emoção. Até mesmo naqueles de (1) a (4), podemos perceber que, muito além da mente, nossas emoções são expressas como fluidos que transitam por várias partes do nosso corpo (coração, garganta, rosto), revelando essa relação corporificada entre a linguagem e nossas experiências corpóreas com fluidos que se movimentam (EI de CAMINHO), que transbordam (EI de SUPERFÍCIE, de FORÇA), que preenchem (EI de CONFINAMENTO, de CHEIO-VAZIO), que sobem ou descem o contêner (EI de VERTICALIDADE, de ORIGEM-TRAJETÓRIA-META).

O segundo nível hierárquico é o domínio matriz, que “pressupõe uma variedade de conceitos que caracterizam diferentes aspectos do domínio” (KÖVECSES, 2017, p. 325). Domínios matrizes propõem um alto grau de complexidade e uma variada gama de experiências sensoriais, conceptuais e sociais, que serão evocadas para a construção do significado em aliança com questões contextuais de uso da linguagem. No caso dos excertos deste artigo, Leal (2020, p. 130) destaca:

O domínio matriz, por sua vez, é constituído por conceitos esquemáticos. No caso de FLUIDO EM UM CONTAINER, podemos destacar as características e o comportamento do fluido: um FLUIDO CORRE E SE EXPANDE COMO LÍQUIDO; PERCORRE UM CAMINHO ATÉ CHEGAR AO LIMITE, que são AS BORDAS do contêner; MOVE-SE DE MANEIRA TRIDIMENSIONAL NO CONTÊNER, podendo subir, descer e deslocar-se lateralmente, a depender da característica física do contêner; pode ser COMPOSTO POR DIVERSOS MATERIAIS; SUA MATÉRIA É ADAPTÁVEL AOS LIMITES DO CONTÊNER; O FLUIDO OCUPA O ESPAÇO DO CONTÊNER e, SE NÃO HOUVER BLOQUEIO, O FLUIDO ULTRAPASSA O LIMITE DO CONTÊNER; por causa da gravidade, o FLUIDO OCUPA PRIMEIRO AS PARTES MAIS BAIXAS OU MAIS INTERNAS DE UM CONTÊNER; é MENSURÁVEL; FLUIDOS PODEM SE MISTURAR, dependendo de seus materiais.

O terceiro nível de esquematicidade, já menos esquemático que os dois níveis anteriores, mas ainda não totalmente específico, é o *frame*. *Frames* elaboram aspectos particulares, preenchem valores específicos em papéis presentes no processo comunicacional. Lakoff (2004) afirma que toda palavra evoca um *frame*, ou seja, toda palavra em uso linguístico evoca enquadramentos que, assim como as outras estruturas esquemáticas, estão relacionados com nossas experiências corporais e contextos sociais.

Temos dois *frames* principais sendo evocados nos excertos (5) a (8): o de MOVIMENTO DO FLUIDO e o de CONTÊNER. Considerando as expressões linguísticas aqui listadas, os *frames* mais recrutados são o de MOVIMENTO DO FLUIDO EM UM CONTÊNER e FORÇA DO FLUIDO DENTRO DO CONTÊNER. Nesse nível, o conhecimento de que o fluido sai de uma parte, passa por um caminho e chega a outra parte, podendo, inclusive, sair por força ou por falta de espaço, dependendo da característica do contêner, faz parte de um enquadramento sobre fluidos e contêneres, que passam a ter valores mais específicos para a compreensão do enunciado.

No quarto nível ocorrem as elaborações do conteúdo conceptual, ou seja, todo o conhecimento esquemático que foi recrutado pelas expressões linguísticas chega a uma interpretação, à construção do significado. Isso acontece nos espaços mentais, o nível mais específico e menos hierárquico da proposta da visão multiníveis da metáfora conceptual. Os espaços mentais são montagens construídas *online*, no decorrer do discurso. Eles recrutam o que há de relevante das estruturas mais esquemáticas, preenchem com valores específicos a partir de pistas linguísticas e contextuais e, assim, constroem os significados. Operam, portanto, na memória de trabalho, a partir de estruturas armazenadas na memória de longo prazo. Nesse sentido, cada excerto receberia sua própria análise. Mas, por se tratar de um artigo, limitaremos a análise ao excerto (5).

Em (5), a personagem sente seu pânico crescer na mente dela, ou seja, há uma elaboração da metáfora conceptual (MC) MEDO É UM FLUIDO EM UM CONTÊINER, no qual o medo/pânico se comporta como um fluido que se expande e “cresce” em sua mente, conceptualizada como um contêiner para o fluido. Observamos, também, a locução adverbial “de novo” abrindo um espaço mental que insere um contexto de que não é a primeira vez que tal fato acontece. Em sequência, há uma integração conceptual, na qual entendemos não somente a MC, mas também recrutamos características do “café preto e amargo”, fazendo uma analogia ao medo, e a ameaça de transbordar pela xícara em analogia ao descontrole do medo por parte da personagem. As analogias descomprimem significados, levando-nos a interpretar o medo como algo desagradável, pelo gosto amargo, e indesejável, pelo descontrole, já que não queremos desperdiçar o café ou ter trabalho para limpar caso transborde: “como um café preto e amargo que ameaça transbordar pela boca de uma xícara”.

Apesar de cada excerto ter sua própria análise, alguns aspectos das estruturas conceptuais evocadas podem ser aplicados a mais de um deles, ou até a mais de uma emoção, já que essas estruturas esquemáticas de conhecimento são bastante amplas e se aplicam a diversos enunciados. Quanto aos espaços mentais, por serem mais específicos e montados *online*, ou seja, à medida que as expressões linguísticas são enunciadas, nosso sistema conceptual se encarrega de recrutar as experiências corporificadas, de modo a preencher os valores e formar as elaborações necessárias à construção do sentido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta a proposta da pesquisa *Metáforas do Medo: Literatura e Cognição*, cujo objetivo é coletar e analisar metáforas conceptuais do medo sob a visão multiníveis da metáfora, cf. Kövecses (2017, 2020) e Leal (2020). O projeto tem sido desenvolvido (2023-2024) com o apoio da FAPERJ e do Programa Jovens Talentos para a Ciência, e com a participação de uma bolsista do ensino médio integrado ao técnico em um *campus* do IFRJ.

A partir da Análise Sistemática da Metáfora (SCHMITT, 2017), que perpassa sete etapas, a presente pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados. A sétima fase, apresentação final de padrões metafóricos, visa à publicação dos dados coletados, analisados e discutidos. Contudo, as etapas não funcionam de maneira linear e, portanto, o projeto já foi apresentado em Jornadas Acadêmicas, nas quais foi apontada a necessidade de trazer a público a proposta de pesquisa e algumas análises já realizadas pela orientadora. Dessa forma, pretendemos contribuir com a compreensão da relação entre linguagem, cultura, ciência e cognição, além de popularizar o conhecimento acadêmico.

Com este artigo, apresentamos de maneira sucinta, mas esclarecedora, alguns dos conceitos primordiais para a pesquisa, a metodologia de análise das metáforas conceptuais do medo, em exemplares da literatura do medo, e alguns dados já coletados e analisados à luz do arcabouço teórico. Retomaremos, assim, outras etapas da pesquisa em desenvolvimento, retornando, em breve, com outros dados, análises e publicações.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Margot. O que é amor líquido e por que é cada vez mais difícil escapar dele. **Vida simples**, São Paulo, 03 fev. 2022. Disponível em: <<https://vidasimples.co/colunista/o-que-e-o-amor-liquido-e-por-que-e-cada-vez-mais-dificil-escapar-dele/>>. Acesso em: 14 maio 2024.
- CLASEN, M. The evolution of horror: a neo-lovecraftian poetics. *In*: MORELAND, Sean (Org.). **New directions in supernatural horror literature: the critical influence of H. P. Lovecraft**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018, p. 43-60.
- FRANÇA, Júlio. Fontes e sentidos do medo como prazer estético. *In*: FRANÇA, Júlio. (Org.). **Insólito, mitos, lendas, crenças. Simpósios 2 – Anais do VII Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional / II Encontro Regional Insólito como Questão na Narrativa Ficcional**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, p. 58-67. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/VII_PAINEL_II_ENC_NAC_SIMPOSIO_2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- KING, S. **IT: a coisa**. Tradução: Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013 [1986].
- KÖVECSES, Z. **Extended conceptual metaphor theory**. Cambridge; New York, NY: Cambridge University Press, 2020.
- KÖVECSES, Z. Levels of metaphor. **Cognitive linguistics**, v. 28, n. 2, p. 321-347, 2017.
- KÖVECSES, Z. Emotion Concepts: from happiness to guilt. A cognitive semantic perspective. **Research Gate**, jan. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299468588_Emotion_concepts_from_happiness_to_guilt_A_cognitive_semantic_perspective_1>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- KÖVECSES, Z. **Emotion concepts**. New York, NY: Springer-Verlag, 1990.
- LAKOFF, G. **Don't think of an elephant!** (Know your values and frame the debate). White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing, 2004.
- LEAL, Morgana de Abreu. Medo é um fenômeno natural: uma análise de metáforas conceptuais em *IT*. *In*: VELOZO, N.; BERNARDO, S.; NUNES, V. F. (Orgs.). **Linguagem, cognição e sociedade: interlocuções em Linguística Cognitiva**. Campinas, SP: Pontes, 2023, p. 175-194.
- LEAL, Morgana de Abreu. **Metáforas do medo**. 2020. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- LEAL, Morgana de Abreu. O medo na visão multiníveis da metáfora conceptual. *In*: BERNARDO, S.; VELOZO, N. (Orgs.). **Medo, mulher e moral: estudos em Semântica Cognitiva**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2019, p. 93-108.
- LEAL, Morgana de Abreu. Metáforas conceptuais em seis obras da literatura do medo. **Revista Philologus**, n. 72 – Suplemento: Anais da XIII JNLFLP, p. 1213-1231. Rio de Janeiro, 2018.
- LEAL, Morgana de Abreu. Metáforas do medo. *In*: I Congresso Internacional Vertentes do Insólito Ficcional / IV Encontro Nacional O Insólito como Questão na Narrativa Ficcional / XI Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional, 2013, Rio de Janeiro. **Textos Completos do XI painel – Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013, v. 1, p. 110-120.
- LOVECRAFT, H. P.. **O horror sobrenatural em literatura**. Tradução: Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SCHMITT, Rudolf. **Análise sistemática de metáforas: um método de pesquisa qualitativa**. Tradução: Adriano Dias de Andrade. Recife: EdUFPE, 2017.

Análise do discurso e psicanálise: a presença do ethos

PAULO LOBEMVEIN

UFMG, Belo Horizonte, Brasil

RESUMO

O presente trabalho pretende produzir reflexões acerca da interdisciplinaridade entre Análise do Discurso e Psicanálise. Para tanto, lançamos mão, sobretudo, da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, e da noção de Ethos trazida por Dominique Maingueneau. Após breves considerações históricas, pensamos a formação do Ethos na figura do analisante e debatemos sobre a interação discursiva presente na cena analítica. Trata-se de lançar perguntas sobre a influência do analista na fala do analisante e também do paciente nas intervenções do analista.

Palavras-chave: Psicanálise; Análise do Discurso; Teoria da Enunciação; noção de Ethos; discurso.

ABSTRACT

This paper aims to produce reflections on the interdisciplinarity between Discourse Analysis and Psychoanalysis. To this end, we make use, above all, of Emile Benveniste's Theory of Enunciation and Dominique Maingueneau's notion of Ethos. After brief historical considerations, we consider the formation of Ethos in the figure of the analysis and discuss the influence of the analyst on the analysee's speech, as well as the influence of the patient on the analyst's speech.

Keywords: Psychoanalysis; Discourse Analysis; Theory of Enunciation; notion of Ethos; discourse.

1. INTRODUÇÃO

Ao contemplar as interlocuções entre a Psicanálise e o campo linguístico-discursivo, torna-se evidente a vastidão dessas relações, as quais apenas uma delas será explorada neste trabalho. Nosso foco é analisar um aspecto dessa interlocução: Psicanálise e Análise do Discurso, que se revelam particularmente importantes para este artigo. Direcionaremos nossa atenção para um conhecimento que se aproxima das sessões analíticas em consultórios, lançando luz sobre a Análise do Discurso.

Uma premissa que traçamos como ponto de partida para esse trabalho é elegermos um sujeito que será designado como referência. O sujeito delineado por Michel Pêcheux (1975) é o que orienta essa premissa no trabalho. Sugerimos também a leitura de Cohen (2023) para aprofundamento da questão do sujeito que aqui consideramos.

Neste momento, concentrar-nos-emos em pontos de ancoragem da Análise do Discurso em diálogo com a Psicanálise. Abordaremos de forma mais ampla este campo de estudo e enfatizaremos o conceito de Ethos, essencial para esta pesquisa e fundamentado, sobretudo, nas contribuições de Dominique Maingueneau.

2. ANÁLISE DO DISCURSO E CLÍNICA

A Análise do Discurso, desde a sua emergência em meados dos anos 1960, tem sido objeto de problematização e crítica por parte de linguistas, dentre outros Wander Emediato (2020). O autor contribui para essa discussão por meio de texto intitulado “Problemáticas Contemporâneas dos Estudos do Discurso: por uma análise integrada”, publicado em 2020. O texto está inserido no livro *Teorias do Discurso: novas práticas e formas discursivas*, em colaboração com as organizadoras Ida Lúcia Machado e Gláucia Muniz Proença Lara. No primeiro capítulo, Emediato realiza uma reflexão sobre o surgimento e as interlocuções históricas da Análise do Discurso.

Emediato (2020) resgata o texto do livro *Problemas de Linguística Geral I*, de Émile Benveniste, contemporâneo do surgimento da Análise do Discurso como uma nova disciplina, um foco de reflexão sobre o avanço necessário no entendimento do discurso, transcendendo a simples formação linguística das frases. Benveniste parece empenhar-se em integrar o conceito saussuriano de signo, central na linguística, àquilo que lemos como a “linguagem em ação” (Benveniste *apud* Emediato, 2020, p. 22), percebida como uma manifestação semântica nos estudos discursivos. Emediato cita uma passagem de Benveniste, a qual julgo pertinente reproduzir:

A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluimos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, *cujas expressões são o discurso*.

Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes, embora abarquem a mesma realidade, e possibilitem duas linguísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo instante. Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva (BENVENISTE, 1976, p. 139 *apud* EMEDIATO, 2020, p. 22, grifo nosso).

Benveniste (1976) avança ao discutir as relações entre a frase e o discurso, concebendo a frase como um agente de representação e afirmação do que é moldado pela língua, mas que, por sua vez, se desenvolve a partir das relações entre os sujeitos em um contexto específico. Ele formula a ideia de que “a frase é a unidade do discurso” (*Ibid.*), destacando a interdependência entre a estrutura linguística da frase e o contexto discursivo mais amplo no qual ela é empregada. Essa perspectiva sublinha a inseparabilidade entre forma linguística e uso pragmático, ressaltando a centralidade da análise do discurso na compreensão das dinâmicas comunicativas.

Em outra seção do livro *Problemas de Linguística Geral II*, intitulada “O Aparelho formal da Enunciação”, o autor francês sustenta que é impossível reproduzir um discurso de maneira idêntica duas vezes (Benveniste, 2006). Ainda que as frases proferidas em determinados discursos possam ser replicadas com a mesma estrutura sintática, por vezes no mesmo contexto e envolvendo as mesmas pessoas, a repetição por si só introduz uma outra dimensão de significado ao discurso proferido. A cada repetição, emerge uma nuance distinta, conferindo ao discurso uma dinâmica que transcende a mera reprodução mecânica. Em outras palavras, a repetição não implica uma duplicação exata, mas sim uma renovação sutil que enriquece a compreensão do significado inerente ao ato discursivo.

No contexto da relação entre frase e discurso, podemos empregar a metáfora sugerida por Saussure (2006, p. 104), na qual o autor compara o estruturalismo linguístico a um tabuleiro de xadrez. Nessa analogia, a disposição das peças no tabuleiro representa a estrutura da linguagem, e cada movimento feito por um jogador altera essa estrutura, abrindo novas possibilidades de movimento para o adversário. A multiplicidade de opções não modifica as regras que regem o movimento de cada peça, mas cria diferentes formas de interação entre elas. Nas palavras de Saussure (2006, p. 104 e 105):

- a) Cada lance do jogo de xadrez movimenta apenas uma peça; do mesmo modo, na língua, as mudanças não se aplicam senão a elementos isolados.
- b) Apesar disso, o lance repercute sobre todo o sistema; é impossível ao jogador prever com exatidão os limites desse efeito. As mudanças de valores que disso resultem serão, conforme a ocorrência, ou nulas ou muito graves ou de importância média. Tal lance pode transtornar a partida em seu conjunto e ter consequências mesmo para as peças fora de cogitação no momento. Acabamos de ver que ocorre o mesmo com a língua.
- c) O deslocamento de uma peça é um fato absolutamente distinto do equilíbrio precedente e do equilíbrio subsequente.

Cohen (2023) aborda a interação entre sujeito e discurso, estabelecendo uma correlação entre discurso e psicanálise; ele confere uma importância destacada às influências do sujeito na elaboração de um discurso que só alcança plena eficácia quando observado em sua contextualização. Esta ênfase na contextualização emerge como um aspecto central, revelando-se mais condizente com os princípios da Análise do Discurso do que com a abordagem da linguística clássica. A autora acrescenta:

Valoriza-se a caracterização da linguagem como um bem cultural, o que dá abertura a que se reconheçam na estruturação linguística um nível local ou microlinguístico, que vai ser parte de um todo maior, global, em que a totalidade não é a soma dos elementos que o constituem (*Ibid.*, p. 184).

Na Psicanálise, compreendemos que o cerne da experiência reside no tratado dialogal. Assim como as frases são compostas por diversas “peças no tabuleiro”, as intervenções do analista parecem desempenhar um papel crucial no “jogo de xadrez” do discurso. Nessa perspectiva, as interações verbais na Psicanálise podem ser entendidas como um constante diálogo entre os entes, onde as intervenções do analista têm o potencial de influenciar a configuração e a direção do discurso do analisante, assim como o discurso do analisante tem potência de modular as intervenções do analista.

3. A NOÇÃO DE ETHOS

Na convergência das reflexões sobre a Análise do Discurso, a interação sujeito-discurso, e a noção de Ethos, emerge uma compreensão interdisciplinar. As contribuições de autores como Benveniste, precursor da Análise do Discurso, e Emediato, leitor de Benveniste, destacam a dinâmica entre a frase como “peças do tabuleiro” e o discurso como “jogo de xadrez”, enfatizando a importância da contextualização e da inter-relação na construção do significado linguístico. Cohen (2023, p. 179), ao contrastar discurso e psicanálise, ressalta a influência crucial do sujeito na elaboração discursiva, reconhecendo a conexão entre quem fala e quem escuta. Nesse cenário, essa noção, presente na Análise do Discurso, ganha destaque como uma lente interpretativa que não apenas considera o conteúdo linguístico, mas também a ética, a credibilidade e a autoridade subjacentes ao discurso. As intervenções do analista no processo psicanalítico, assim como as construções discursivas, são permeadas por elementos éticos que moldam a percepção do sujeito.

Cohen (2020) mobiliza o conceito de Ethos dentro da prática psicanalítica, utilizando como exemplo a “mentira” presente no discurso do analisante. Esse fenômeno ocorre como ilustração daquilo que o sujeito tenta comunicar no *setting* analítico, levando em consideração o que supõe que o analista deseja escutar. Há uma interpretação por parte do analisante sobre o que está em jogo na cena e uma construção discursiva que parece buscar atender a alguma exigência de como ser visto pelo analista. A autora afirma que “o analisando ensaia, de certa forma, a desconstrução da atividade da sessão analítica, trazendo elementos externos em que ele tenta enredar o analista” (*Ibid.*, p. 259).

Segundo Dominique Maingueneau (2005), duas razões o motivaram a incorporar esse conceito na abordagem discursiva: a posição dialógica e reflexiva da enunciação, e a influência do corpo na construção discursiva. Maingueneau argumenta que, para além da persuasão por meio de argumentos, como estabelecido na tradição retórica, a noção de Ethos possibilita uma reflexão mais abrangente sobre o processo de adesão de sujeitos a determinada posição discursiva (*Ibid.*, p. 69). Essa perspectiva ampliada destaca a importância do Ethos não apenas como uma ferramenta persuasiva, mas como um elemento que contribui para a construção discursiva e para a formação da identidade discursiva dos sujeitos.

Na introdução do livro *Imagens de si no Discurso: a construção do ethos*, Ruth Amossy (2005) inaugura seu texto com uma reflexão crucial. Sua ponderação inicial destaca o que é inerente à construção do Ethos no discurso, constituindo uma premissa fundamental para a obra.

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem para si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato [*sic*], detalhe suas qualidades, nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédias, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si (Amossy, 2005, p. 9).

Iniciamos, a partir da mencionada citação, a explorar afinidades clínicas com a concepção de Ethos tal como delineada na análise do discurso. O paciente que emerge no cenário analítico seleciona, “deliberadamente ou não” (conscientemente ou não), narrativas, eventos, lembranças e qualquer outro aspecto que contribua para a construção de sua representação perante o interlocutor analítico. Este sujeito, ao seu modo singular, se mostra.

Maingueneau (2005, p. 70) destaca, adicionalmente, a importância dos “traços de caráter”, uma tradução que, segundo o autor, não capta plenamente o termo “Ethos”. Este termo denota aspectos da personalidade, ou, em uma perspectiva psicanalítica, poderia se referir ao sintoma que perpassa o discurso do sujeito, mesmo quando este não aborda explicitamente informações sobre si mesmo.

Destaca-se um termo utilizado por Maingueneau (2005, p. 72) para descrever o papel do destinatário do discurso: “fiador”. Essa concepção estende-se igualmente à figura fisicamente presente do analista no contexto analítico. Não há um conhecimento prévio acerca da identidade da pessoa que escuta, mas, sim, uma “instância subjetiva encarnada”, um aspecto que será explorado mais adiante neste trabalho, vinculado ao fenômeno da transferência. Nesse sentido, o fiador desvela-se como uma construção psicodinâmica, evidenciando-se como uma voz interna que orienta o discurso do analisante, seja esta internalização representada pelo superego ou encarnada no próprio analista presente.

De uma maneira ou de outra, conforme indica o autor, a presença da figura do fiador atua como elemento ancorador de uma específica modulação discursiva que configura o Ethos do enunciador:

O ethos implica assim um controle tácito do corpo, apreendido por meio de um comportamento global. Caráter e corporalidade do fiador apóiam-se [*sic*], então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia [*sic*] e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar. Esses estereótipos culturais circulam nos registros mais diversos da produção semiótica de uma coletividade: livros de moral, teatro, pintura, escultura, cinema, publicidade [...] (Maingueneau, 2005, p. 72).

Assim, compreendemos que o Ethos está intrinsecamente relacionado a uma construção coletiva que configura a representação daquilo que o paciente expressa ao analista. Em contrapartida, o analista/fiador desempenha o papel de validador das posições apresentadas no Ethos manifestado. Maingueneau (2005, p. 73) enfatiza que a “qualidade do ethos” está intrinsecamente ligada à presença do fiador.

O autor prossegue argumentando que, por essa razão, não é viável presumir que um discurso esteja desvinculado sócio-historicamente do momento em que foi gerado. Não existe dissociação entre o que é verbalizado e “o modo de legitimação de sua cena discursiva” (*Ibid.*, p. 74). Em outras palavras, um discurso proferido em contexto analítico é intrinsecamente um discurso produzido nesse cenário específico, e é somente sob essa perspectiva que pode ser adequadamente compreendido.

Amossy (2005, p. 16), ao interpretar os textos de Maingueneau, destaca que “o enunciador deve se conferir, e conferir a seu destinatário, certo *status* para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cohen (2023), ao dar destaque à fala direcionada ao outro e enfatizar os aspectos dialógicos inerentes ao processo analítico, extrai uma citação de Lacan presente no texto “Função do campo da fala e da linguagem”. Essa citação, ao que parece, complementa o entendimento da questão do Ethos no contexto da cena analítica.

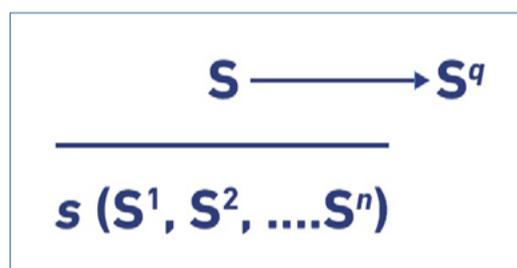
É justamente essa assunção de sua história pelo sujeito, no que ela é constituída **pela fala endereçada ao outro**, que serve de fundamento ao novo método a que Freud deu o nome de psicanálise. Não em 1904 [...] porém em 1985. [...]

Primeiramente, quando o sujeito se engaja na análise, ele aceita uma posição mais constituinte, em si mesma, do que todas as instituições pelas quais se deixa mais ou menos enganar: a da interlocução; e não vemos nenhum inconveniente em que esta observação deixe o ouvinte desconcertado. Por isto nos dará ensejo de insistir em que a alocação do sujeito comporta um alocutário, ou, em outras palavras, que o locutor constitui-se ali como intersubjetividade (Lacan, 1998, p. 259 *apud* Cohen, 2023, p. 179).

Embora Lacan não mencione explicitamente o termo em discussão neste momento, a convergência na descrição conceitual é evidente. Esse processo de endereçamento parece envolver o outro (analista) no discurso do analisante. Voltamo-nos ao texto “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola”, no qual o Lacan (1967) elabora o que ele mesmo denomina de “matema da transferência” (Figura 1).

Neste texto, Lacan (1967, p. 252) retoma o conceito de transferência para descrever a figura do analista como o “Sujeito Suposto Saber”, que se refere à ideia fantasiosa do analisante de que o analista sabe algo e, portanto, merece seu investimento. O autor, então, afirma na página seguinte que “Suposto, ensinamos nós, pelo significante que o representa para outro significante” (*Ibid.*, p. 253).

Figura 1 ■ Matema da Transferência



Fonte: LACAN, 1967, p. 253

Neste matema, conforme descrito por Lacan (1967, p. 253-254), o significante sobre a barra (S) representa um significante do analisante, conhecido como significante da transferência. Quando esse significante se conecta a um significante específico que particulariza o analista (S^q), o resultado, sob a barra, é um sujeito (s) articulado aos significantes do saber inconsciente ($S^1, S^2, \dots S^n$). O saber está localizado do lado do sujeito, sob a barra do recalque, mas é experimentado como se fosse um saber atribuído ao analista.

O foco deste trabalho neste momento é verificar a posição de Lacan em relação à influência do analista na construção do discurso do analisante, ou ainda, no Ethos Discursivo do analisante. Vejamos o trecho a seguir, extraído da página seguinte à demonstração do matema da transferência:

Vemos que, embora a psicanálise consista na manutenção de uma situação combinada entre dois parceiros, que nela se colocam como o psicanalisante e o psicanalista, ela só pode desenvolver-se ao preço do constituinte ternário, que é o significante introduzido no discurso que se instaura, aquele que tem nome: o sujeito suposto saber, esta uma formação não de artifício, mas de inspiração, como destacada do psicanalisante (LACAN, 1967, p. 254).

Nesse parágrafo, Lacan explicita que a formação do discurso que se estabelece na análise está diretamente ligada à figura do analista. É ele quem fornece o significante (S^a), que está acima da barra, e que molda o significante da transferência, permitindo assim que a cadeia de significantes se desenvolva no lado abaixo da barra, dando forma ao discurso.

O autor continua afirmando que “o que nos importa aqui é o psicanalista em sua relação com o saber do sujeito suposto, não secundária, mas direta” (*Ibid.*, p. 254). Essa declaração destaca a importância central do analista na análise, não apenas como um elemento secundário, mas como uma influência direta no saber atribuído ao analista pelo sujeito em análise. No entanto, no parágrafo abaixo, lemos o seguinte dizer:

É claro que, do saber suposto, ele nada sabe. **O “ S^a ” da primeira linha nada tem a ver com os S encadeados da segunda, e só pode ser encontrado neles por acaso.** Assinalamos esse fato para nele reduzir a estranheza da insistência de Freud em nos recomendar que abordemos cada novo caso como se não tivéssemos aprendido coisa alguma com suas primeiras decifrações (Lacan, 1967, p. 254, grifos nossos).

Com clareza, Lacan busca dissociar a formação discursiva do analisante da figura do analista, negando que o surgimento de novos significantes tenha qualquer relação com o significante inicial (S^a), exceto por acaso. Essa perspectiva lança certa dualidade sobre a modulação do analista no que denominamos “Ethos discursivo”. Ao associarmos os saberes consolidados pelos analistas do discurso que estão mostrados adiante nesta seção, encontramos aproximações e distanciamentos teóricos. Surge, assim, um Ethos que se configura a partir da apresentação do analista, indicando que o discurso do mesmo analisante, em interação com outro analista, assumirá contornos distintos. Daí interpretamos que a Psicanálise se reinventa a cada processo analítico. Retornamos então ao pensamento dos analistas do discurso.

Se há a constituição de um Ethos no analisante, torna-se imperativo admitir que o analista também possui o seu próprio Ethos. Nesse contexto, Maingueneau (2008), no texto “A propósito do Ethos”, ao abordar a leitura de Althusser em “ler *O Capital*”, procura compreender o Ethos projetado pelo autor em sua escrita. No terceiro aspecto de entendimento de Althusser presente na escrita, Maingueneau (2008, p. 23) destaca a figura “o psicanalista”. Vejamos:

Podemos identificar um terceiro padrão discursivo sobre o qual se desenvolve a enunciação de Althusser: o do psicanalista. Este último é historicamente especificado pela predominância, na segunda metade dos anos 1960, de um ethos bem caracterizado (e não raro caricaturado) dos lacanianos, cujo propósito misturava o cúmulo da abstração com um recurso sistemático a um padrão falado. E tal ethos tem sentido em relação ao que se opunha: o ethos científico acadêmico que tomava como modelo a prosa freudiana. Mas – e nisso bem diferentemente do ethos profético de Lacan – Althusser adota um ethos de simplicidade que procura encarnar uma espécie de ética da palavra fraterna ligada a um “nós”. [...] A seqüência [*sic*] do texto põe em cena uma teoria da leitura que é emprestada justamente da psicanálise, uma leitura que põe no centro o lapso ou o equívoco (p. 17), que nutre o *trabalho* do dizer do *trabalho* difícil do inconsciente. Teoria segundo a qual Marx pensador é um leitor, e sua teoria da história é “uma nova teoria do ler” (p. 15). Somos levados, pouco a pouco, a identificar as relações entre o psicanalista e a palavra dos analisandos [...] (MAINGUENEAU, 2008, p. 23).

A postura adotada pelo analista também exerce um papel definidor no discurso do locutor. A construção discursiva do analisante não apenas se entrelaça com a formação do “ethos psicanalista”, como citado por Maingueneau, mas também é integrada a essa elaboração. A provocação feita sobre o semblante psicanalista, “*caricaturado*” nas palavras do autor, convoca o sujeito dentro da relação dialógica mencionada por Cohen (2023). As posições na cena analítica não se restringem, de maneira alguma, a uma dicotomia de passivo e ativo, afastadas entre si. Ao contrário, o conhecimento proporcionado pela Análise do Discurso implica uma cena que incorpora ambos os sintomas, analista e analisante, na construção da narrativa que retifica, igualmente, ambas as posições.

Desse estudo emerge a assertiva de que *a própria transferência é a materialidade de que o analista está presente no discurso do analisante.*

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. Introdução – da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EdUSP, 1976.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça. **Ensaio de linguagem e psicanálise**. Campinas, SP: Pontes, 2023.
- COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça. A análise do discurso e a psicanálise: a mentira e a construção do *ETHOS* na prática da psicanálise. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; LARA, Gláucia Muniz Proença (Orgs.). **Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 247-262.
- EMEDIATO, Wander. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; LARA, Gláucia Muniz Proença (Orgs.). **Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 19-56.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1957].
- LACAN, Jacques. Proposição de 9 de outubro de 1967. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 [1967], p. 248-264.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. Tradução: Luciana Salgado. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-90.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: EdUnicamp, 1975.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Competência imagética, semântica global e os planos discursivos nas histórias em quadrinhos

RAFAEL SCHUABB

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O trabalho aqui apresentado almeja contribuir para o campo teórico discursivista dedicado às histórias em quadrinhos. Com essa finalidade, busca-se o aperfeiçoamento da identificação e do refinamento teórico acerca dos planos discursivos produtores de sentidos na linguagem desse gênero, que tradicionalmente operam em uma dicotomia verbo-imagética. Entende-se, porém, a autonomia semântica dos dispositivos imagéticos em relação ao texto verbal e a necessidade de recursos analíticos para uma melhor abordagem desses elementos em meio acadêmico. Como arcabouço teórico pertinente à análise do discurso de base enunciativa, são fundamentais os conceitos de semântica global e competências discursivas, presentes nas obras *Gênese dos discursos* e *Análise de textos de comunicação*, de Maingueneau (2008, 2011). A partir desses referenciais teóricos, entre outros, propõe-se investigar a materialidade do discurso verbo-imagético das histórias em quadrinhos e compreender como a relação entre os diversos elementos que o compõem é capaz de uma produção semântica que é exclusiva desse gênero textual, e cuja compreensão pelo consumidor ocorre graças a uma competência imagética. Pretende-se também compreender e otimizar a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula de língua estrangeira (L2).

Palavras-chave: história em quadrinhos; análise de discurso; semântica global; competências discursivas.

ABSTRACT

The work presented here aims to contribute to the theoretical discourse field dedicated to comics. With this objective, it seeks to improve the theoretical identification and refinement of the discursive plans that produce senses in the language of this genre, which traditionally operates in a verbal-imagetic dichotomy. However, it is understood that the imagetic devices have semantic autonomy in relation to the verbal text and that there is a need for analytical resources to better approach these pictorial elements in academy. As a theoretical framework relevant to enunciative discourse analysis, the concepts of global semantics and discursive competences, present in the works *Genesis of Discourses* (2008) and *Analysis of Communication Texts* (2011) by Maingueneau, are fundamental. Based on these theoretical references, among others, an investigation of the materiality of the verbal-imagetic discourse of comics is proposed. The objective is also to understand how the relationship between the various elements that compose this discourse is capable of semantic production that is exclusive to this textual genre, and whose comprehension by the consumer occurs thanks to an imagetic competence. It also seeks to understand and optimize the use of comics in the foreign language (L2) classroom.

Keywords: comics; discourse analysis; global semantics; discursive competences.

1. INTRODUÇÃO

Nos Estados Unidos, em 1895, foi criada a primeira tira de história em quadrinhos (doravante referida neste trabalho também por meio de sua abreviação consagrada “HQ”, para evitar uma repetição excessiva

da expressão) a empregar a estruturação semântica verbo-imagética que viria a se consolidar durante o século seguinte. Publicada no periódico impresso *Truth*, a tira *Yellow Kid*, de Richard Outcault, criou e definiu as bases da linguagem desse gênero discursivo tal qual o conhecemos contemporaneamente (THE YELLOW KID, s/d). A linguagem das HQs continuou sendo intensamente aprimorada na primeira metade do século XX, e desde o final da década de 1930 essa expressão artística e gênero discursivo se tornou bastante popular no Ocidente, convertendo-se em um rentável produto comercial de forte impacto cultural (inclusive com a finalidade de propaganda patriótica durante as duas Guerras Mundiais). Com o surgimento de personagens famosos até os dias de hoje, tais quais Super-Homem (1938), Batman (1939), Flash (1940) e Mulher-Maravilha (1941), iniciou-se o período que viria a ser conhecido como Era de Ouro das HQs.

Do outro lado do mundo, a história das HQs seguiu outro curso. No Japão, as xilogravuras são vistas como precursoras das histórias em quadrinhos nipônicas (LUYTEN, 2000, p. 91). O termo *manga* (em português, "mangá")¹ surgiu em 1814 com a publicação da coleção de xilogravuras intitulada *Hokusai Manga*, de autoria do renomado Katsushika Hokusai, autor da famosa obra *A Grande Onda de Kanagawa*. Entretanto, a definição de mangá como atualmente conhecemos só iria aparecer um século depois, por meio da obra do artista Rakuten Kitazawa. Em *kanji* (sistema de ideogramas japoneses), *manga* é escrito 漫画, sendo o primeiro ideograma o de "involuntário" e o segundo de "desenho", "imagem". Assim, *manga* é o vocábulo utilizado em língua japonesa para designar qualquer HQ, independente do seu país de origem. No Ocidente, porém, *manga* é o termo empregado para designar exclusivamente as histórias em quadrinhos que são produzidas no arquipélago japonês.

Nas últimas décadas, o avanço dos meios de comunicação e a globalização alavancaram o mercado editorial no mundo e as HQs japonesas, que já alcançavam um enorme público consumidor no Japão – de crianças em fase de alfabetização a adultos –, chegaram ao Ocidente. Assim, os mangás, reconhecidamente, tornaram-se uma valiosa expressão cultural de exportação japonesa, como consta na página oficial da *Cool Japan Foundation*, entidade promovida pelo Ministério de Economia, Comércio e Indústria do Japão, cujo propósito é, entre outros, difundir internacionalmente os mais variados produtos culturais nipônicos, incluindo outras expressões artísticas.

No Brasil, o mercado editorial de histórias em quadrinhos foi reforçado pelo boom dos mangás a partir do ano 2000 com o lançamento das obras *Cavaleiros do Zodíaco* (聖闘士星矢, originalmente em japonês) e *Dragon Ball* (ドラゴンボール, em japonês). Como reflexo do sucesso das HQs nipônicas e seus desenhos animados derivados, o país também viu crescer muito o número de pessoas interessadas em aprender a língua japonesa. A princípio, esses estudantes encontraram, em sua maioria, professores que eram descendentes de imigrantes vindos do Japão (o Brasil, inclusive, é o país com a maior comunidade de pessoas de origem japonesa no exterior), mas conforme a demanda se expandiu em território nacional, surgiram cursos de nível superior, como o curso de Letras Português/Japonês da UERJ, em 2004, que formaram uma nova geração de professores de língua japonesa.

Dada a importância dos mangás nesse panorama, o emprego dessas histórias em quadrinhos nas salas de aula de japonês foi sempre bastante requisitado e pertinente, tanto para manter o interesse dos

1 Padrão vocabular que adoto em minha pesquisa por ser o consagrado no Brasil e no Ocidente em geral.

alunos quanto como suporte para temáticas relativas, não apenas à língua em si, mas ao idioma enquanto produção cultural de seu povo falante. Pode-se afirmar que as HQs, frequentemente presentes nos livros didáticos de língua estrangeira (e materna também) mas relegadas a um papel coadjuvante, encontraram um lugar de maior prestígio no ensino de língua japonesa no Brasil.

Entretanto, os estudos teóricos sobre HQs seguem escassos no país, com poucos grupos de pesquisa focados no tema e, em geral, inseridos nas áreas de Comunicação, como é o caso do Observatório de Histórias em Quadrinhos da Universidade de São Paulo. A carência de pesquisas afins, entretanto, não é exclusividade do Brasil, como aponta o quadrinista Will Eisner (2010, p. 9) em *Quadrinhos e Arte Sequencial*, afirmando que

a arte sequencial foi ignorada por muitas décadas como forma digna de discussão acadêmica. Embora cada um de seus elementos mais importantes – tais como a edição de arte, o desenho, a caricatura e a criação escrita – tenha merecido consideração acadêmica isoladamente, sua combinação única tem recebido um espaço bem pequeno (se é que tem recebido algum) no currículo literário e artístico.²

A escassez de pesquisas pode ser explicada pelo fato de que, para o senso comum, as histórias em quadrinhos são vistas como uma forma de arte menor, inferior. Tal preconceito se deve, em parte, ao equívoco de que os desenhos atuam como meros facilitadores de leitura, fugindo a esse entendimento o fato de que é justamente a frequente dicotomia verbo-imagética o que lhes confere uma linguagem única e de alta complexidade. Portanto, é fundamental avançar teoricamente sobre a articulação semântica verbo-imagética das histórias em quadrinhos, a partir de um prisma discursivo que contemple sem hierarquizar ambos os textos verbal e imagético que compõem a maioria dessas obras. Para tanto, uma abordagem possível é o emprego de categorias da análise do discurso propostas por Dominique Maingueneau, entendendo as HQs como gênero discursivo e, conseqüentemente, permitindo uma perspectiva mais profunda e crítica sobre a sua natureza textual.

Em *Análise de textos de comunicação*, Maingueneau (2011, p. 41) designa três competências necessárias à compreensão discursiva: a comunicativa, a linguística e a enciclopédica. As histórias em quadrinhos, porém, apresentam dispositivos semânticos que não se encaixam nessas competências. Há no gênero uma articulação semântica realizada por palavras e imagens e esses recursos visuais também compõem um texto. Ambos os estratos, verbal e imagético, cooperam para uma codificação semântica verbo-imageticamente articulada.

Embora as camadas verbal e imagética das histórias em quadrinhos se estruturam de modo a formar um amálgama duplamente articulado, é necessário decompô-lo e estudar particularmente cada um desses dois estratos para, posteriormente, entender as relações semânticas que são operadas entre elas e os valores de codificação de sentidos que uma soma à outra. Os textos verbal e imagético de uma narrativa em quadrinhos nem sempre apontam para significados idênticos, mas convergem para uma codificação semântica harmônica, agregando, nesse processo, valores de sentido entre si.

2 Will Eisner, que faleceu no ano de 2005, comenta nesse trecho uma realidade de 1985, quando o livro foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos. O cenário atual, entretanto, não parece muito diferente daquele, já que os trabalhos dedicados às histórias em quadrinhos ainda são pouco recorrentes na Academia quando comparados a expressões artísticas mais recentes, como o cinema.

Quanto ao estrato verbal, os estudos linguísticos vêm se desenvolvendo e expandindo desde Saussure, no início do século XX, possuindo atualmente vasto respaldo teórico em diferentes campos de pesquisa. Em relação à produção semântica sistemática do estrato imagético presente nas histórias em quadrinhos, por outro lado, não há tantos estudos acadêmicos. Movido por esse incômodo, atenta-se na pesquisa aqui anunciada prioritariamente para a camada imagética das HQs, não ignorando, porém, a interdependência de palavras e imagens na produção semântica no gênero e nem hierarquizando esses estratos textuais. Desse modo, não se considera que a codificação verbal de sentidos seja menos importante do que a codificação realizada através das imagens; porém, como foi dito, entende-se que o texto verbal já foi e continua sendo amplamente sistematizado pela tradição acadêmica. É necessário, então, providenciar um espaço maior ao texto imagético e aprofundar e difundir sua compreensão como um texto em histórias em quadrinhos, um sistema de produção semântica movido internamente por suas próprias regras discursivas.

Por meio da análise de diferentes planos discursivos do estrato imagético do gênero história em quadrinhos, pretende-se elucidar como esses dispositivos são empregados sistematicamente e como funciona a codificação dos sentidos produzidos em consonância por eles. Nesta pesquisa, esse processo crítico se desenvolve sob um ponto de vista fundamentado pelos conceitos de semântica global e de práticas intersemióticas, apresentados por Maingueneau (2008) em sua obra *Gênese dos discursos*. A partir desse prisma, compreende-se esses recursos de significação como elementos constituintes de um macroplano imagético dentro da linguagem das HQs, não os desassociando de seu entorno discursivo nem os isolando de modo artificial.

Assim como a camada verbal é composta por um sistema de signos linguísticos, a camada imagética das histórias em quadrinhos pode ser sistematizada através da análise de seus signos, utilizados com os mais diversos fins para a codificação de sentidos. Seus dispositivos de produção semântica são sistematicamente empregados dentro da linguagem do gênero, o que se justifica, com muita propriedade, por meio da decodificação operada de modo automático pelos leitores que estão habituados a consumir esse tipo de arte. Podemos citar, como exemplo, a expectativa de que um leitor não habituado aos mangás não seja capaz de entender, à primeira vista, o dispositivo das páginas de fundo preto por trás dos quadros.

A partir desse aprofundamento teórico e da sistematização dos planos constitutivos do texto imagético de histórias em quadrinhos, e retomando o entendimento do papel fundamental desempenhado pelos mangás nas práticas didáticas do ensino de língua japonesa no Brasil, tal qual se observou na expansão do interesse acadêmico por esse idioma no país, almeja-se a elaboração de um material que proporcione maior segurança em relação à utilização das HQs enquanto suporte didático linguístico-cultural aos professores de línguas estrangeiras, não apenas nas aulas de Japonês. Afinal, outros pesquisadores já apontam a relevância do emprego das histórias em quadrinhos nas aulas dessas disciplinas. Georg Wink (2009, p. 9) afirma que por meio das histórias em “quadrinhos muito se aprende sobre uma outra língua”, uma vez que, continua o autor na mesma página,

O efeito didático do aprendizado através dos quadrinhos é evidente e não é nenhuma novidade: a imagem permite a imediata criação de uma hipótese sobre o texto, o texto do balão é, na maioria dos casos, de discurso direto, usando o registro coloquial em concordância com a situação, evidenciada pela imagem. Aprende-se por enunciações contextualizadas, não por regras gramaticais ou listas de palavras.

É inegável que esse emprego em sala de aula no Brasil raramente aborda toda a complexidade da produção semântica imagética, muitas vezes limitando essa potência do gênero a um papel secundário, uma vez que há pouco respaldo teórico para servir de base para a utilização das HQs em sala de aula. Como consequência, observa-se uma desvalorização das próprias histórias em quadrinhos enquanto expressão artística e o desperdício de seus potenciais didáticos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Maingueneau (2011, p. 41-50) apresenta, na obra *Análise de textos de comunicação*, três competências necessárias a um interlocutor para que este compreendesse os dispositivos discursivos de um texto (verbal): comunicativa, referente às coerções de gênero discursivo e contexto; linguística, relacionada ao idioma empregado; e enciclopédica, abrangendo os conhecimentos de mundo que ele acumula até o momento de contato com o enunciado em questão. Porém, entendeu-se que essas competências não bastavam para a leitura de histórias em quadrinhos, afinal, esse gênero discursivo apresenta recursos imagéticos para a codificação de sentidos muito mais abstratos do que a simples representação desenhada de pessoas, animais, objetos, cenários etc. Ou seja, em sua configuração há um texto constituído por imagens que se dispõe em consonância ao texto verbal, com o qual interage para promover uma produção semântica não encontrada em outros gêneros discursivos.

É bastante claro que há uma articulação de sentidos composta por imagens e palavras nas HQs. Menos óbvio, porém, é o entendimento de que os recursos imagéticos empregados em uma história em quadrinhos também compõem um texto, e que ambos os estratos imagético e verbal agregam sentidos um ao outro, produzindo uma camada semântica duplamente articulada a ser duplamente decodificada pelo consumidor de HQs, exigindo desse leitor que “exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais” (EISNER, 2010, p. 2).

Evidenciou-se anteriormente que as “habilidades interpretativas visuais” citadas por Eisner condizem com a necessidade de uma quarta competência, a qual se soma àquelas previamente descritas por Maingueneau: a competência imagética. Isso se justifica pela codificação sistemática de sentidos presente no estrato imagético de que se compõem as histórias em quadrinhos:

Em sua expressão mais simples, os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando são usados vezes e mais vezes para expressar ideias semelhantes, tornam-se uma linguagem – uma forma literária, se se preferir. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da arte sequencial (EISNER, 2010, p. 2).

No que diz respeito a *Isto não é um cachimbo*, as considerações de Foucault (2008) induzem a uma reflexão muito fértil sobre os papéis discursivos desempenhados pelos macroplanos imagético e verbal nas HQs. O autor aborda não apenas seus supostos limites e suas prováveis rupturas, mas também as possibilidades de interferências entre aqueles estratos durante o processo de produção semântica operada nesse gênero textual. Entre as conceituações, três se revelam muito pertinentes para a fundamentação desta pesquisa: 1) o entendimento de que todo texto verbal escrito ou impresso se configura também como um “texto em imagem” (*Ibid.*, p. 25); 2) a conclusão de que os textos verbal e imagético se articulam para

produzir sentidos (*Ibid.*, p. 28); e 3) a reflexão sobre o espaço em branco entre palavras e figuras de um livro ilustrado, afirmando que ali “se atam, entre as palavras e as formas, todas as relações de designação, de denominação, de descrição, de classificação” (*Ibid.*, p. 33).

Ressalto também o fato de que todo texto verbal escrito ou impresso assume um caráter imagético, como afirmam tanto o linguista Maingueneau (2011, p. 81) quanto o quadrinista Eisner (2010, p. 2), o que não exclui o caso das histórias em quadrinhos, uma vez que os enunciados verbais estão dispostos dentro do espaço de cada página de forma planejada, com o objetivo de codificar sentidos em harmonia estética com as figuras que compõem a narrativa.

Cabe esclarecer que a desconstrução da camada imagética e, por consequência, da linguagem das histórias em quadrinhos, não é uma metodologia que a presente pesquisa pretende inaugurar nos estudos acadêmicos. Chinen (2011, p. 12-25), por exemplo, apresenta uma proposta de divisão da linguagem das histórias em quadrinhos no que nomeia como “itens constitutivos”, que seriam, segundo o autor, os seguintes: vinheta ou quadrinho, balão, recordatório, onomatopeia, metáforas visuais, figuras cinéticas ou de movimento. Além disso, o próprio Eco (2011, p. 144), semiólogo e um dos autores mais difundidos quando se menciona “história em quadrinhos” na Academia, já havia sinalizado para esse encaminhamento em *Apocalípticos e integrados*, onde afirma, referindo-se à linguagem das histórias em quadrinhos, que “poderíamos individualizar dezenas de elementos figurativos, agora canônicos, com preciso estatuto iconológico”.

Com a intenção de exemplificar os planos discursivos verbais da prática discursiva, Maingueneau comenta sobre sete dispositivos na citada obra *Gênese dos discursos* (MAINGUENEAU, 2008): intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão; o autor ainda deixa em aberto a possibilidade de inclusão de outros dispositivos.

Dentro do macroplano imagético do *corpus* analisado anteriormente na pesquisa do curso de mestrado – o primeiro volume de *Cavaleiros do Zodíaco* (aproximadamente 100 páginas), publicado pela editora Conrad em novembro do ano 2000 –, foram encontrados 15 planos discursivos imagéticos, apresentados brevemente a seguir, com base em Schuabb (2013, p. 85-97).

- a) Balões de fala: relaciona-se a toda produção semântica que é possível ser realizada a partir do manuseio das possibilidades oferecidas por essas estruturas, que são o local por excelência dos textos verbais escritos/impressos nas HQs. Podemos citar, por exemplo, os sentidos produzidos pelas bordas desses elementos.
- b) Cognição leitora: para entender melhor como funciona o plano da cognição leitora, é necessário abordar duas afirmações de Foucault em sua obra *Isto não é um cachimbo*. Ele escreve que um caligrama apresenta um “não dizer ainda” e um “não mais representar” (FOUCAULT, 2008, p. 28) em sua articulação verbo-imagética, aludindo claramente à impossibilidade de percepção simultânea dessas duas camadas.
- c) Composição espacial: refere-se a como os elementos imagéticos que compõem uma cena são distribuídos pelo espaço do quadro – ou ainda da página, quando essa se configura como um quadro em maior escala. Por meio desse plano, o quadrinista é capaz de ressaltar certos elementos enquanto ofusca outros, conduzindo, assim, o olhar do leitor à figura que lhe interessa destacar.

- d) Enquadramento: tem sua operacionalidade tradicionalmente reconhecida pelos estudos na área de histórias em quadrinhos. Refere-se ao recorte da cena que o quadrinista deseja mostrar ao leitor, isto é, a como ele opta por representar uma situação em um quadro. Por meio desse plano, o autor consegue revelar apenas o que considera conveniente àquele momento da narrativa.
- e) Fisionomia: relaciona-se à produção semântica comumente vinculada à expressão facial de personagens. Surpresa, alegria, tristeza, dor, raiva, susto e toda uma vasta gama de sentimentos dos personagens são comunicados por meio do manejo habilidoso da configuração imagética de olhos, boca, sobrancelhas etc. Graças à fisionomia dos personagens, o ambiente psicológico de uma cena torna-se perceptível à leitura.
- f) Gestual: compreende a produção de sentidos proporcionada pela variedade de gestos do corpo dos personagens, em especial mãos, braços e cabeça (excluindo-se as expressões faciais, que compõem o plano apresentado anteriormente). Está fortemente atrelado a fatores representacionais do mundo real, assim como se dá com o plano da fisionomia, sendo também de interpretação frequentemente experimentada pelo leitor de histórias em quadrinhos.
- g) Iluminação: abrange o emprego de claro e escuro e toda a gradação possível entre os dois em um quadro/cena, como, por exemplo, pelo emprego de hachuras ou de pintura. Luz, sombra e escuridão produzem significados literais e abstratos muito diferentes entre si, podendo gerar sentidos de sacralização, suspense etc. Podem-se incluir também nesse plano os efeitos de textura que são alicerçados pelo emprego de brilhos, como é o caso, por exemplo, da representação de objetos metálicos.
- h) Linhas de movimento: refere-se exclusivamente aos tracejados que indicam deslocamento de elementos apresentados na cena. Nas HQs é comum que se coloquem linhas ao redor de figuras para assinalar que se encontram em movimento – isso se faz com veículos, pessoas etc. O número de linhas de movimento ou a intensidade com que são grafadas produzem sentidos específicos sobre o deslocamento.
- i) Metáforas visuais: se relaciona ao emprego de figuras que produzem sentidos diferentes do que visualmente aparentam, geralmente simbolizando algo abstrato. É o caso, por exemplo, do tradicional emprego da figura de uma lâmpada elétrica não para representar o objeto lâmpada, mas para metaforizar a noção de “ideia”. O pesquisador Chinen (2011, p. 22-23) considera as metáforas visuais como um dos itens constitutivos da linguagem das histórias em quadrinhos e “uma das invenções mais elaboradas” desse gênero. Pode-se dizer que a compreensão das metáforas imagéticas se deve a uma convenção, pois sua significação não é tão imagetivamente direta quanto outros recursos já estabilizados nas HQs.
- j) Modo de coesão: refere-se a como se interligam as estruturas que compõem a narrativa. Enquanto no macroplano verbal o modo de coesão está relacionado às ligações entre frases, períodos e parágrafos, no caso do estrato imagético das histórias em quadrinhos, são compreendidos nesse dispositivo os mecanismos de coesão entre cenas, quadros ou páginas.
- k) Ocorrência: corresponde à quantidade de vezes que uma mesma figura é apresentada em um dado contexto (quadro/página) de uma HQ. A repetição de um elemento indicativo de som, como é o caso das onomatopeias, pode, por exemplo, gerar o sentido de que há também uma repetição do fato que origina esse ruído ou comunicar a existência de perturbação psicológica de um personagem, indicando que ele percebe um determinado som de modo anormalmente multiplicado, como se estivesse ecoando em sua mente.

- l) **Perspectiva:** relaciona-se ao conjunto de recursos que é estruturado pelo quadrinista por meio da angulação pela qual a cena é apresentada, de modo a produzir o sentido de um posicionamento espacial – abstrato ou não – do próprio leitor. Em outras palavras, é o ponto de vista que o autor de HQs atribui, de forma imageticamente arranjada, ao leitor.
- m) **Referenciação:** diz respeito às relações que se estabelecem entre a informação nova e as informações previamente estabelecidas pelo autor, produzindo-se, assim, sentidos que se proliferam nas entrelinhas da narrativa. Por meio da estruturação de um contexto em um momento anterior, o quadrinista pode, em seguida, apresentar algo novo com a expectativa de que o leitor faça imediatamente uma referência entre os dois momentos.
- n) **Sequenciação:** relaciona-se não só à ordem de leitura dos quadros/cenas da narrativa, a dos elementos constitutivos – imagens e falas –, como também, em sentido mais amplo, àquela dos quadros que compõem uma página. Para evitar confusões entre esse plano e o plano do modo de coesão, é fundamental ressaltar que, enquanto o primeiro (o da sequenciação) enfatiza a ordem de leitura em si e de suas implicações semânticas para a cena, o segundo (da coesão) é focado no modo pelo qual as estruturas narrativas estão conectadas entre si.
- o) **Tipografia:** refere-se a qualquer variação conferida à imagem dos caracteres que compõem o estrato verbal das histórias em quadrinhos. É o caso da utilização de caracteres escritos de maneira cursiva ou não, bem como de suas cores e bordas, por exemplo. Embora incida diretamente sobre o macroplano verbal, o dispositivo da tipografia possui caráter imagético, uma vez que sua relação com o verbal se dá mediante a escrita/impressão desse texto, situações em que se confere a ele um aspecto imagético, segundo Maingueneau e Foucault, como mencionado anteriormente.

Sobre o potencial do estrato imagético para fins didáticos, Georg Wink (2009, p. 9) chama atenção para o fato de que, além da contextualização que o texto imagético propicia para a compreensão do texto verbal – que está língua estrangeira para o leitor estudante –, as histórias em quadrinhos não deixam de constituir um suporte para a observação e apropriação das estruturas gramaticais recorrentes no idioma estrangeiro, incluindo construções coloquiais, gírias, onomatopeias e outros elementos verbais geralmente marginalizados nos livros didáticos tradicionais.

Segundo Hall (1993, p. 145, *apud* SARMENTO, 2004, p. 3), as práticas verbais são definidas como momentos de interação entre pessoas mediados pela cultura. A autora aponta para a importância dos conhecimentos compartilhados entre aqueles que estabelecem uma comunicação para que os sentidos sejam compreendidos dentro de uma “convencionalidade dos significados”. Desse modo, afirma Sarmiento (2004, p. 4), “todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros do grupo”. Os contextos discursivos se revelam totalmente indispensáveis para validar um determinado texto verbal que é nele produzido. Nesse sentido, o texto imagético das HQs tem um papel fundamental que desempenha em paralelo ao de sua própria produção semântica: a função de validar o texto verbal apresentado em um determinado quadro. Ou seja, cabe ao macroplano imagético a função de estabelecer a cenografia que contextualiza e valida o texto verbal ali apresentado. Considerando o consumidor de histórias em quadrinhos como um coenunciador que exerce a leitura a partir de um ponto distanciado, na

posição de uma terceira pessoa em relação àquele texto verbo-imagético, podemos avaliar as cenografias das HQs como capazes de se manifestar plenamente (MAINGUENEAU, 2011, p. 88).

A partir desses conceitos, torna-se evidente que, para uma melhor compreensão do estrato verbal de uma história em quadrinhos, é inevitável que a leitura seja entendida em um sentido mais amplo e abranja também o estrato imagético, de modo que o leitor precisa fazer uso também de sua competência imagética para entender quais dispositivos não verbais estão sendo empregados e com qual função semântica, para avaliar quais possibilidades discursivas estão sendo estabelecidas. Quando nos referimos aos estudantes da língua (estrangeira) na qual uma determinada obra está escrita, isso ganha um caráter ainda mais intrínseco ao aprendizado proposto por meio daquele material. Como exemplos, podemos citar 1) comportamentos cotidianos divergentes entre a cultura do estudante e a da nação onde aquela HQ foi produzida e que são validados como socialmente aceitos na determinada cena construída imageticamente, sem a necessidade de que haja um anúncio verbal de validação; e 2) onomatopeias e mímesis naquela língua estrangeira, cujo significado muitas vezes pode ser compreendido pelo leitor graças aos dispositivos imagéticos dispostos pelo autor (como é o caso dos próprios mangás no Brasil, pois muitas vezes suas onomatopeias e mímesis são apresentadas no original em japonês).

3. COMENTÁRIOS FINAIS

É evidente a importância das histórias em quadrinhos como porta de entrada para a leitura na vida de tantas crianças. Talvez justamente pelo apelo infantil, ainda hoje se minimize a complexidade desse gênero discursivo, afinal, para o senso comum as imagens são meras facilitadoras da compreensão e o que é feito para crianças é entendido como algo inferior, mais simples.

O emprego de HQs em sala de aula é frequente, porém, quase tão habitual quanto isso é o emprego de suas imagens como mero ornato, ao passo que o texto verbal geralmente recebe toda a devida atenção. De fato, o estrato verbal das histórias em quadrinhos é componente fundamental quando se pensa nesse gênero, mas igualmente importante na produção de sentidos ali realizada é o estrato imagético – e cabe mencionar que há HQs compostas apenas de texto imagético, ao passo que isso seria inviável com o texto verbal, até porque, como Foucault (2008) afirma em trecho mencionado anteriormente, todo texto verbal impresso adquire características imagéticas.

Por isso, respeitando a dupla articulação imagético-verbal nas HQs, é necessário sistematizar com critérios bem definidos o estrato imagético, de modo a ressaltar suas potencialidades semânticas. Inclusive para entender como essas capacidades podem ser otimizadas na utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula de língua estrangeira (L2).

REFERÊNCIAS

- CHINEN, Nobu. **Aprenda & faça arte sequencial: linguagem HQ – conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2011.
- COOL JAPAN FOUNDATION. **Cool Japan Foundation Inc**. Disponível em: <<https://www.cj-fund.co.jp>>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HALL, Joan K. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 14, n. 2., p. 145-166, 1993.

LUYTEN, Sonia Bibe. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 2, n. 2, p. 1-23, mar. 2004.

SCHUABB, Rafael. **Articulação e codificação de sentidos no estrato imagético de histórias em quadrinhos japonesas**. 2013. 133 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

THE YELLOW KID: hero of Hogan's Alley. *In*: BILLY Ireland Cartoon Library & Museum. The Ohio State University, s/d. Disponível em: <<https://cartoons.osu.edu/news/2013/08/28/the-yellow-kid-hero-of-hogans-alley/>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

WINK, Georg. **Panorama dos quadrinhos contemporâneos na Alemanha**. Belo Horizonte: Emcomum Estúdio Livre, 2009.

Urgências discursivas... pesquisas menores: apontamentos acerca do ato de pesquisar em Análise do Discurso

TATIANA JARDIM GONÇALVES

SEEDUC, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

As lógicas de mundo geradas e mantidas no tecido social constituem políticas, discursos, instituem modos de vida e interferem no trânsito dos sujeitos. Nesta direção, os discursos exigem implicação, já que estes veiculam tais lógicas, se solidificam e constituem os sujeitos. Logo, as pesquisas que se ocupam com as discursividades necessitam acompanhar os processos sócio-históricos e compreender as inscrições dos/nos discursos a fim de produzirem percursos científicos cujos objetivos estejam vinculados à ética do cuidado e da assunção das discussões fundamentais. Proponho, então, neste texto, um debate em torno do ato de pesquisar discursos e, mais especificamente, em torno do que reconheço como urgências discursivas. A partir da concepção de Literatura Menor proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2023 [1975]), aponto e reflito sobre o que compreendo como pesquisa menor como uma lógica a ser assumida por quem trabalha com discursos. Esta proposta tem o objetivo de compor o coro de vozes que vem acentuando outras possibilidades e outras necessidades no pesquisar, caminhos que são exigências das demandas pesquisadas, pois são urgências sociais. Sendo assim, compreendo que a reflexão aqui proposta está no percurso de uma prática de pesquisa cujas perspectivas são decoloniais/contracoloniais, visto que ler os discursos presentes em uma sociedade já denota a compreensão da função criadora da linguagem, mas ler discursos a partir de um ferramental não hegemônico, a partir de enunciados inesperados indicadores de distintas discursividades, é observar o funcionamento de lógicas de mundo e ressaltar a importância de assumirmos contracondutas.

Palavras-chave: pesquisa; prática discursiva; rupturas; pesquisa menor.

ABSTRACT

The logics of the world generated and maintained in the social fabric constitute policies, discourses, institute ways of life and interfere in the transit of subjects. In this sense, discourses require implication, since they convey these logics, solidify and constitute subjects. Therefore, research that deals with discourses needs to follow socio-historical processes and understand the inscriptions of discourses in order to produce scientific paths whose objectives are linked to the ethics of care and the assumption of fundamental discussions. In this text, I propose a debate around the act of researching discourses and, more specifically, around what I recognize as discursive urgencies. Based on the concept of Minor Literature proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari (2023 [1975]), I point out and reflect on what I understand as minor research as a logic to be assumed by those who work with discourses. This proposal aims to join the chorus of voices that has been emphasizing other possibilities and other needs in research, paths that are required by the demands being researched, because they are social urgencies. Therefore, I understand that the reflection proposed here is on the path of a research practice whose perspectives are decolonial/countercolonial, since reading the discourses present in a society already denotes an understanding of the creative function of language, but reading discourses from a non-hegemonic tool, from unexpected statements that are indicators of different discursivities is to observe the functioning of world logics and to emphasize the importance of assuming a counter-conduct.

Keywords: research; discursive practice; ruptures; minor research.

1. PALAVRAS INICIAIS

Trabalhadoras e trabalhadores sociais que se ocupam com o discurso encontram-se em um ou em muitos territórios arenosos e nada pacíficos. Isso porque se deparar ou lidar com o discurso, ou melhor, com práticas discursivas, é uma tarefa complexa, tendo em vista o fato de estas comportarem distintos elementos, serem instâncias complexas. Como pesquisadores e sujeitos do mundo, vamos encontrando e exercendo aquelas práticas discursivas mais prototípicas, isto é, mais padronizadas, detentoras de caracteres que encarnam certas lógicas; mas encontramos também aquelas que parecem ser um escoamento destas. Encontramos práticas discursivas que, embora apareçam, muitas vezes, em lugares díspares, sejam colocadas em cena em épocas distintas por diferentes sujeitos e tenham materialidades que pareçam não se aproximar daquelas que são reconhecíveis, carregam o regular, o similar. Esses enunciados que acontecem no correr dos dias, das horas, que aparecem nas circunstâncias corriqueiras e até insuspeitas de enunciação parecem atuar como perpetuadores de lógicas, de alianças éticas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a ocupação do trabalhador social que lida com as práticas discursivas é também estar atento a esse escoamento que carrega, mantém elementos que constituem o que aprisiona e o que liberta. Trata-se, portanto, de considerarmos este escoamento como urgência, trata-se de concebermos que há em curso urgências discursivas que nos convocam, incessantemente, a compreender a engrenagem sócio-histórica para pensarmos e tentarmos construir um cenário social saudável. É preciso, então, atentarmos para o fato de que estas urgências exigem diferentes tomadas de posição, exigem perspectivas decoloniais e cartográficas dos elementos que compõem o ato de pesquisar.

2. O QUE ESTOU CHAMANDO DE URGÊNCIA DISCURSIVA?

Não é demais reafirmar que as práticas discursivas produzem e sustentam realidades. Com isso, é fundamental reafirmar também que as discursividades são constituídas por verdades e lógicas de uma conjuntura que as reafirma, atualiza ou gera um novo direcionamento. Uma prática discursiva assim o é pelo fato de comportar regularidades de ordem material, ou seja, a materialidade que a constitui explicita uma constância que nos faz captar um dado modo de produção discursiva; mas também se caracteriza pelo fato de convocar uma regularidade não material inerente à verdade que a constitui. Há, como já afirmado, práticas discursivas mais definidas, ou seja, aquelas que carregam, de forma mais evidente, as lógicas que as atravessam, as lógicas praticadas por certos agrupamentos subjetivos. Essas práticas discursivas, no entanto, não transitam de forma solitária e absoluta, pois, além de haver o embate de vozes, de perspectivas constitutivas da sociedade, há também as produções que parecem menores, insuspeitas, que parecem nem fazer parte de uma lógica discursiva por se manifestarem de forma mais fluida ou menos rigorosa.

Michel Foucault traça um percurso relativo às práticas discursivas e, com isso, assinala que é fundamental compreendermos e atentarmos para as formações discursivas. O autor afirma que

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, *semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade* (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2016 [1969], p. 47, grifo meu).

Precisamos, então, partir do princípio de que a reunião de elementos que atuam conjuntamente gera o que chamamos de prática discursiva. Tal premissa fundamenta a identificação da existência de uma dada prática, a produção de enunciados vinculados a esta e o reconhecimento de seus traços em produções menos prototípicas, menos evidentes de uma dada cadeia discursiva.

Esta é a premissa para o que compreendo como urgência discursiva. Se as regularidades constituem uma prática discursiva, se uma prática discursiva carrega marcas de tempo, espaço e subjetividades determinados, se há embates e reformulações destas, significa que as práticas podem se apresentar de diferentes formas, podem percorrer o tempo, podem escoar dos domínios de sentido a que se associam. Assim, o que foge, o que escoar, o que aparenta não ter relação com os traços de certas práticas discursivas transita, é colocado em prática por nós. Portanto, estamos diante de urgências discursivas, uma vez que estas, em virtude de sua não evidência, deixam rastros acerca da realidade em que estamos inseridos, acerca do que é conservado no âmbito histórico.

Partindo desta pista, compreendo que uma urgência discursiva pode ser caracterizada pela presença de perspectivas, de ordens de mundo, homogeneizantes ou não, em enunciados díspares mesmo que estes apresentem de forma menos explícita as regularidades das lógicas que os sustentam. Desse modo, a possibilidade de encontramos em enunciados díspares e insuspeitos que apresentam ou não as peculiaridades das lógicas que os formam (a sintaxe do enunciado, o vocabulário, os sujeitos que enunciam, o espaço etc.), as regularidades que nos conduzam a perspectivas, a ordens de mundo, não só consolidam a concepção de prática discursiva como também instituem outras perspectivas de ocupação e atenção de trabalhadores sociais e sujeitos no mundo, pois estes enunciados aparentemente desgarrados que circulam na sociedade mantêm, reformulam ou combatem certas lógicas. Por isso, é fundamental construirmos práticas de pesquisa e de análise que permitam traçarmos os percursos destas urgências discursivas, que possibilitem compreendermos territórios. É preciso delinear pesquisas não hegemônicas, é preciso atuarmos no terreno das pesquisas menores.

3. URGÊNCIAS DISCURSIVAS... PESQUISAS MENORES

Apesar das desconstruções que se operam, ainda está em curso na sociedade a lógica homogeneizante de mundo. Isso atravessa as relações, produz subjetividade e ancora práticas languageiras. Com a ciência não seria diferente. Pelo fato de ainda vivenciarmos a experiência colonial, a prática científica produz e reproduz modelos que não se aplicam adequadamente aos objetos estudados, pois o que denominamos como objeto é, na verdade, uma produção engendrada nas reações, nas rupturas, nas discontinuidades e nos acolhimentos. Logo, o ato de pesquisar não pode ser compreendido como um ato cujos passos, cujas etapas estejam garantidas, cuja metodologia seja fixa e esteja amparada por noções fixas. Quando estamos no terreno das práticas discursivas e, mais especificamente, no território do que insisto em compreender como urgência discursiva, das enunciabilidades que exigem tomadas de posição de um trabalhador social, necessitamos assumir uma lógica de pesquisa que contemple, efetivamente, o múltiplo, o descontínuo, o inesperado.

É fundamental, portanto, assumirmos perspectivas não hegemônicas de ciência, universidade, língua, pesquisa, pesquisador etc. É preciso trabalhar com estas instâncias como produções que têm uma estabilidade porque são reiteradas e, ao mesmo tempo, não a têm, porque vão sendo reformuladas, reconfiguradas no

trato social. É necessário travarmos uma batalha com o maior, com o instituído, para fazermos isso. Deleuze e Guattari (2023 [1975]), ao tratarem da literatura produzida por Kafka, abordam a menoridade desta. Para os autores, os conceitos de maior e menor não envolvem dimensão, mas, respectivamente, o instituído, homogeneizante e o que irrompe, o que foge, o que produz outros caminhos. Os autores questionam “[...] como arrancar da sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem, e de fazê-la escoar seguindo a linha revolucionária sóbria? Como devir o nômade e o imigrante e o cigano de sua própria língua?” (DELEUZE; GUATTARI, 2023 [1975], p. 40-41). Para esses autores, que propõem uma filosofia da diferença, o menor diz respeito ao que as minorias fazem no interior de uma língua maior, ou seja, às transgressões que são feitas mesmo diante das produções operadas a partir da hegemonia instituída em uma língua.

Na mesma esteira, a historiadora Beatriz Nascimento também questiona a unicidade no âmbito da produção do conhecimento, ao empreender seu estudo sobre os quilombos. No seu entendimento orgânico de quilombo e de história, também confronta o “maior”, o homogêneo: “Como fazer, como escrever a História sem se deixar escravizar pela abordagem da mesma, fragmentariamente?” (NASCIMENTO, 1974, p. 42). Estamos, portanto, no território da ética, das alianças que precisam ser assumidas e firmadas para a assunção de um modo de pesquisar que não é inédito, mas que exige uma conduta alinhada a questões cruciais da sociedade em que estamos inseridos.

Sendo assim, a ocupação com as práticas discursivas e, mais especificamente, com as urgências discursivas pode ser orientada a partir da perspectiva do que quero denominar aqui como pesquisa menor, isto é, a partir de uma concepção de pesquisa que contemple a multiplicidade, que abarque outras lógicas, distinguindo-se da lógica ocidental que não abarca e não cumpre efetivamente a tarefa de percorrer o múltiplo. Nesse sentido, fundamentalmente e, sobretudo, eticamente, precisamos compreender que pesquisar em Análise do Discurso é habitar um território existencial, conforme defendem Alvarez e Passos (2015), para compreender as diferentes possibilidades de percurso e de construção. Portanto, é fundamental operarmos a partir das (des)territorializações, porque é primordial deslocarmos conceitos, criarmos denominações, problematizarmos certos códigos que até o momento constituem o modo de pesquisar. É fundamental compreender que assumir esta direção é reconhecer os limites de uma metodologia linear, é assumir o pesquisar como um trajeto que vais assumir dados contornos. Logo, como apostam Deusdará e Rocha (2021, p. 203), é preferível falar em atitude ou perspectiva cartográfica, “visto que o que propõe tem impactos sobre a própria forma de conceber e se relacionar com o conhecimento e a prática de investigação”.

Podemos, ainda, afirmar que uma prática fundamentada na lógica de uma pesquisa menor não pode prescindir de uma prática de escrita e de leitura baseada na concepção de língua menor, conforme apontam Deleuze e Guattari (2023 [1975]). A língua, em uma pesquisa menor, deve ser aquela que questiona, mas também aquela que, na materialidade dos textos produzidos, mostra o rompimento com o cânon, apresenta outros percursos para fazer circular linguisticamente o conhecimento. Outra (des)territorialização primordial é a da ciência. A perspectiva de ciência, em uma pesquisa menor, precisa ser margeante, ou seja, precisa ser aquela que convoca as margens para falar, que mostra o objeto como instância em construção e em movimento. Deve ocorrer, portanto, a (des)territorialização da ciência durante todo o processo da pesquisa. A assunção permanente do sujeito como produção e como agente também fazem parte desta prática de pesquisa menor. O *corpus* de uma pesquisa menor é outro ponto ético, pois ele não é um produto acabado aguardando a análise, mas produzido a partir dos diferentes movimentos do pesquisador, das

materialidades, das coordenadas espaço-temporais, então a lógica de *corpus* em uma pesquisa menor é a concepção de uma produção oriunda do toque, do trajeto, das relações, do saber do corpo etc. Nesta esteira, uma pesquisa menor pode ser compreendida como um investimento fora do corporativismo do poder instituído, como uma das práticas das emergências, das vinculações epistemológicas. Como já foi dito, não se trata de ineditismo no campo material, mas de inovação na perspectiva ética, inovação que tem relação com invenção de mundo, com invenção do modo de compreender a realidade para pensar em soluções. No nosso caso, soluções que passem pelas práticas discursivas.

4. UMA URGÊNCIA DISCURSIVA: UMA EXPERIMENTAÇÃO

Compreendendo a urgência discursiva como um escoamento de práticas discursivas vigentes e mais prototípicas de certas lógicas e, ainda, sendo a pesquisa menor um entendimento de investigação que mescla uma conduta permanentemente atenta às reconfigurações das práticas discursivas e a um fazer desterritorializado; é necessário mostrar esta operacionalização. Apresento, a seguir, um breve exercício de análise a fim de explicitar o percurso e o território a que se vincula a urgência discursiva em questão.

Os enunciados que se enquadram no que denomino aqui como urgência discursiva são aqueles que parecem estar descolados de uma esfera discursiva, que parecem ser uma produção individual. Como o *corpus* de uma pesquisa menor não é uma produção *a priori*, acabada, aguardando leituras, análises, cabe salientar que os enunciados lidos, analisados, não são uma escolha, mas produções geradas pela sensibilidade inerente à pesquisa, ao pesquisador e a um pesquisar que acompanha processos. Portanto,

[...] recusar a designação “coleta de dados” ou “coleta de corpus” não significa buscar um outro nome para o “mesmo” trabalho. Trata-se do projeto de buscar afirmar nas expressões que usamos uma concepção de prática científica que reusa a inglória tarefa de neutralização/apagamento da complexa vinculação do pesquisador com o campo de investigação. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 151)

Sendo assim, o enunciado aqui lido é uma produção singular atrelada a um campo de coexistências de sentido. Não há enunciados soltos, livres, pois um enunciado, como postula Foucault (2016 [1969], p. 118), é uma função enunciativa e “[...] para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo o campo adjacente”. Então, o enunciado aqui lido vincula-se a verdades historicamente constituídas, a sujeitos, aos outros enunciados que comportam os mesmos traços, mas também a diferentes leituras, a diferentes aparatos, a minha implicação como trabalhadora social, como sujeito no mundo. O enunciado que comporta uma urgência discursiva é um comentário acerca da série *Bridgerton*. A série, uma superprodução da Netflix, retrata a trajetória de uma família real da Inglaterra no início dos anos 1800. O comentário, proferido em uma roda de conversa, foi “A série não tem nada a ver com o livro. Em primeiro lugar, no livro não há menção a uma rainha negra. Eu não tenho nada contra, mas naquele tempo não tinha”. A condição de produção que sustenta este enunciado alia trivialidade (roda de conversa) e regularidade atrelada a conjuntura que ainda propicia traçar percursos inerentes à racialidade. Deleuze e Guattari (2023 [1975]) defendem que um enunciado é sempre coletivo, pois são jurídicos, isto é, gerados por regras que não estão atreladas somente ao âmbito estrutural, mas aos agenciamentos, às agências sócio-históricas em curso.

Sendo assim, o enunciado analisado deve ser compreendido no bojo das enunciações em que a racialidade é o elemento agenciador. Ao argumentar que o livro não faz menção a uma rainha negra para justificar a proposição da falta de relação entre livro e série, a enunciativa age discursivamente no campo do não dito, do subentendido que, como assevera Ducrot (1987), trata-se de uma informação não dita que pode ser captada por um raciocínio não linguístico. Não estamos, portanto, no campo da lógica, mas no campo das apreensões de sentidos que só podem se dar se considerarmos a história, as produções erguidas ou mantidas em conjunturas específicas. A não explicitação de uma rainha negra no livro, para o enunciador, é a tradução da ausência da possibilidade de as pessoas negras ocuparem um lugar de poder. A argumentação se estende, de forma sentenciosa, com duas negações: "*Não tenho nada contra, mas naquele tempo não tinha*". A primeira negação cumpre o papel de autodefesa, ou seja, o enunciador se isenta de acusações relativas a racismo. Já a segunda negação está atrelada à consciência historicamente construída em torno das ausências atribuídas a pessoas negras. Sabemos que, para subalternizar os corpos negros, foram erguidas teorias e lógicas que atribuíram a estes a ausência de alma, de civilização e de conhecimento. Sendo assim, este enunciado, embora tenha sido proferido individualmente, faz parte de uma cadeia de enunciados que guardam o mesmo princípio e estão atrelados ao mesmo regime enunciativo. É possível compreendê-lo, portanto, como uma urgência discursiva pelo seu descolamento de uma esfera mais fixa e reconhecível e, sobretudo, pelo seu caráter de trivialidade que se vincula às naturalizações firmadas historicamente. O enunciado, como função enunciativa, para lembrar mais uma vez a lição deixada por Foucault, é singular porque, apesar de diferente em sua constituição e circulação, cumpre uma função no conjunto das práticas discursivas cuja raça é a lógica fundante.

5. PALAVRAS FINAIS

As lógicas, as ordens de mundo regem as trajetórias, os corpos, a língua e as práticas discursivas. Tais ordens podem ser de achatamento, de homogeneização, de colonização, mas também podem ser de fuga, de contestação, de contracolonização, de produção de outros modos de vida etc. Esta constelação de veridicções e de projeções sobre o mundo e sobre a vida nos encontra, rege e organiza as esferas em que nos inserimos, os sistemas que nos orientam. Nesta direção, é imperioso compreender que todo enunciado emerge a partir de uma engrenagem sócio-histórica que é a condição da sua produção, da sua circulação e da sua sustentação.

Desse modo, todo enunciado, por mais corriqueiro e simples que pareça, é uma das peças que compõe as engrenagens discursivas, as práticas discursivas que transitam no tempo e no espaço, se mantêm ou se reconfiguram. É nesta direção que devemos compreender as urgências discursivas. Como exposto ao longo do texto, estas podem ser compreendidas como o escoamento das práticas discursivas mais sólidas, naturalizadas e reconhecíveis, e é exatamente este aspecto de trivialidade e de descolamento que deve nos afetar, é para isto que devemos estar atentos, já que isto comporta as naturalizações que atuam sobre a vida.

As urgências discursivas estão, portanto, para as urgências que exigem de pesquisadoras e de pesquisadores o olhar para um trabalho que se ocupe, de fato, com o social que nos cerca, que se ocupe com questões que sustentam o perfil de sociedade que temos, os nossos cotidianos, as nossas práticas de vida e de morte. As urgências discursivas, então, sejam aquelas que achatam ou aquelas que se insurgem,

precisam ser desejo de pesquisa e precisam ser compreendidas em uma perspectiva efetivamente menor, ou seja, fora dos caminhos pré-estabelecidos, na presença das questões e dos referenciais que comportem a tarefa de refazer caminhos, de apontar dinâmicas das engrenagens e de produzir outras possibilidades de ciência, de pesquisa e de mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Sobre o que podemos não fazer. *In*: AGAMBEN, G. **Nudez**. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 69-73.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2023 [1975].
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise Cartográfica do Discurso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016 [1969].
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por homens negros. *In*: NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.
- ROLNIK, Suely. **É preciso fazer um trabalho de descolonização do desejo**. Entrevista concedida a Sarah Babiker. El Salto, 24/07/19. Tradução: Cepat. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591109-e-preciso-fazer-um-trabalho-de-descolonizacao-do-desejo-entrevista-com-suely-rolnik>>. Acesso em: 20 maio 2024.

PARTE 2
ESTUDOS
APLICADOS:
ENSINO E
APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS

A estilística na linguística de Joaquim Mattoso Câmara Jr.

ANDRÉ CONFORTE

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

É consabida a contribuição do linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) aos estudos estilísticos no Brasil, a par de toda a sua pioneira e imensa obra dedicada à linguística, a ponto de lhe caber, na visão de muitos, a antonomásia de “Pai da linguística brasileira”; seus estudos estilísticos, no entanto, são frequentemente tratados como se constituíssem uma área de interesse à parte na obra do linguista carioca. O objetivo deste artigo é tentar demonstrar que, para Câmara Jr., a faceta estilística da linguagem lhe era inerente, constitutiva, uma vez que, na medida em que ele tomava como ponto de partida para seus estudos sobre o estilo a concepção triádica de Karl Bühler sobre as funções da linguagem, tratava-se tão somente de reservar à estilística a função expressiva, em oposição à função representativa da linguagem. Para sustentar essa posição, apoiar-nos-emos nas considerações de Possenti (2005) e Uchôa (2004), pesquisadores que já se debruçaram com minúcia sobre a obra do autor de *Contribuição à Estilística Portuguesa*.

Palavras-chave: linguística; estilística; estilo; funções da linguagem; Joaquim Mattoso Câmara Jr.

ABSTRACT

The contribution of the Brazilian linguist Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) to stylistic studies in Brazil is well known, along with all his pioneering and immense work dedicated to linguistics, to the point that, in the view of many, he is also known as the “father of Brazilian linguistics”; his studies on Stylistics, however, are often treated as if they constituted a separate area of interest in his works. The aim of this article is to try to demonstrate that, for Câmara Jr., the stylistic face of language was inherent, constitutive, because, once he took Bühler’s triadic conception on the functions of language as a starting point for his studies on style, it would be simply a matter of reserving the expressive function for stylistics, as opposed to the representative function of language. To support this position, we will rely on the considerations of Possenti (2005) and Uchôa (2004), researchers who have already looked in detail at the work of the author of *Contribuição à Estilística Portuguesa*.

Keywords: linguistics; stylistics; style; language functions; Joaquim Mattoso Câmara Jr.

1. INTRODUÇÃO

Em que pese seu inestimável e reconhecido papel na consolidação de uma abordagem verdadeiramente científica dos fatos linguísticos no Brasil, é sabido, igualmente, que Joaquim Mattoso Câmara Jr. dedicou uma considerável parte de seus escritos aos estudos estilísticos, dentre os quais se destaca sua *Contribuição à Estilística Portuguesa* (primeira edição em 1952), obra que, longe de constituir um ponto fora da curva na produção mattosiana, representou muito mais uma sistematização de concepções estilísticas que ele vinha desenvolvendo e que continuaria a desenvolver ao longo de sua carreira.

Este artigo pretende, contudo, demonstrar que seu interesse por esta área, ao contrário do que se poderia pensar, jamais constituiu um desvio, isto é, uma preocupação à parte em seus estudos linguísticos; na verdade, as discussões sobre o estilo e seu papel na linguagem como um todo já estão claramente postas nas primeiras páginas dos *Princípios de Linguística Geral*, cuja primeira edição data de 1941, o que demonstra, a nosso ver, de maneira muito transparente, que língua e estilo não são compartimentos autônomos no conjunto de concepções elaboradas pelo chamado Pai da Linguística Brasileira, como é indicado por outros linguistas, como Possenti (2005), que buscaram entender em que contexto e de quais perspectivas a estilística era tratada nas obras de Câmara Jr.

A observação de seus escritos, assim como dos escritos sobre suas obras (POSSENTI, 2005; UCHÔA, 2004), nos conduzem à conclusão de que a Estilística, na obra de Joaquim Mattoso Câmara Jr. deve ser tratada não como um apêndice ou como um interesse paralelo do autor dos *Princípios de Linguística Geral*, mas sim como um elemento constitutivo de suas formulações teóricas sobre a linguagem.

2. ESTILO E ESTILÍSTICA NO DICIONÁRIO DE CÂMARA JR.

No *Dicionário de Linguística e Gramática* (CÂMARA JR., 1981, p. 110), o verbete *estilo* apresenta a seguinte definição:

ESTILO: *Lato sensu*, a maneira típica por que nos exprimimos linguisticamente, individualizando-nos em função da nossa linguagem. Para isso, fazemos uma “aplicação metódica dos elementos que a língua ministra” (Leo Spitzer), procedendo a uma escolha entre as possibilidades de expressão que se apresentam na língua (Marouzeau, 1943, 160). *Stricto sensu*, porém, essa caracterização decorre, antes de tudo, do nosso impulso emotivo e do propósito claro ou subconsciente de sugestionar o próximo: “por um lado, uma projeção cabal dessa emoção na coisa criada” (Murry, 1951, 39). Assim, o estudo do estilo é essencialmente matéria da estilística. Quando um indivíduo se caracteriza permanentemente por traços gramaticais excepcionais, que não carregam um intento de expressividade, isto é, não visam a manifestar ou transmitir emoção, não se têm atos de estilo mas idioleto [...].

No desenvolvimento do mesmo verbete, o autor reconhece que o estilo é, “principalmente, importante, na linguagem literária” pelo fato de que, nesse domínio, “os processos estilísticos se acham a serviço de uma psique mais rica e especialmente educada para o objetivo de exteriorizar-se”, de modo que esse impulso acaba por levar ao “desrespeito à norma linguística”, principalmente no que respeita à sintaxe e ao vocabulário. Por fim, lembra que o estilo “em grande parte depende da intenção da obra”, entre outras considerações (*ibid.*, p. 111).

Já o verbete *Estilística* assim define esse ramo de estudos:

ESTILÍSTICA: Disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de EXPRESSIVIDADE da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectual [...]. (CÂMARA JR., 1981, p. 110).

É importante observar, antes de tudo, que o autor do *Dicionário* considera um sentido amplo e um sentido restrito para a noção de estilo, e entende, a nosso ver, que compete à Estilística estudar o estilo na sua segunda acepção, uma vez que vinculada a uma das três funções da linguagem proposta por Karl Bühler, cuja teoria, como veremos, é o ponto de partida para as formulações teóricas de Câmara Jr.

Cabe ainda observar que os verbetes acima já trazem, em essência, o pensamento estilístico do autor, que, é claro, o desenvolverá de forma bem mais detalhada e clara em sua obra teórica.

Por fim, a propósito da distinção feita no primeiro verbete entre o fato estilístico propriamente dito e o idioleto, cabe citar as considerações de Possenti (2005, p. 82), que, entre outras conclusões acerca das concepções estilísticas de Câmara Jr., depreende que, para o linguista carioca, “idiossincrasia não é estilo”, e ilustra sua tese com um exemplo retirado dos *Ensaio Machadianos* (CÂMARA JR., 1962):

Há estilo, por exemplo, em “ele pegou nada, ergueu nada, e cingiu nada” (Machado, *Quincas Borba*), mas não na acentuação da preposição *a* em Alencar. O que caracteriza o primeiro caso é que, por um lado, não se trata de uma construção exclusiva nem característica de Machado de Assis, e, por outro, neste contexto específico, “há no emprego um valor estético, fazendo-nos ver dolorosamente o gesto inane do pobre louco, mercê do tratamento de *nada* não como mera partícula negativa, mas como um substantivo negativo – o oposto de *alguma coisa*” (Câmara Jr., 1961a, p. 139). O segundo caso é apenas “um uso pessoal da língua literária [...], não um traço estilístico, pois se circunscreve ao domínio intelectual” (Câmara Jr., 1961a, p. 139-40). Não se trata de caso de estilo por duas razões, portanto: é apenas um uso pessoal e não há efeito expressivo, mas apenas representativo (POSSENTI, 2005, p. 82-83).

Citemos mais uma consideração de Possenti no que diz respeito à distinção feita, no segundo verbete, em relação à diferença entre estilo e gramática:

[...] como o estilo pode ao mesmo tempo ser “da língua” e ser um desvio? Pelos exemplos, pode-se ver claramente que não se trata de fala, mas da exploração de uma virtualidade da língua (tratar *nada* como um nome e produzir uma diérese no lugar de uma sinérese típica são antes forma de “esticar” a língua do que de violar uma regra). Ou seja: o que parece um desvio (localmente) encontra guarida no sistema da língua. Observe-se que o desvio não se faz em qualquer domínio, mas em alguns quase marginais, como se se violasse localmente uma gramática com o aval do que ela permite (ou até exige) em outro lugar (POSSENTI, 2005, p. 84).

Possenti observa ainda que, embora sendo claramente um seguidor das ideias estilísticas de Charles Bally, é na formulação tripartida de Karl Bühler sobre as funções da linguagem que o autor de *Contribuição à Estilística Portuguesa* se apoia para subdividir a Estilística, exatamente nesta obra citada, em fônica, léxica e sintática, numa obra que se tornou referência para muitos estudos posteriores.

3. A ESTILÍSTICA NOS PRINCÍPIOS DE LINGUÍSTICA GERAL

O que chama mais a atenção, no entanto, é o fato de que, ao nos determos sobre uma de suas principais obras sobre a ciência linguística (CÂMARA JR., 1977 [1941]), percebemos que Câmara Jr. não cuidou do estilo

como uma vertente à parte de seus estudos linguísticos – antes pelo contrário, procurou demonstrar, ainda que dando a César o que é de César, que não se pode tratar da língua somente sob o prisma intelectual, referencial, desprezando sua natureza expressiva. Vejamos, portanto, algumas importantes passagens dessa obra que parecem corroborar nossas teses:

A ESTILÍSTICA é, em essência, a apreensão da emoção, sistematizada nos atos de linguagem, a qual lhes dá um valor estético (gr. *aisthesis* “sensação”, donde “sentimento”). Ortodoxamente, dentro da doutrina de Saussure, a escola suíça do seu discípulo Charles Bally também focaliza a estilística, frisando os aspectos coletivos que nela se contêm. Tanto vale dizer que não há também um sistema estilístico, um “código”, que permite a apreensão dos elementos emocionais de manifestação psíquica e de apelo.

[...] a distinção entre linguística e estilística não é, em última análise, entre língua coletiva e língua individual, mas 1) entre LÍNGUA como sistema comunicativo, destinado, antes de tudo, à representação; e 2) ESTILO ou sistema expressivo, destinado a aí imprimir emoção para servir à manifestação psíquica e ao apelo. Por isso, em relação à obra literária, Middleton Murry define o estilo como “uma concentração de emoção na coisa criada” (CÂMARA JR., 1977 [1941], p. 27).

A passagem a seguir parece ser a prova mais eloquente de que Câmara Jr. concebia os fatos estilísticos como inerentes às próprias ideias saussurianas sobre a linguagem, evocando, por sua vez, uma concepção até certo ponto dialética, formulada por Edward Sapir, de que o estilo se tensiona entre o indivíduo e a coletividade:

O estilo é, em princípio, individual, pois está modelado pelos impulsos de uma psique pessoal; mas os traços estilísticos coincidem, em grande parte, nos indivíduos de uma sociedade linguística, pois ao estilo aplica-se, em particular, a afirmação de Sapir sobre o comportamento individual em face das normas sociais coletivas: “Ficamos muitas vezes sob a impressão de que somos originais, e até aberrantes, quando na realidade estamos meramente repetindo um padrão social com um acento mínimo de originalidade”.

Podemos, portanto, definir a LÍNGUA como sendo – um conjunto sistemático de elementos vocais que no seu simbolismo intelectual servem à representação mental – e o ESTILO como sendo – uma organização secundária (estética) desses elementos para expressarem a emoção nos impulsos de manifestação psíquica e apelo (CÂMARA JR., 1977 [1941], p. 28).

No que respeita, no entanto, às concepções Bühlerianas sobre as funções da linguagem, é curioso perceber que elas aparecem já na página 17 dos *Princípios*:

O psicólogo alemão Karl Bühler insiste por isso na FUNÇÃO REPRESENTATIVA (al. *Darstellungsfunktion*), embora depreenda ao lado desta, duas outras funções, não menos importantes: a EXTERIORIZAÇÃO PSÍQUICA (al. *Kundgabe*, ou *Ausdruck*, i. e., “expressão” *stricto sensu*), quando através da linguagem manifestamos o nosso estado de alma, e a ATUAÇÃO SOCIAL ou APELO (al. *Appell*), por meio da qual atuamos sobre o próximo na vida social (Bühler, 1934, 12 ss) [CÂMARA JR., 1977 (1941), p. 17].

E é na *Contribuição à Estilística Portuguesa* (CÂMARA JR., 1978) que, a nosso ver, seu autor explicita de maneira mais sistematizada as ideias saussurianas acerca da linguagem, uma vez que, para Câmara Jr., Ferdinand de Saussure, levando em conta apenas a função representativa da linguagem, acaba por esquecer, acima de tudo, sua função expressiva (além da apelativa, é claro):

A língua, no seu conceito saussuriano, se deduz apenas da função representativa, pois compreende a estrutura, o esquema, o padrão ou a pauta que rege, em termos linguísticos, a nossa representação do mundo exterior e interior. Resulta de um trabalho de intuição infrarracional, mas de caráter intelectual, que justamente a gramática se propõe a trazer para o plano da consciência, pondo-lhe em evidência os sistemas de sons, de formas, de significações e de ordenação de elementos, ou sejam – o fônico, o mórfico, o semântico e o sintático.

A redução da linguagem a um de seus aspectos, em que ela é o produto da inteligência intuitiva, simplifica o problema da nossa aproximação científica diante do fenômeno linguístico (CÂMARA JR., 1978, p. 10 – grifo nosso).

Não por acaso, é de outro estudioso da Estilística, Dámaso Alonso, que virá uma das críticas mais célebres e contundentes às concepções linguísticas de Saussure, que, segundo o crítico espanhol, prejudicariam o real entendimento da faceta expressiva da linguagem – mas, nesse caso, o principal alvo das considerações de Alonso será o conceito de signo linguístico conforme proposto no *Curso de Linguística Geral*:

os “significantes” não transmitem “conceitos” e sim delicados complexos funcionais. Um “significante” (uma imagem acústica) emana no falante de uma carga psíquica de tipo complexo, formada geralmente por um conceito (nalguns casos, por vários conceitos; em determinadas condições, por nenhum), por súbitas querenças, por obscuras, profundas sinestésias (visuais, tácteis, auditivas etc., etc.): correspondentemente, esse “significante”, sozinho, mobiliza inumeráveis filamentos do emaranhado psíquico do ouvinte: através deles percebe este a carga contida na imagem acústica. “Significado” é essa carga complexa. De nenhum modo podemos considerar o “significado” num sentido meramente conceitual, senão atentos a todos esses filamentos. Diremos, então, que um significado é sempre complexo, e que dentro dele se pode distinguir uma série de “significados parciais”. Análise parecida do “significante” nos levaria a considerá-lo também como um complexo formado por uma série de “significantes parciais” (ALONSO, 1975, p. 17-18).

4. OBRAS DE MATTOSO CÂMARA JR. QUE VERSARAM SOBRE A ESTILÍSTICA E A EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM

Segundo levantamento realizado por Carlos Eduardo Falcão Uchôa, certamente o estudioso mais devotado à obra de Câmara Jr. – tendo sido o responsável pela publicação dos *Dispersos* (UCHÔA, 2004) –, há um número considerável de obras dos mais diversos gêneros, desde cartas até livros – com diversas republicações, adaptações e publicações póstumas –, em que o linguista se dedicou aos estudos estilísticos, ao longo de toda a sua carreira acadêmica, o que parece comprovar fartamente a tese de que, para ele, estudar a faceta estilística da língua era uma tarefa que não se separava, em nenhum momento, do ofício de estudar a linguística *stricto sensu*. Vejamos, portanto, a lista completa de obras dessa natureza arroladas por Uchôa (2004, p. 36-50):

1. A análise literária (súmula). In: *Littera*, Rio de Janeiro, Grifo, 1 (2): 93-8, 1971. Obs.: Súmula, até então inédita, de uma aula proferida por Mattoso Câmara, em 1960, nos Cursos de Aperfeiçoamento de Ensino Comercial do MEC.
2. A coroa de Rubião. In: *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, INL, 2 (8): 105-9, 1957.
3. A língua literária. In: *A literatura no Brasil*. Direção de Afrânio Coutinho, Rio de Janeiro, Editorial Sul-América S/A, 1 (1): 101-11, 1955.
4. A rima na poesia brasileira. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Língua Vernácula*, Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 1: 298-333, 1949.
5. Cão e cachorro no Quincas Borba de Machado de Assis. In: *Revista de Cultura*, Rio de Janeiro, 15 (174): 298-302; 15 (175): 56-8 e 15 (176): 72-6, 1941.
6. *Contribuição para uma estilística da língua portuguesa*. Tese apresentada à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil para a livre-docência da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 1952. Obs.: Na oportunidade, o autor fez uma pequena edição de 150 exemplares. Em 1953, com o título *Contribuição à estilística portuguesa*, sai, "revista e um pouco ampliada", a 2ª edição desta obra, pela Organização Simões, Rio de Janeiro (Coleção Rex).
7. Da Mofina Mendes ao Padre Mendes. In: *Verbum*, Rio de Janeiro, Universidade Católica do Rio de Janeiro, 4 (10): 503-506, 1953.
8. Ensaio machadianos (*Língua e estilo*). Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1962 (Rumos).
9. Imperfect Rhymes in Brazilian Poetry. In: *Word* (Journal of the Linguistic Circle of New York), New York, 2 (2): 131-5, 1946.
10. Machado de Assis e 'O Corvo' de Edgard Allan Pöe. In: *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, INL, 3 (11): 101-9, 1958.
11. O coloquialismo de Machado de Assis. In: *Revista Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 6 (1): 33-42, 1961.
12. O estilo indireto livre em Machado de Assis. In: *Miscelânea de estudos em honra de Antenor nascentes*, Rio de Janeiro, 1941, p. 19-30.
13. O verso romântico. In: *A literatura no Brasil*. Direção de Afrânio Coutinho, Rio de Janeiro, Editorial Sul-América S/A, 1 (2): 602-12, 1955.
14. Para uma estilística estrutura. In: *Lengua-Literatura-Folklore* (Estúdios Dedicados a Rodolfo Oroz), Faculdade de Filosofia Y Educación, Universidad de Chile, 1967, p. 291-299.
15. Quincas Borba e o humanitismo. In: *Boletim de Filologia*, Rio de Janeiro, Edições Dois Mundos, 2 (7): 131-8, 1947.
16. Recensão Crítica: Alonso Zamora Vicente – Las sonatas de Valle Inclán. In: *Revista Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 2 (1): 102-6, 1956.
17. Resenha: M. Rodrigues Lapa – Estilística da língua portuguesa. In: *Boletim de Filologia*, Rio de Janeiro, Edições Dois Mundos, 1 (4): 223-6, 1946.

18. Resenha; Aurélio Buarque de Hollanda – Edição crítica de Contos gauchescos e lendas do Sul de J. Simões Lopes. In: *Boletim de Filologia*, Rio de Janeiro, Edições Dois Mundos, 3 (10): 123-7, 1949.
19. Um caso de colocação. In: *Estudos Filológicos* (Homenagem a Serafim da Silva Neto), Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 101-6, 1967.
20. Um soneto de Machado de Assis. In: *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, INL, 2 (5): 69-73, 1957.
21. *Uma forma verbal portuguesa: estudo estilístico-gramatical*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1956.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda nas palavras de Uchôa (2004, p. 23-24),

para Mattoso Câmara, o “discurso”, sendo “a enunciação vocal integralmente considerada”, não se pode [sic] ser associada, “longe sequer”, como querem alguns, com o “estilo”. Este “também pertence à língua, pois é um sistema simbólico que transponta do discurso. Em que se distingue então da “língua” considerada por Saussure”? Para ele, esta resposta está “na conceituação das funções essenciais da linguagem”, firmadas por Karl Bühler. “A solução para introduzir os elementos emocionais no sistema intelectual da língua é que está na base do estilo, em última análise”.

O discípulo de Saussure nos lembra, então, que, nas palavras de seu mestre, “chega-se assim à conclusão de que se deve caracterizar o estilo – não pelo contraste individual em face do que é coletivo, mas sim pelo contraste emocional em face do que é intelectual”, e de que “o papel da estilística é depreender todos os processos lingüísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da linguagem intelectual” (CÂMARA JR. *apud* UCHÔA, 2004, p. 24).

Uchôa lembra ainda que, mesmo em obras dedicadas a fatos gramaticais bastante formais, como é o caso de *Uma forma verbal portuguesa*, dedicada aos empregos do morfema -ria, são muitos os casos em que Câmara Jr. remete aos usos estilísticos dessa forma, o que faz confirmar, nas próprias palavras de Uchôa, a concepção mattosiana de que o estudo do estilo é – ou deveria ser – constitutivo dos estudos linguísticos, bastando, para isso, considerar os usos expressivos da linguagem em contraposição aos seus usos referenciais – mesmo levando em conta o fato óbvio de que, em qualquer manifestação da língua, a função referencial necessariamente se apresentará em primeiro plano, uma vez que não há linguagem sem referência.

Como pedra de toque deste breve artigo, vale a pena chamar a atenção para uma ligeira passagem que, certamente, tem passado despercebida de muitos: no texto introdutório, a respeito dos primeiros estudos de Joaquim Mattoso Câmara Jr., afirma Uchôa (2004, p. 15) que ele

fez os seus estudos primários e secundários com professores particulares, submetendo-se ao regime de exames parcelados no Colégio Pedro II. Ao Professor Jônatas Serrano coube o principal encargo de orientar, nessa fase, os seus estudos, **levando-o inclusive a colaborar muito cedo com poesias** e traduções poéticas na Revista Social, dirigida por aquele educador (grifo nosso).

Ou seja, comprovando a velha e conhecida tese de que toda carreira científica, política, filosófica etc. nasce de uma paixão, verificamos que o autor da *Contribuição à Estilística Portuguesa* se dedicou, nos primeiros anos de sua curta existência, à escrita e à tradução de poemas, escritos que não sabemos se sobreviveram ao tempo ou ao próprio rigor com que o autor deve tê-los julgado posteriormente – mas quem nunca?

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Dámaso. **Poesia espanhola**: ensaio de métodos e limites estilísticos. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1960. Madrid: Catedra, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977 [1941].
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Ensaio machadiano**: língua e estilo. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.
- POSSENTI, Sírio. Notas sobre a estilística de Mattoso Câmara. **Revista Estudos da Língua(gem)**, v. 2, n. 1, p. 79-93, dez. 2005.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Multiletramentos e compreensão de implícitos: um estudo a partir de textos imagéticos

ALESSANDRA CRISTINA COSTA MENDES
DIANA DE JESUS RIBEIRO

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Partimos da premissa de que conhecer e se apropriar da diversidade de formas de comunicação na sociedade contemporânea têm se tornado providências cada vez mais importantes para a fluidez da compreensão de gêneros textuais. Por isso, nosso estudo tem o objetivo de apresentar conceitos de leitura e multiletramentos a partir da disposição de textos imagéticos (charges, cartuns, caricaturas, pinturas, tirinhas, memes e outras veiculadas nas redes sociais) com o intuito de analisar e questionar as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos implícitos em pressupostos e subentendidos. Assim, para as reflexões sobre leitura e implícitos em texto, debruçamo-nos no arcabouço teórico de Ângela Kleiman (1995) e de Oswald Ducrot (1987), bem como, para as questões do Multiletramento, recorremos aos estudos de Roxane Barbosa Rojo (ROJO; MOURA, 2019). Finalizamos apresentando algumas possibilidades de leitura para o Letramento Racial (PINHEIRO, 2023; RIBEIRO, 2019; BENTO, 2022), uma das vertentes do Multiletramento, com uma charge antirracista para exemplificar uma proposta prática coerente com os conceitos aqui apresentados. Esperamos, com isso, que nossas reflexões possam contribuir para o ensino crítico de Língua Portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: multiletramentos; leitura; textos imagéticos; implícitos.

ABSTRACT

We start from the premise that knowing and appropriating the diversity of forms of communication in contemporary society have become increasingly important measures for the fluid understanding of textual genres. Therefore, our study aims to present concepts of reading and multiliteracies based on the arrangement of image texts (cartoons, caricatures, paintings, comic strips, memes and others published on social networks) with the aim of analyzing and questioning the possibilities of meanings, of saying, of those implicit in assumptions and implied. Thus, for reflections on reading and implicit in text, we look at the theoretical framework of Angela Kleiman (1995) and of Oswald Ducrot (1987), as well as for the issues of Multiliteracy, we turn to the studies of Roxane Barbosa Rojo (ROJO; MOURA, 2019). We finish by presenting some reading possibilities for Racial Literacy (PINHEIRO, 2023; RIBEIRO, 2019; BENTO, 2022), one of the aspects of Multiliteracy, with an anti-racist cartoon to exemplify a practical proposal coherent with the concepts presented here. We hope, therefore, that our reflections can contribute to the critical teaching of the Portuguese language in basic education.

Keywords: multiliteracies; reading; image texts; implicits.

1. INTRODUÇÃO

Abrir portas, despertar a consciência, desenvolver a criatividade, ampliar o conhecimento e humanizar o indivíduo são algumas das razões que justificam a importância da prática leitora crítica em sala de aula. Dessa forma, o trabalho aqui exposto objetiva apresentar conceitos de leitura e multiletramentos a

partir da disposição de textos imagéticos (charges, cartuns, caricaturas, pinturas, tirinhas, memes e outros veiculados nas redes sociais) com intuito de analisar e questionar as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos pressupostos e dos subentendidos e vivenciar o Letramento racial.

Para tanto, iniciamos discorrendo acerca de “Leitura e implícitos: analisando conceitos”, com fundamentação em Kleiman (1995), Martins (1994) e Geraldi (1999). Em seguida, o foco são as discussões sobre “Multiletramentos e leitura: confluência entre múltiplas culturas e múltiplas linguagens na hipermodernidade” com ancoragem teórica de Rojo (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA 2019) e para Letramento racial, Pinheiro (2023), Ribeiro (2019) e Bento (2022). Por fim, a abordagem volta-se para “Textos imagéticos e implícitos: caminhos para os multiletramentos” com foco nos gêneros textuais multimodais, no dito, no não dito, no explícito e o implícito com embasamento teórico de Ducrot (1987), Orlandi (2005) e Koch (2003).

O recorte desta pesquisa aborda o desenvolvimento da leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental, o aprofundamento nas estratégias linguísticas e o aumento do repertório interpretativo dos estudantes, apoiando-se no multiletramento, a fim de encaminhá-los à construção de sentido, à compreensão, à interpretação e à identificação de implícitos. Já a metodologia abrange pesquisa teórica e explicativa dos temas de estudos da linguagem norteadores deste trabalho, cujo intuito é apresentar reflexões e estratégias que possam indicar possibilidades de leitura, a fim de sugerir ao docente que apresente atividades com textos imagéticos em sala de aula, explorando os mais variados recursos de que dispõe.

Desse modo, ressaltamos a importância de se problematizarem “as maneiras de ler”, orientando o sujeito falante e ouvinte a discutir suas produções. Ademais, apontamos como imprescindível que ele perceba a neutralidade como um equívoco do leitor e que devemos adotar uma relação menos ingênua com a linguagem, já que, no contexto e no processo de aprendizagem, o educando é o sujeito do ensino e é com ele que o educador interage, faz trocas de conhecimento, estimula o reconhecimento dos explícitos e dos implícitos, utilizando os textos imagéticos como instrumentos para despertar a criticidade, como consequência, o Letramento racial.

2. LEITURA E IMPLÍCITOS: ANALISANDO CONCEITOS

Há muitas discussões sobre leitura e suas relações com o leitor e a construção de sentido. Nesse caso, é válido apresentarmos a ideia de Maria Helena Martins (1994): os níveis de leitura diferenciados e relacionados aos objetivos do leitor, são eles: ler para o lazer, se informar e/ou para se formar. Contudo, nessas três naturezas da leitura, o aprendiz não está isento de se envolver com o texto, nem de estabelecer uma relação dialógica. Nessa perspectiva, em todos os níveis, a leitura pressupõe um rompimento com a passividade do leitor, além de um confronto com situações diversas, o que significa elevar o leitor ao patamar de criador de conteúdos e de conhecimentos.

Comungando desse mesmo pensamento, Wanderley Geraldi (1999) intitula como natureza da leitura de “posturas que o leitor toma” ante a leitura e as classifica em três: na primeira, o foco é adquirir informação para estudar; na segunda, é a utilização da leitura como pretexto para fazer determinadas atividades e a última é a aplicação da leitura para fruição/prazer. Nessas posturas, o leitor estabelece níveis de envolvimento com a absorção do conhecimento e a relação com o texto. Contudo, tanto na natureza quanto no nível de

leitura, o conhecimento prévio ou de mundo é ativado e precisa ser considerado dentro do processo de leitura para compreensão.

Conforme aponta Martins (1994, p. 31), ler é um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”. A partir dessa premissa, a autora apresenta os níveis de leitura que são: a leitura sensorial – livros infantis, ilustrações, figuras, gravuras – afeita ao imediatismo, à experiência do leitor; a emocional, diretamente relacionada às leituras prévias do receptor que despertam o sentir, as emoções e tocam direto nas experiências; e, por fim, a leitura racional, promotora da transformação do conhecimento prévio em um novo; proporcionando discernimento acerca do texto lido, além de permitir reflexão e “reordenação do mundo objetivo”.

É fato que esses níveis de leitura estão inter-relacionados, uma vez que, na concepção de Martins (1994), não se pode fazer uma leitura emocional, sensorial e racional de forma isolada, justamente porque é inerente ao homem mesclar sensações, emoções, raciocínios, para se expressar, buscar sentido para si e para o mundo.

Em comum acordo com isso, Freire (1990, p. 21) acrescenta que a leitura “implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido”. É complementado por Compagnon (2001, p. 155) ao afirmar que: “os leitores competentes leem os mesmos textos de modo diferente dos outros leitores, mais a fundo, mais sistematicamente, e isso basta para provar que um texto não está plenamente determinado”.

Corroborando essa ideia, Kleiman (2004) expõe que, na leitura, a experiência do leitor é de suma importância para a construção do sentido. Para ela, não há leitura autorizada num sentido absoluto, mas apenas reconstrução de significados e o envolvimento do docente com as concepções de leitura aplicadas na prática poderá incentivar uma leitura menos dependente, menos passiva e mais livre de diretrizes engessadas, já que a construção do conhecimento se dá por meio da construção de sentido, alavancada pelo conhecimento de mundo.

Nesse processo, entramos na visão da análise do discurso, quando Eni Orlandi (2005) afirma que os dizeres não são em si só mensagens que devem ser decodificadas, eles são produzidos sob determinadas condições e carregam em seu bojo sentidos que têm a ver com o dito e o não dito. Diante do “posto”, ou seja, os explícitos (o que está dito e escrito de fato) e os implícitos “cumprem a função de dizer o que desejamos dizer sem que sejamos obrigados a assumir que dissemos” (CABRAL, 2010, p. 60), neles estão os pressupostos e os subentendidos.

Segundo Oswald Ducrot (1987), o subentendido é o que o ouvinte/leitor conclui quando lê um texto e, por conseguinte, está atrelado às experiências de mundo do interlocutor, do julgamento que este faz. Ele ocorre posteriormente ao ato de fala e é acrescentado por meio da interpretação/compreensão do leitor. Ademais, o subentendido é uma espécie de fruto da reflexão sobre o enunciado e se opõe ao sentido imediato, por isso o sujeito emprega o subentendido utilizando o raciocínio de suposições das circunstâncias da enunciação.

Já o pressuposto apresenta-se como contribuição do próprio enunciado, ao passo que o interlocutor partilha do mesmo pensamento, configurando-se em um “ato de fala”, ligado às circunstâncias da enunciação,

entrando como parte que integra o sentido dos enunciados (DUCROT, 1987) e, em contraste com o subentendido, representa como esse sentido deve e/ou pode ser decifrado pelo leitor/ouvinte/destinatário.

Em contrapartida, o pressuposto está inscrito no enunciado e se mantém tanto na negação quanto na interrogação. Eles precisam do apoio linguístico como verbos, conectivos (conjunções e preposições), adjetivos e locuções, marcadores adverbiais, nominalização, adjuntos adnominais e complementos nominais, pronomes etc. (CABRAL, 2010). Por isso, Ducrot (1987 *apud* CABRAL, 2010, p. 77) afirma que o pressuposto está ligado “a certos aspectos da estrutura de superfície das expressões linguísticas” ou conhecimentos linguísticos (considera os significantes textuais, os cotextuais e os paratextuais).

Diante do exposto, entendemos que a abordagem oferecida pela relação entre leitura e Multiletramento dialoga com nossa concepção de ensino de língua que visa atender às necessidades de formar sujeitos preparados com efetivas estratégias de comunicação em diferentes espaços sociais, interagindo com as múltiplas culturas e as múltiplas linguagens, bem como desenvolvendo sua criticidade, como veremos em seguida ao traçarmos a relação entre multiletramento e leitura.

3. MULTILETRAMENTOS E LEITURA: CONFLUÊNCIA ENTRE MÚLTIPLAS CULTURAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA HIPERMODERNIDADE

Não podemos pensar em leitura sem refletir, também, sobre a construção e inferências que o leitor faz durante o processo. Nessa perspectiva, pode-se tomar o conceito de texto apresentado por Eco (1994, p. 9), no qual ele o define como sendo “uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte do seu trabalho”. Logo, essa visão de leitura consiste no fato de o leitor inferir, interpretar e interagir uma relação que se estabelece naturalmente com o texto, subentendendo que, se o receptor fizer uso desses instrumentos para a apreensão do que lê, a interação leitor-texto possibilitará compreender o dito e o não dito.

Essa interação que ocorre entre leitor e texto resulta na construção de um sentido descrito como “efeito experimentado pelo leitor”. Analisando por esse ângulo, o texto não é em si uma estrutura completa em seus sentidos, e sim um “produto” que resulta dos chamados sinais textuais ligados aos atos de compreensão do leitor, pois é o receptor/leitor o responsável pela construção de sentido.

Nesse cenário, surge a necessidade de acompanhar a crescente diversidade cultural, a rápida evolução tecnológica e, com isso, fica claro que o letramento tradicional, centrado na leitura e escrita de textos verbais, mostrou-se insuficiente para lidar com as novas demandas sociais emergentes. Assim, o Multiletramento apresenta-se como um conceito bifrontal (aponta para dois lados a um só tempo), em um movimento sincronizado, perpassando pela “diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20) e, ao mesmo tempo, como uma “explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Diante da multiplicidade de multiletramentos que o universo acadêmico nos mostra, nosso recorte será o Letramento racial contemplado como um recurso para analisar textos imagéticos, uma vez que tem a ver com um “processo educativo-formativo que promove a construção, no sujeito, da capacidade de identificar e reconhecer práticas racistas no âmbito de sua cultura e vida cotidiana” (UFPA, 2003, p.

08). Essa é, em si, uma contribuição muito significativa para ser antirracista e é com esse pensamento que enveredamos rumo à análise de textos imagéticos na busca por informações implícitas e pelo exercício do letramento racial no capítulo a seguir.

4. TEXTOS IMAGÉTICOS E IMPLÍCITOS: CAMINHOS PARA OS MULTILETRAMENTOS

Dentre seus inúmeros papéis, a escola é uma instituição que congrega a responsabilidade de formar sujeitos sociais capazes de interferir na sociedade em que atuam para exercer seu papel social. Se não forem oferecidas ao aluno condições propícias para a leitura, ele será levado à reprodução ou à memorização, objetivos opostos ao da escola que pretende criar os pilares para a formação de um leitor crítico.

Assim, o que o sujeito diz é determinado pela classe a qual pertence e as interpretações que faz de suas leituras ocorrem conforme sua formação ideológica ou do grupo social do qual é integrante. É nesse ponto que os gêneros textuais entram como objetos simbólicos que respondem a três critérios: a inteligibilidade (sentido à língua); a interpretabilidade (sentido pensando o co-texto e o contexto imediato) e a compreensão (ter ciência de como a interpretação funciona). Com isso, vamos analisar a charge a seguir, partindo da contextualização.

Figura 1 ■ Charge “Amistoso ‘contra’ o racismo”



Fonte: CARTUM, [mar. 2024]. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-amistoso-contra-o-racismo>>

Em 2024, em uma coletiva de imprensa, o jogador brasileiro Vinícius Junior contou sobre o que sente com os diversos ataques racistas que vem sofrendo na Europa, principalmente, quando estava em campo. A partir disso, este texto apresenta um recorte de uma das reações do jogador ao narrar o que viveu e sentiu. Dessa forma, a charge como gênero textual que carrega em seu bojo críticas a questões sociais de diversas ordens apresentou-nos elementos para analisar o contexto, os explícitos, os implícitos, e, por isso, trouxemos para exemplificar uma das vertentes do Multiletramento: o Letramento racial.

Por isso, muito importa retomar esse Letramento que surge, como foi dito, da necessidade inquestionável de desconstruir formas de pensar e da desnaturalização do racismo. Em sua essência, isso possui o caráter político-pedagógico que, nesse processo educativo-formativo, visa promover o desenvolvimento, nos

seres humanos, da capacidade tanto de identificar quanto de reconhecer práticas antirracistas em diversos territórios (instituições religiosas, educacionais, políticas etc.). Fato é que esse movimento conduz a sociedade para uma educação emancipatória.

Com essa linha de raciocínio, destacamos os sentidos do fundo cinza (cor fria), supondo a falta de apoio de empresas, pessoas, sociedade, grupos etc., uma vez que nenhuma marca de patrocinador aparece no fundo da imagem, como é comum nas coletivas de imprensa com jogadores de futebol; a mão enxugando uma lágrima, como um símbolo da tentativa de conter as emoções, as sobrancelhas arqueadas, marcando sentimentos como a tristeza e o desalento. Também há significação nos olhos fechados e na boca cerrada, denotando um silêncio do que se sente e vive, inferindo um movimento do calar, do sentir, para deixar a lágrima descer.

Essas leituras são possíveis porque, nos textos imagéticos, há muitos recursos multimodais (linguísticos e imagéticos) que viabilizam a construção de sentido realizada a partir da leitura de base dialética e sob perspectiva multissemiótica (uso de diferentes linguagens), considerando todos os elementos que representam algum significado para o ser humano. Esses elementos constituem um todo coeso e articulado que estabelece a comunicação, apresenta um sistema de crítica, típico do gênero charge, e induz o leitor à reflexão sobre o assunto em destaque.

Dessa forma, o sujeito aciona seus conhecimentos prévios, busca construir o sentido a partir da inferência dos elementos presentes no corpo do texto, conduz o leitor a uma espécie de simbiose de pensamento com o enunciador, concordando, assim, com os pressupostos e criando um leque de possibilidades de subentendidos. Nesse ponto, os textos imagéticos atuam com uma gama de recursos construtores de leitura dos pressupostos e subentendidos, uma vez que possuem representatividade significativa na análise de explícitos e implícitos.

No que se refere ao que está escrito na charge, cabe analisar o sentido da palavra “amistoso” no título “Amistoso contra o racismo” que, em seu sentido genuíno, significa aquilo que é próprio de amigos, amigável, afetuoso ou propenso à amizade, no entanto, no contexto da charge, esses possíveis sentidos são descartados e essa palavra nos leva a pressupor que haverá uma luta, uma batalha ou um sistema de disputa “desigual” e nada amigável, talvez uma ironia velada, porque o sentido de amistoso é alterado.

No futebol, as regras estabelecidas são claras e os amistosos partem do princípio de cordialidade e do respeito entre os times, o que significa que a disputa para ganhar o jogo não valida atitudes desrespeitosas, nem violência, tampouco nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Portanto, “o amistoso contra o racismo” já induz a pensar em uma disputa em que essas regras podem não ser cumpridas, justamente o que ocorre com as atitudes racistas: ferem o princípio de amizade, de respeito, de afeto entre os jogadores.

Quanto às aspas empregadas na palavra “contra”, elas podem indicar um movimento de embate, algo fora do preconizado; o contraste entre as palavras “clara” e “escura” foge ao que é vivenciado nas artes, pois aqui permite-nos pressupor diversas leituras: uma delas é que, independentemente da cor da pele, a lágrima (sangue) tem a mesma cor; uma outra possível é o realce do sofrimento pelo qual as pessoas pretas vêm passando com o racismo.

Desse modo, entendemos que a diversificação da leitura com a contextualização poderá ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de compreensão, de recriação e de posicionamento ante o conhecimento (crítica) apresentado pelo texto. Essa visão crítica é lançada a partir da análise do implícito, seja com palavras, seja com os elementos constituintes da imagem estática.

Para tanto, é necessário um trabalho com leitura, compreensão e análise dos textos imagéticos com foco na explicitude e implicitude e que se configure como uma ação consciente do docente, cuja finalidade esteja no despertar da criticidade do aprendiz nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, por isso o Letramento racial, como exercício, pode ser trabalhado em concomitância com a análise dos implícitos nos textos imagéticos.

Em sendo assim, apropriarmo-nos do que está posto, a fim de estimular a criticidade, do desenvolvimento do olhar cidadão para as necessidades de analisar as multissemiões e hipermídias como um campo vasto com intuito de trilhar os caminhos do Letramento racial e auxiliar os alunos no desenvolvimento da capacidade de não só combater o racismo, mas ser antirracista nos territórios, dia a dia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância de se problematizarem “as maneiras de ler”, orientando o sujeito falante e ouvinte a discutir suas produções, sobretudo no que se refere aos gêneros textuais de caráter imagéticos, pois são ricos de significação e, por sua função social, permitem a transformação de todos aqueles que entram em contato com a sua mensagem, por meio de variadas formas de comunicação.

Desse modo, apresentamos o Multiletramento como uma proposta necessária às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Sua implementação na educação é crucial para desenvolver habilidades críticas, criativas e inclusivas, preparando os indivíduos para participar plenamente na vida digital.

Consoante tal princípio, destacamos a construção de sentido, ancorada em elementos não verbais, como uma possibilidade de despertar a criticidade dos aprendizes dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que esta é a fase escolar em que eles possuem certa autonomia e, em geral, ficam expostos a situações comunicativas em diversos canais onde predominam textos imagéticos carregados de implicitude.

Também apontamos como imprescindível que eles percebam que a neutralidade é uma ilusão existente e que devemos adotar uma relação menos ingênua com a linguagem já que, no contexto e no processo de aprendizagem, o educando é o sujeito do ensino e é com ele que o educador interage, troca ideias, estimula o reconhecimento dos implícitos, utilizando os textos imagéticos como instrumentos para despertar a criticidade e exercitar os multiletramentos.

Desse modo, acreditamos que os conceitos de leitura e multiletramentos aqui apresentados, em diálogo com textos de caráter imagéticos, tenham provocado a ressignificação do processo de leitura, além da ampliação do olhar para as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos pressupostos e dos subentendidos e para o desenvolvimento da criticidade, estimulando o pensar de forma clara e racional, a partir do envolvimento em pensamentos reflexivos e questionadores. Assim, esperamos, também, que nosso estudo possa contribuir com a prática do ensino de Língua Portuguesa, do Letramento Racial e com o avanço da qualidade na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARTUM, César. **Amistoso 'contra' o racismo**. [mar. 2024]. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-amistoso-contra-o-racismo>>. Acesso em 10 jun. 2024.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GERALDI, Wanderley. **Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspecto cognitivo da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). **Cartilha Antirracista**. 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/CARTILHACEAFUFPA.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Multiletramento e cultura digital no ensino de língua portuguesa: vivência e reflexão na formação dos professores cariocas

CARLA VIDAL
HELENA FERREIRA DE ARAÚJO LANGONI
ROBERTA KERR

SME/RJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A formação continuada de professores foi implementada pela LDB em 1996 e está prevista nas políticas do MEC. Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro criou a Escola de Formação Paulo Freire (EPF) para valorizar e formar professores cariocas. A EPF oferece cursos práticos para docentes, como o de 2023 sobre Multiletramento e Cultura Digital, conforme a BNCC. O curso "Investigando Saberes" foi desenvolvido por cinco professoras da rede pública carioca, visando a promover reflexão e oficinas de ensino em diversos contextos sociais e culturais. Em novembro de 2023, uma oficina baseada na metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi realizada. Os participantes assistiram ao curta-metragem "Corujas / Curta de horror" (CORUJAS, 2019) e debateram sua narrativa, considerando as modalidades de linguagem verbal, visual, sonora e gestual. A atividade também abordou questões étnico-raciais, explorando as implicações da presença de um jovem negro em situação de vulnerabilidade. Os professores investigaram e debateram pistas implícitas e multimodais, estimulando o pensamento crítico e criativo para desenvolver um novo desfecho para a história. A atividade buscou exercitar competências gerais da BNCC, como empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação. A oficina culminou em uma roda de conversa para refletir sobre a aplicação prática nos diferentes territórios da rede municipal. A formação contínua é essencial para auxiliar os docentes para um mundo cada vez mais digital e complexo, atualizando-os em novos letramentos e tecnologias de informação e de comunicação. Isso é crucial para uma docência sintonizada com as demandas educacionais contemporâneas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: linguagem e tecnologias; multiletramento; cultura digital; formação de professores; etnoeducação.

ABSTRACT

Continuing teacher education was implemented by the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) in 1996 and is provided for in Ministry of Education (MEC) policies. In 2012, the Rio de Janeiro Municipal Department of Education created the Paulo Freire Training School (EPF) to value and train Rio's teachers. EPF offers practical courses for teachers, such as the 2023 course on Multiliteracy and Digital Culture, in line with the National Common Curricular Base (BNCC). The course "Investigating Knowledge" was developed by five teachers from Rio's public network, aiming to promote reflection and teaching workshops in various social and cultural contexts. In November 2023, a workshop based on the Problem-Based Learning (PBL) methodology was held. Participants watched the short film "Corujas / Curta de horror" (CORUJAS, 2019) and discussed its narrative, considering verbal, visual, sound, and gestural language modalities. The activity also addressed ethnic-racial issues, exploring the implications of a young black character in a vulnerable situation. Teachers investigated and debated implicit and multimodal clues, stimulating critical and creative thinking to develop a new outcome for the story. The activity sought to exercise BNCC's general competencies, such as empathy, dialogue, conflict resolution, and cooperation. The workshop concluded with a roundtable discussion to reflect on practical applications in different territories of the municipal network. Continuous training is essential to prepare teachers for an increasingly digital and complex world, updating them on new literacies and information and communication technologies. This is crucial for teaching aligned with contemporary educational demands, especially in Portuguese language teaching.

Keywords: language and technologies; multiliteracy; digital culture; teacher training; ethnoeducation.

1. INTRODUÇÃO

vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendiz.

(Hugo Assmann)

A formação continuada de professores foi implementada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) [BRASIL, 1996] e está prevista nas políticas públicas do Ministério da Educação (MEC) via Lei nº 12.056, de 2009. Nesse documento, a LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2009, Art. 1º, § 1º).

A necessidade de uma formação contínua e permanente dos profissionais do magistério se revela pela importância da atuação docente, posto que a qualidade do ensino impacta diretamente nas aprendizagens essenciais dos educandos. Ademais, também deve considerar “as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, p. 1).

No contexto do município do Rio de Janeiro, que se estabelece como a maior rede municipal de ensino público da América Latina, a Secretaria Municipal de Educação criou, em 2012, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF). No texto do Decreto nº 35.602 (RIO DE JANEIRO, 2012, Anexo I), consta como competência da instituição “planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício”. O objetivo é primordialmente valorizar e formar os docentes cariocas.

A SME/RJ possui o quantitativo de mais de 1500 unidades escolares e, segundo o Censo Escolar de 2023 (BRASIL, 2024), nelas frequentam cerca de 306 mil alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse segmento educacional, são 21 mil professores distribuídos em diferentes componentes, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e outros.

Outro dado que cabe apontar é que 58% dos discentes matriculados se autodeclararam negros, ou seja, pretos e pardos (BRASIL, 2024). Fato relevante no contexto da formação continuada, especialmente por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004. O documento se constitui a partir de “pedagogias de combate ao racismo e às discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas”. Dentre os seus objetivos, destaca-se o de “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16).

A EPF oferece cursos de formação continuada no modelo híbrido, presencial e a distância, para docentes do componente de Língua Portuguesa para os Anos Finais. Esses cursos visam a apresentar propostas práticas em que os professores vivenciam experiências pedagógicas, por meio de oficinas que promovam inúmeras reflexões ao considerar as realidades marcadamente heterogêneas dos seus territórios.

Em 2023, uma das temáticas abordadas foi “Multiletramento e Cultura Digital”, pautas relevantes segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagens, especialmente no que tange à diversidade cultural, às práticas contemporâneas de linguagem e à multiplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) [BRASIL, 2018].

Concernente ao conceito de Multiletramento, este aponta para dois tipos importantes de multiplicidades em nossa sociedade: a semiótica e a cultural. Em relação à multiplicidade de culturas, ou simplesmente multiculturalidade, a autora Roxane Rojo coloca que “em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui uma constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada” (ROJO, 2012, p. 15).

Tal conceito direciona para uma ampliação das ideias propostas, pois abarca, ainda, a questão da ERER. Ratifica-se, assim, a importância da (trans)formação de atitudes, posturas e valores para que se “eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico e racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos” (BRASIL, 2004, p. 10).

A presente pesquisa busca tecer, assim, análises relevantes sobre o alcance das propostas pedagógicas que são inicialmente experienciadas pelo corpo docente presente no percurso formativo e, em seguida, de forma adaptada, são aplicadas nas salas de aulas em diferentes bairros cariocas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação é de natureza bibliográfico-documental, já que se fundamenta nos documentos institucionais federais e municipais e em outros subsídios teóricos da área da linguagem. Também pode ser tomada como pesquisa-ação, pois busca inspirar ações efetivas pelos professores em diferentes territorialidades (SANTOS, 2009).

Para o arcabouço de teorias concernentes ao contexto da formação continuada, base substancial desta pesquisa, considera-se um estudo que se aprofunda no cenário carioca da formação docente, a obra intitulada *O texto literário na formação continuada de professores: a necessária sensibilização entre números e sujeitos*, da autora Daniele Mesquita (2023). Ademais, os pensamentos de António Nóvoa (2019, p. 7) corroboram de modo bastante pertinente e atual as reflexões da atuação docente. O autor coloca que:

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esse ambiente, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Para subsidiar os conceitos de natureza linguística, foram considerados os autores Carvalho e Nogueira (2023), Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015) e, por fim, Lemke (2010).

Na abordagem teórica sobre as metodologias ativas, consideraram-se os seguintes pesquisadores: Bacich e Moran (2018), Berbel (1998), e Moran (2018).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O curso intitulado “Investigando Saberes” foi produzido por uma equipe de cinco professoras de Língua Portuguesa da rede pública de ensino carioca. Os objetivos dessa formação foram: a) acessar conteúdos

teóricos; b) observar experiências pedagógicas; c) promover momentos de reflexão; e d) promover a realização de oficinas de práticas de ensino em seus diversos contextos sociais, culturais e humanos (territorialidades).

Nas formações realizadas em novembro de 2023, um dos encontros propôs uma oficina baseada na metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (BERBEL, 1998), partindo do conceito de que toda semiótica é multimidiática (LEMKE, 2010). A seleção da metodologia ativa se deu pela possibilidade de engajamento dos participantes e de promoção do protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2018).

Os participantes do curso realizaram a atividade inicialmente assistindo ao curta-metragem nacional “Corujas / Curta de horror” (CORUJAS, 2019), vídeo disponível no YouTube. Vale destacar que essa plataforma alcançou a marca de audiência de um bilhão de horas por dia assistidas por seus usuários em 2016 (USUÁRIOS, 2017), ratificando sua relevância no âmbito da cibercultura. Considerando a estrutura narrativa, a partir do conflito (“problema”), a prática envolveu observar as sutilezas da narrativa e debater, em grupo, de modo a elaborar uma continuidade, colocando-a oralmente.

Nesse mote, deveriam ser consideradas as diversas modalidades da linguagem: verbal, visual, sonora e gestual (ROJO; BARBOSA, 2015). A complexidade da atividade também abarcava a questão étnico-racial, pois o personagem do curta era um jovem negro em situação de vulnerabilidade por se encontrar em um ponto de ônibus, sozinho, à noite. Várias “pistas” acerca das informações implícitas (CARVALHO; NOGUEIRA, 2023) e multimodais foram “investigadas” e debatidas pelos professores, promovendo possíveis leituras das diferentes semioses presentes no vídeo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores cursistas foram estimulados a pensar coletivamente e criticamente nas oficinas vivenciadas. Ratifica-se, desse modo, a importância da perspectiva da pedagogia ativa, que gera maior envolvimento e engajamento no processo de ensino e aprendizado.

Ao selecionar a metodologia ativa ABP, esta foi compreendida como uma “metodologia da problematização” (BERBEL, 1998). Destarte, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aprendiz e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la (BACICH; MORAN, 2018).

Em relação ao público-alvo do curso, segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 372),

[...] é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

A proposta também demandou que eles fossem criativos na construção de um novo desfecho para a história. Essas ações coadunam com as competências gerais da Educação Básica da BNCC, que enfatizam a necessidade de exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação para promover o respeito, acolher e valorizar a diversidade de saberes, identidades, culturas e potencialidades (BRASIL, 2018).

Como encerramento da atividade, uma roda de conversa orientou a síntese da oficina, refletindo sobre as possibilidades de aplicação efetiva nas territorialidades da cidade. Estabelece-se, dessa forma, uma construção coletiva de conhecimento por meio do diálogo e das trocas.

Conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1, de 2020:

[...] adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica (BRASIL, 2020, p. 5).

5. CONCLUSÃO

O ensino de Multiletramento e Cultura Digital é essencial para preparar os alunos para o mundo contemporâneo, no qual a comunicação e a informação são predominantemente mediadas por tecnologias digitais. Nesse contexto, os docentes precisam se manter atualizados em relação aos novos letramentos oriundos da evolução multimidiática/comunicacional.

A formação continuada de professores é vital para a atualização dos conteúdos relacionados à Linguagem e suas tecnologias, abordando o distanciamento entre a formação inicial ocorrida na graduação e as demandas evolutivas do magistério ao longo dos anos.

O tema da superação da desigualdade étnico-racial que se constitui, naturalmente, também no ambiente escolar, foi uma temática inserida transversalmente como um estudo indispensável. Afinal, a valorização da diversidade deve estar presente nas escolas brasileiras em diferentes níveis de ensino.

Portanto, a partir de análises empíricas, chega-se à conclusão de que é necessário promover uma qualificação para uma “docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa” (BRASIL, 2019, l. 31), com destaque para a EREER e no ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jicse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J>>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **3ª Versão do parecer**. Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, Conselho Nacional de Educação, 19 set. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

CARVALHO, I. S. C.; NOGUEIRA, S. M. Seja mais claro: estudos dos implícitos na sala de aula. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, CiFEFiL, ano 29, n. 85, p. 184-195, jan.-abr. 2023.

CORUJAS (Owls) / Curta de horror (Horror Short Film). Canal Omeleteve. **YouTube**, 04 nov. 2019, 1min 41s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E_sbY5_9T2s>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MESQUITA, Daniele de Lima. **O texto literário na formação continuada de professores**: a necessária sensibilização entre números e sujeitos. Monografia (Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa) – Faculdade de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2023.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). **Decreto nº 35.602**, de 09 de maio de 2012. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Izequias Estevam. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2009.

USUÁRIOS passam 1 bilhão de horas por dia no YouTube. **Estadão**, São Paulo, 28 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/link/cultura-digital/usuarios-passam-1-bilhao-de-horas-por-dia-no-youtube/>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Políticas linguísticas de e em línguas de sinais: observações sobre leis estaduais que tratam de língua de sinais no Brasil

ETIENE SILVA DE ABREU

UNIRIO/UFF, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A presente pesquisa traz uma análise de legislações brasileiras de esfera estadual que reconhecem a Língua de Sinais Brasileira – Libras em seus territórios. Pesquisas sobre Libras e Políticas Linguísticas, muitas vezes, focam em documentos da esfera federal, considerando a relevância destes textos como marcos nas conquistas das comunidades surdas brasileiras. Neste trabalho, entretanto, a mudança de esfera nos trouxe outras perspectivas de investigação, possibilitando analisar as representações constituídas sobre as línguas de sinais nestes documentos. O trabalho inscreve-se no campo dos estudos de Políticas Linguísticas, fundamentando-se nos trabalhos de Calvet (2007; 2021) Spolsky (2016) e Lagares (2018). Segundo Calvet (2007) políticas linguísticas se configuram como “escolhas conscientes” sobre o uso da língua, podendo partir de determinações oficiais sobre as funções sociais da língua falada por determinado grupo ou, ainda, ações que partem das demandas coletivas de ambientes multilíngues. Para compreendermos essas ações, as considerações de Spolsky (2016) nos ajudam a entender que políticas linguísticas se constituem de práticas, crenças e gestão da língua. As representações (ou crenças) que carregamos ou temos contato sobre a(s) língua(s) se manifestam nas nossas práticas languageiras, incluídas aí ações de controle (gestão) sobre o uso da língua. No caso das línguas de sinais, compreender as representações que se constroem sobre elas é fundamental para entendermos as políticas linguísticas que a afetam. Os textos legais podem nos dar pistas sobre o que se pensa a respeito das línguas de sinais e como essas crenças se refletem nas ações propostas.

Palavras-chave: políticas linguísticas; gestão; línguas de sinais.

ABSTRACT

This research presents an analysis of federate states in Brazil legislation that recognizes the Brazilian Sign Language – Libras in their territories. Research on Libras and Language Policies often focuses on documents from the federal sphere, considering the relevance of these texts as milestones in the achievements of Brazilian deaf communities. In this work, however, the change of sphere brought us other research perspectives, making it possible to analyze the representations constituted about sign languages in these documents. The work falls within the field of Language Policy studies, based on the work of Calvet (2007; 2021) Spolsky (2016) and Lagares (2018). According to Calvet (2007), language policies are configured as “conscious choices” about the use of language, which may come from official determinations about the social functions of the language spoken by a certain group or even actions that stem from the collective demands of multilingual environments. To understand these actions, Spolsky’s (2016) considerations help us understand that language policies are made up of practices, beliefs and language management. The representations (or beliefs) that we carry or have contact with about the language(s) are manifested in our linguistic practices, including the actions control (management) over the use of the language. In the case of sign languages, understanding the representations that are built on them is fundamental to understanding the linguistic policies that affect them. Legal texts can give us clues about what people think about sign languages and how these beliefs are reflected in proposed actions.

Keywords: language policies; management; sign languages.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre políticas linguísticas e línguas de sinais no Brasil, buscando investigar como as práticas escolares no âmbito da educação de surdos seria orientada ou influenciada por políticas linguísticas relacionadas às línguas de sinais no país. Dentre outras ações de pesquisa, analisamos documentos legais, compreendendo como seus textos definiam (ou não) ações que deveriam ser postas em prática nas escolas e quais impactos tais orientações poderiam ter nas práticas linguísticas dos estudantes surdos.

Durante as primeiras leituras sobre o tema, foi possível compreender que políticas linguísticas não se resumem a tratativas legais, sendo necessário, portanto, pensar além da existência dos textos, considerando as práticas languageiras relacionadas às línguas de sinais no país. Tornava-se importante, então, perceber o que era dito sobre as línguas de sinais – notar como os discursos sobre as línguas de sinais são construídos e quais os impactos desses discursos nas escolhas feitas em relação às práticas educativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trataremos aqui, em primeiro lugar, do conceito de Política Linguística que embasa esta pesquisa. Calvet nos diz que “a política linguística pode ser definida como o conjunto de escolhas conscientes sobre a relação entre língua(s) e vida social”¹ (CALVET, 2021, p. 276, tradução nossa). Essas “escolhas conscientes” sobre as línguas podem ser motivadas de várias maneiras: nós podemos escolher utilizar ou não uma língua (ou uma variante) por conta da pressão familiar ou social, pelas ideias que temos sobre o seu prestígio ou para seguir determinações feitas por autoridades. Podemos refletir sobre documentos legais como pontos de partida (motivando escolhas sobre usos da língua) e, também, como pontos de chegada (frutos de escolhas conscientes tomadas por uma autoridade ou pela comunidade de falantes).

Essas ideias se alinham com a proposta conceitual de Spolsky de que políticas linguísticas se constituem em um tripé: práticas, crenças, gestão. As práticas podem ser consideradas a parte mais evidente das políticas, a manifestação observável das escolhas feitas pelos falantes. As crenças dizem respeito às representações sobre as línguas e, por conseguinte, sobre as práticas linguísticas. A gestão é constituída pelos “esforços de pessoas ou instituições dentro ou fora de uma comunidade para modificar as crenças e práticas dos membros da comunidade” (SPOLSKY, 2021, p. 9, tradução nossa)². Desloca-se a noção de política representada por uma entidade de autoridade única (o Estado) para uma distribuição de ações entre diferentes agentes. Cada um de nós, então, tem participação na produção de políticas linguísticas. Nesse sentido, colaborou ainda com os estudos o conceito de glotopolítica, que é apresentada por Lagares como “toda e qualquer ação sobre a linguagem” (LAGARES 2018, p. 32). Para o autor, as escolhas que fazemos sobre o uso das línguas constituem-se políticas. E, ainda mais, como os aspectos linguísticos e sociais são indissociáveis, quaisquer intervenções sociais que afetam a linguagem são consideradas ações glotopolíticas.

1 No original em francês: “On peut définir la politique linguistique comme l’ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale”.

2 No original em inglês: “efforts by people or institutions inside or outside a community to modify the beliefs and practices of members of the community”.

Pensar em políticas linguísticas envolve compreender, como já dito, as interrelações de práticas languageiras, gestão linguística e crenças sobre a língua. As crenças ou representações sobre as línguas emergem em discursos (re)produzidos em vários contextos e espaços. Os estudos do discurso se mostram relevantes, então, para compreender as ideias acerca de línguas de sinais que estão em circulação no ambiente escolar. As discussões sobre as noções de discurso ao longo do semestre ajudaram a compreender que “o discurso é uma forma de ação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 170), isto é, o dizer – o que se diz, como é dito, quem diz, onde se diz e assim por diante – demonstra a forma (compartilhada) pela qual apreendemos e agimos sobre a realidade. As formas de poder se estabelecem discursivamente, ou seja, é através do discurso que se legitimam estruturas hierárquicas, que se legitimam exclusões.

3. LÍNGUAS DE SINAIS E GESTÃO LINGUÍSTICA: LEGISLAÇÕES ESTADUAIS

Neste trabalho, buscamos discutir os sentidos construídos pelos enunciados sobre línguas de sinais no Brasil presentes em documentos legais, buscando-se compreender como os sentidos produzidos podem influenciar as ações no âmbito escolar, entendendo o papel que ocupam as legislações e seus enunciados nas orientações da prática docente. Optamos por fazer uma análise de documentos estaduais que tratam do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em suas entidades federativas. Tais documentos vêm sendo promulgados desde antes da promulgação da lei federal, situando as discussões em um determinado período. Além disso, tais legislações estão mais próximas das orientações que perpassam a Educação Básica, visto que esta é de competência de estados e municípios.

Como ponto de partida, foi realizada uma busca no banco de leis de cada estado por documentos que fizessem menção a línguas de sinais e, a partir dessa busca inicial, identifiquei leis que tratassem do reconhecimento ou oficialização de línguas de sinais em cada estado. Foi necessário, também, investigar se havia documentos que tratavam de diferentes línguas de sinais faladas no território brasileiro, visto que, apesar do reconhecimento federal da Língua Brasileira de Sinais – Libras, outras línguas de sinais existem no país e são faladas em comunidades rurais, indígenas, ribeirinhas ou de fronteira.

Dezessete estados têm legislações que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais – Libras em seus territórios (entre parênteses consta o ano da promulgação da lei em cada estado): Acre (2003), Amapá (2004), Goiás (1993), Maranhão (2007), Mato Grosso (2002), Mato Grosso do Sul (1996), Minas Gerais (1991), Paraná (1998), Pernambuco (1999), Rio de Janeiro (1999), Rio Grande do Norte (2009), Rio Grande do Sul (1999), Rondônia (2023), Roraima (2002), Santa Catarina (2001), São Paulo (2001) e Sergipe (2011). Nenhum estado brasileiro documenta o reconhecimento de outra língua de sinais que não seja a Libras.

Essa questão me chamou a atenção, visto que outras línguas de sinais são conhecidas e identificadas no território brasileiro. Podemos destacar dois casos interessantes: a Língua de Sinais Urubu-Kaapor (MA) e a Língua Terena de Sinais (MS). A Língua de Sinais Urubu-Kaapor é uma língua falada por indígenas da etnia de mesmo nome, residentes no interior do Maranhão. Essa língua é pesquisada desde a década de 1960 e foi pauta nas discussões sobre o reconhecimento das línguas de sinais no Brasil, entretanto não foi citada na legislação federal que reconhece a Libras. Assim como a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, a Língua Terena de Sinais é uma língua de sinais falada em uma comunidade indígena. A comunidade se mobilizou e essas ações culminaram no reconhecimento da Língua Terena de Sinais no âmbito municipal de Miranda

(MS). Embora essas duas línguas sejam (re)conhecidas onde são faladas, não existem documentos oficiais que tratem de seu reconhecimento – ou de qualquer outro assunto – na legislação da esfera estadual³.

O silêncio sobre outras línguas de sinais nos diz muito. Podemos perguntar: por que algumas línguas são legalmente reconhecidas e outras não? O que é necessário para que haja o reconhecimento de uma língua juridicamente? Há impactos cotidianos no (não) reconhecimento de uma língua? Sabemos que os discursos legislativos que tratam de línguas no Brasil costumam tentar assegurar a proteção da língua portuguesa como língua nacional. A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, [2016]) define que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (art. 13) e, apesar da garantia de uso de línguas (não nomeadas) das comunidades indígenas, não há documento legal que reconheça a pluralidade linguística (do Estado) nacional.

O artigo 13 da Constituição de 1988 declara o português idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parece claro o caráter simbólico dessa declaração, sobretudo porque se dá no mesmo artigo que estabelece quais os símbolos da República: a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais (LAGARES, 2018, p. 77).

No caso da definição do português⁴ como língua oficial, o reconhecimento funciona como uma espécie de criação de elo, de identidade nacional. No caso do reconhecimento de uma única língua de sinais, podemos observar: a) os sentidos que são construídos sobre as relações estabelecidas entre a Libras e a língua portuguesa; b) a institucionalização desta língua de sinais; c) as compreensões sobre línguas de sinais. Em duas legislações estaduais é repetida a expressão “não substitui a língua portuguesa”, que aparece na legislação federal. Isso já deixa evidente as tensões que se supõem nas relações entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. A Libras passa a ser língua de sinais das instituições, incluídas aí as instituições escolares. Sobre esse ponto, vale mencionar os conflitos e as preocupações que surgem quando falantes de outras línguas de sinais ocupam os espaços escolares.

Compreende-se, portanto, com esse documento, que a Educação Bilíngue Libras-português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. Porém, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescrito no documento, não se observa neste e em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, a observação do processo educacional voltados aos sujeitos surdos indígenas (MUSSATO; CAMESCHI, 2020, p. 6).

No caso das línguas de sinais no Brasil, a documentação legal do reconhecimento da Libras estabelece as diretrizes para uma institucionalização, desenhando sentidos sobre as posições ocupadas por outras línguas de sinais. Fazemos aqui um importante destaque: das dezessete leis encontradas, 10 preveem ações educacionais relacionadas diretamente aos espaços escolares. A ação que é prevista em um maior

3 As línguas de sinais indígenas também não são mencionadas em documentos federais.

4 É importante dizer que se trata aqui de eleger uma variedade do português como símbolo nacional. O português padrão é a língua do Estado e, por conseguinte, das elites.

número de documentos é a inclusão de estudos de Língua Brasileira de Sinais nos currículos de formação profissional. Levando-se em conta que os estados são responsáveis pela oferta do ensino de nível médio, é compreensível que haja uma preocupação com o currículo desta etapa da educação básica. Seis estados mencionam, ainda, a inclusão de Libras no currículo de formação superior, dos quais cinco incluem as áreas de ciências humanas e médicas, além do magistério.

Apenas cinco estados definem que deve ser garantido educação em língua de sinais aos estudantes surdos da rede. Isto é, há uma grande preocupação com a formação profissional, mas parece haver de forma subjacente uma ideia de exclusão das pessoas surdas dentre os profissionais formados. Isto é, as pessoas surdas parecem ocupar, nos textos legais, o grupo de pessoas a serem atendidas ou cuidadas, e não dos que cuidam ou atendem. Isso corrobora os estudos sobre as ideias construídas sobre a deficiência – a perspectiva da falta, da falha, do erro, de algo que precisa ser amparado ou consertado.

Ressaltamos que esse discurso, manifestando-se em uma diretriz legal, está também presente nas práticas escolares e nas representações sobre as comunidades surdas que frequentam a escola. Em muitas escolas a presença da língua de sinais se resume ao ensino para ouvintes ou no papel de língua de tradução (isto é, as aulas em português são traduzidas para Libras por um profissional intérprete quando há a presença de um discente surdo). As comunidades surdas, por sua vez, têm se movimentado em prol do acesso aos conteúdos escolares em língua de sinais – não apenas por meio da tradução, mas em aulas planejadas, pensadas e ofertadas em língua de sinais. Entendem que a garantia de uma educação bilíngue, onde possam experimentar aulas em suas primeiras línguas, é fundamental para que os direitos linguísticos dos estudantes sejam respeitados.

A educação bilíngue reconhece a diferença entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas: as comunidades surdas e ouvintes locais reconhecem suas culturas identidades e línguas (QUADROS, 1997; SVARTHOLM, 2010). A educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda (QUADROS, 2019, p. 150).

Esse reconhecimento das identidades surdas é necessário para que as políticas de acessibilidade e inclusão não reflitam ideias capacitistas e preconceituosas, mobilizando outros sentidos nas representações e crenças que se têm sobre as línguas de sinais e as comunidades surdas.

Quando falamos sobre representações e crenças sobre as identidades surdas e as línguas de sinais, dois aspectos dos textos legais observados vêm à tona: 1) as funções atribuídas pelos documentos legais às línguas de sinais; 2) as definições de língua apresentadas nos documentos legais. Sobre o primeiro, é possível notar que todos os textos afirmam reconhecer a Libras como meio de comunicação – em alguns textos sendo acrescentado o termo 'legal'. Apenas um documento, o promulgado no ano de 2023, acrescenta também o reconhecimento como língua de instrução. O uso do termo 'oficial' ou 'oficialmente' está na maioria dos textos associado ao ato de reconhecer a língua como meio de comunicação⁵.

5 A legislação de Pernambuco é a única a utilizar a expressão "língua oficial", mas estabelece que a Libras é a língua oficial da rede escolar (e não do estado). As legislações de São Paulo e do Rio Grande do Sul fazem menção, em suas apresentações, à oficialização de Libras. Entretanto, em seus artigos repetem a afirmação de que a Libras é reconhecida como meio de comunicação.

O reconhecimento como meio de comunicação passa pela garantia do direito individual de uso da língua, entretanto não deixa claro quais são as funções sociais que a língua pode ocupar. Lagares comenta sobre a Lei Federal que utiliza os mesmos termos.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) também é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” por meio de um Decreto de 2002 (Lei 10.436). Aplica-se a ela o princípio de personalidade, concretamente no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos da comunidade surda nos “serviços públicos de assistência à saúde” (BRASIL LIBRAS, 2002, art. 3). Tal declaração explícita possivelmente tenha a ver com uma abordagem da surdez como deficiência e não como elemento definatório de uma comunidade linguística com direitos específicos. É interessante perceber a ausência do termo “língua oficial” nessa lei e sua denominação como “meio de comunicação e expressão” seguida de uma precária definição estruturalista da língua (LAGARES, 2018, p. 77).

Essa expressão se repete mesmo em documentos anteriores ao texto federal e se mantém – mesmo no texto mais recente. A manutenção dessa ideia de que as comunidades surdas estão autorizadas a se comunicar em língua de sinais – mas que a língua portuguesa é a língua do Estado – parece deixar marcada a hierarquização entre as línguas: a língua do poder, que deve ser aprendida e utilizada nos espaços formais (incluindo a escola) é a língua portuguesa. Uma pessoa surda que não a aprende, portanto, estaria se colocando fora dos espaços formais. Dito de outra forma, a pessoa surda que não aprende o português seria vista como responsável pela sua exclusão.

Essa noção de hierarquização das línguas, da crença de que as línguas de sinais são línguas de comunicação – e não línguas das ciências – se relaciona com outras presentes nos espaços escolares: da necessidade da aprendizagem da língua portuguesa para participação social ou o gozo de direitos, da impossibilidade de alfabetização de crianças surdas, de que o uso da língua de sinais pode impedir o aprendizado da língua oral.

A língua portuguesa tem, sim, um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras. Entretanto, a fala exposta acima de que “o uso da língua de sinais atrapalha aprendizagem do surdo da língua majoritária oral” enaltece o *desde sempre* no contexto da surdez, isto é, a ênfase o ensino da língua oral, geralmente ficando os sinais relegados ao plano inferior ou, ainda, à não aceitação e à valorização da realidade bi/multilíngue dos surdos. (GESSER, 2009, p. 60).

Ainda sobre as representações sobre as línguas de sinais que podem ser depreendidas pelos textos legais, destaca-se a necessidade de se definir a língua de sinais em tais documentos. Em todas as definições apresentadas vemos a permanência da expressão “comunicação”, ainda que acrescida de outros termos como “sistema linguístico” ou “gramática própria”.

A necessidade de definir a Libras como um “sistema linguístico” (duas vezes no mesmo enunciado, de forma redundante e com uma sintaxe truncada) com “estrutura gramatical própria” surge, talvez, do preconceito que pesa sobre as línguas visuais, muitas vezes, socialmente percebidas como suportes gestuais de alguma outra língua oral (LAGARES, 2018, p. 78).

A tentativa de comparar ou associar a Libras com um código ou, ainda, com recursos de comunicação, pode denotar uma ideia de desvalorização da língua, como se ela fosse defeituosa, pobre ou insuficiente. Essas representações foram (e são) responsáveis por ações excludentes e muitas vezes violentas contra as comunidades surdas.

Dentre algumas narrativas históricas, conta-se que a sinalização era vista como um “código secreto”, mesmo entre os surdos, pois era usada às escondidas, por causa de sua proibição. Na perspectiva de tantos outros, a língua era vista como algo exótico, obsceno e extremamente agressivo, já que o surdo expunha demais o corpo ao sinalizar (WRIGHT, 1969; LANE, 1984; SACKS, 1990; BAYTON, 1996) [GESSER, 2009, p. 26].

Essa associação entre línguas de sinais e o obsceno tem, também, reforçado a crença de que é algo que deve ser abandonado, algo a se sentir vergonha. Percebemos que os sentidos que se atribuem à língua de sinais em tais documentos revelam uma crença sobre os espaços que poderiam ser ocupados pelas pessoas surdas: do aprendiz, do assistido, do tutelado. Embora saibamos que as línguas têm dimensões comunicativas, essa formação, quando associada às línguas de sinais, parece trazer um questionamento sobre a legitimidade dessas línguas. Por isso é tão comum, no contato entre comunidades surdas e ouvintes, a reafirmação de que Libras é língua.

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento por parte da sociedade como um todo de que a língua de sinais **É** uma língua. Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e o distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural (GESSER, 2009, p. 9).

As representações sobre as línguas de sinais impactam as ideias sobre as comunidades surdas. Por conseguinte, as ações que são desenhadas para estas comunidades, inclusive as ações de cunho educacional, trazem de forma latente tais crenças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi possível apreender neste processo de investigação é que, apesar dos documentos apresentados tratarem do reconhecimento da Libras, a alocam em relações assimétricas de contato, onde são consideradas meios de comunicação entre as pessoas das comunidades surdas. Essa breve análise nos ajuda a compreender a manutenção de certas ações dentro dos espaços escolares, visto que a institucionalização da Libras constrói-se e é construída por um discurso de hierarquizações das línguas, colocando-a em posição subalterna em relação à língua portuguesa e silenciando sobre outras línguas de sinais. Como pesquisadora, é necessário refletir sobre como me inscrevo nesse campo discursivo, estando implicada nas e pelas práticas educativas em língua de sinais, assumindo a dimensão política presente na atividade de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: fev. 2024.
- CALVET, Louis-Jean. Politique Linguistique. **Langage et Société**. HS1 Hors série, p. 275-280, 2021. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-275.htm>>. Acesso em: fev. 2024.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007 [1996].
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Orgs.). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- MUSSATO, M. S.; CAMESCHI, C. Bilinguismo para surdo. Bilinguismo para indígena. Como (deve) se configura(r) o universo linguístico de um surdo indígena? **The Specialist**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a12. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42491>>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- QUADROS, Ronice Müller de. **LIBRAS**. Coleção Linguística para o Ensino Superior, v. 5. São Paulo: Parábola, 2019.
- SPOLSKY, Bernard. **Rethinking Language Policy**. Edinburgh University Press. Edição para Kindle, 2021.
- SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Tradução: Paloma Petry. Revisão técnica: Pedro M. Garcez. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>>. Acesso em: fev. 2024.

Inglês para fins específicos: abordagens de estudo para a prova de Língua Inglesa do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata

EVELYN CALHEIROS DE JESUS DA SILVA

CMRJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e desenvolver abordagens de estudo e aperfeiçoamento linguístico que atendam às demandas específicas da prova de Língua Inglesa do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata (CACD), realizada pelo Instituto Rio Branco. Por se tratar de um Teste de Linguagem para Fins Específicos (*Language Assessment for Specific Purposes*), exige-se que os candidatos desenvolvam as habilidades e competências específicas cobradas na prova. O edital do CACD descreve como conteúdo programático a compreensão de textos escritos em língua inglesa e itens gramaticais relevantes para compreensão dos conteúdos semânticos, a serem cobrados na etapa objetiva do certame. Além disso, o candidato deve desenvolver uma redação (*composition*) em língua inglesa com expressões de nível avançado e demonstração do domínio da gramática, prezando pela qualidade e propriedade no emprego da linguagem, organização e desenvolvimento de ideias. Ademais, espera-se que o candidato seja capaz de fazer uma tradução do Inglês para o Português, uma versão do Português para o Inglês e um resumo, na etapa discursiva da prova. Pela característica abrangente, porém pouco específica, do edital, a proposta da presente pesquisa é desenvolver abordagens de estudo e aperfeiçoamento das habilidades e competências cobradas especificamente para o certame em questão. Através da análise minuciosa das questões de Língua Inglesa das cinco últimas provas do CACD, a de 2018, elaborada pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) e as de 2019 a 2023, elaboradas pelo Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES), o estudo apontará caminhos e ensejos, a fim de colaborar para o estudo dos candidatos.

Palavras-chave: ensino da Língua Inglesa; Inglês para fins específicos; Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata; concurso público.

ABSTRACT

The present study aims to analyze and develop studying and linguistic-improvement techniques that meet the specific demands of the English Language Test of the Diplomat Career Admission Test, held by the Rio Branco Institute. As it is a Language Assessment for Specific Purposes, it requires that candidates develop the specific skills and competencies required to the test. The Diplomat Career Admission Test notice describes as program content the understanding of texts written in English and relevant grammatical items for understanding the semantic contents, to be charged in the objective stage of the competition. In addition, the candidate must develop an essay in English with advanced level expression and command of grammar, valuing quality and propriety in the use of language, organization and development of ideas. Furthermore, the candidate is expected to be able to produce a translation from English to Portuguese, a version from Portuguese to English and a summary, in the discursive stage of the test. Due to the comprehensive, but not very specific, characteristic of the notice, the purpose of this research is to create learning techniques and improvement of the skills and competencies required specifically for the competition in question. Through a thorough analysis of the English language questions from the last five CACD tests, from 2018, developed by CESPE and from 2019 to 2023, developed by IADES, the study will point out paths and opportunities, in order to collaborate in the study of candidates.

Keywords: English language teaching; English for specific purposes; Diplomat Career Admission Test; public tender.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo (1) analisar as duas fases da prova de Língua Inglesa do Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata (CACD), realizada pelo Instituto Rio Branco; (2) investigar quais as necessidades de aprendizado dos candidatos que se preparam para o concurso em cada fase; (3) desenvolver abordagens de estudo e aperfeiçoamento linguístico que atendam as demandas específicas das duas fases da prova para, futuramente, desenvolver um curso de Língua Inglesa com este fim.

A prova de Língua Inglesa do CACD exige do candidato o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o certame, ou seja, mesmo aqueles que possuem um domínio pleno do idioma devem se preparar para o concurso. Segundo a Professora Selene Candian, do curso *CACD Inglês (COMPOSITION, 2024)*, a partir da década de 1970 a abordagem comunicativa nos cursos de inglês iniciou o processo de ocupação do lugar antes permeado pela abordagem gramatical. Em termos gerais, tal processo foi um avanço para o ensino da Língua Inglesa; no entanto, requer uma atitude compensatória daqueles que desejam uma vaga na carreira diplomática, devido à característica prescritivista da banca, que exige dos candidatos o domínio avançado da sintaxe da Língua Inglesa, da escrita de gêneros textuais específicos e da competência tradutória.

A complexidade da prova de Língua Inglesa do CACD e seu caráter excepcional requerem um estudo específico e direcionado. Neste sentido, é possível adequar o estudo do idioma para o certame em questão ao Ensino de Inglês para Fins Específicos, o *ESP (English for Specific Purposes)*. Hutchinson e Waters (2000 [1987], p. 19), pioneiros dos estudos nesta área, explicam que:

O ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. O ESP não é tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste de um tipo específico de material de ensino. Entendido de forma apropriada, é uma abordagem de aprendizagem de língua baseada nas necessidades do aprendiz.¹

Os cursos de ESP são desenvolvidos a fim de atender às demandas específicas do aluno e a análise das necessidades do aprendiz é o ponto de partida para orientação metodológica, desenvolvimento das aulas e criação de material didático. Em detrimento do “Inglês Geral”, o ensino do ESP baseia-se no processo de aprendizagem do idioma centrado na linguagem apropriada às necessidades, abarcando o léxico, a sintaxe, o discurso e a semântica. Neste sentido, baseio-me nas premissas do ESP para criar uma abordagem apropriada de estudos da Língua Inglesa para os candidatos à prova do CACD.

Atualmente, a prova de admissão à carreira diplomática possui três fases. A Primeira Fase é uma prova objetiva, constituída de 73 questões do tipo “certo” ou “errado”, de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História do Brasil, História Mundial, Política Internacional, Geografia, Economia e Direito, de caráter eliminatório, e que habilitará os candidatos a se submeterem à fase seguinte. Dessas 73 questões, 9 são de Língua Inglesa. Cada questão possui 4 itens, totalizando 36 itens de Língua Inglesa. As questões objetivas mensuram a habilidade de interpretação de texto e de competência lexical e gramatical.

1 Minha tradução para: “ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need.”

Na Segunda Fase há provas escritas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, de caráter eliminatório e classificatório e, na Terceira Fase, provas escritas de História do Brasil, Geografia, Política Internacional, Economia, Direito, Língua Espanhola e Língua Francesa, de caráter eliminatório e classificatório. As provas escritas de Língua Inglesa valem 100 (cem) pontos e consistem em: uma redação (*composition*) de tema geral, valendo 50 pontos, a qual o candidato deve elucidar seu conhecimento entre 45 a 50 linhas; uma tradução de um texto do Inglês para o Português e uma versão de um texto do Português para o Inglês, ambas em extensão suficiente para que sejam vertidas todas as ideias e informações presentes no texto original, a primeira valendo 15 pontos e a segunda, 20 pontos; e a elaboração de um resumo, em inglês, de um texto escrito em Língua Inglesa, cuja extensão a ser produzido deve estar entre 35% e 50% do texto de referência, valendo 15 pontos.

O edital do CACD descreve como conteúdo programático da prova de Língua Inglesa: a compreensão de textos escritos em inglês e itens gramaticais relevantes para compreensão dos conteúdos semânticos; redação em Língua Inglesa (*composition*): expressão em nível avançado, domínio da gramática; qualidade e propriedade no emprego da linguagem, organização e desenvolvimento de ideias; tradução do Inglês para o Português e versão do Português para o Inglês: fidelidade ao texto-fonte, respeito à qualidade e ao registro do texto-fonte e correção morfosintática e lexical; resumo: capacidade de síntese e de reelaboração em Inglês correto.

O edital não é preciso em relação à tipologia dos textos, tampouco descreve fontes bibliográficas a fim de nortear o estudo do candidato. Com efeito, o objetivo do presente estudo é ser um facilitador no processo de aperfeiçoamento das habilidades e competências cobradas especificamente para este certame, de modo a orientar o estudo dos candidatos e ajudá-los a conquistar resultados expressivos.

2. PRIMEIRA FASE DA PROVA: QUESTÕES OBJETIVAS

A primeira fase da prova do Concurso de Admissão à Carreira Diplomática é composta por questões objetivas, onde cada item deve ser julgado como “certo” ou “errado”. A última prova antes da publicação deste artigo aconteceu no dia 27 de agosto de 2023, nos turnos da manhã e da tarde. A prova de Língua Inglesa aconteceu no período vespertino, e os candidatos tiveram 3 horas para responder a 9 questões de Língua Inglesa com 4 itens cada, totalizando 36 itens; a 11 questões de História do Brasil com 4 itens cada, totalizando 44 itens; a 11 questões de História Mundial com 4 itens cada, totalizando 44 itens; e a 7 questões de Economia com 4 itens cada, totalizando 28 itens.

Destaco o número de questões das outras disciplinas porque fará parte deste estudo, em momento oportuno, a análise do controle do tempo para realizar a prova. No entanto, não destacarei o número de questões das disciplinas do período matutino por não influenciarem no controle de tempo da prova de Língua Inglesa, objeto do presente estudo.

Abaixo, o quadro 1 é referente à análise da tipologia dos textos cobrados na primeira fase de questões objetivas da prova de Língua Inglesa dos últimos cinco concursos. A bibliografia não é especificada no edital, cabendo ao candidato desenvolver as habilidades e competências apropriadas para este formato específico da prova através da realização das questões das provas anteriores, disponibilizadas no site do Ministério das Relações Exteriores e em sites de cursos especializados na preparação ao CACD.

Quadro 1 ■ Análise da tipologia dos textos cobrados na 1ª fase de questões objetivas da prova de Língua Inglesa dos concursos de 2018 a 2023

ANO DA PROVA	TEXTOS
2023	<p>Political thought: the problem with liberalism. The Economist, printed edition, jan. 27, 2018, p. 74.</p> <p>PIGMAN, Geoffrey Allen. Debates about Contemporary and Future Diplomacy. <i>In</i>: KERR, Pauline; WISEMAN, Geoffrey. Diplomacy in a globalizing world. theories and practices. New York/Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 72-89, with adaptations.</p> <p>GALLANT, Mavis. Let it Pass. <i>In</i>: Montreal Stories. Toronto: McClelland & Stewart, 2004. With adaptations.</p>
2022	<p>SCHAMA, Simon. The embarrassment of riches: an interpretation of Dutch culture in the golden age. London: Fontana, 1988, p. 566-567. With adaptations.</p> <p>KENNAN, George F.. Diplomacy without diplomats? Foreign Affairs, v. 76, n. 5, sept.-oct. 1997, p. 204-205. With adaptations.</p> <p>ROBERTS, I. (Ed.). Satow's Diplomatic Practice. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 215. With adaptations.</p> <p>VIDAL, Gore. Palimpsest – a memoir. London: Penguin, 1996, p. 147-148.</p> <p>FERGUSON, Niall. The square and the tower: networks and power, from the Freemasons to Facebook. New York: Penguin, 2017, p. 71-76. With adaptations.</p> <p>SHAKESPEARE, William. The tragedy of Hamlet, prince of Denmark. Oxford, NY: Green World Classics (Oxford University Press), 2017, p. 114-115. With adaptations.</p>
2020/2021	<p>MUNOZ, Maricela. Diplomacy in times of COVID-19. Diplo (blog). jul. 16, 2020. Available at: <https://www.diplomacy.edu/blog>. Retrieved on: sept. 10, 2020. With adaptations.</p> <p>STANZEL, V. (Ed.). New realities in foreign affairs: diplomacy in the 21st century. SWP Research Papers, nov. 11, 2018. With adaptations.</p> <p>GOMBRICH, E. H.. The story of art. 16. ed. Oxford: Phaidon, 1995. p. 65-66. With adaptations.</p> <p>BERLIN, Isaiah. The roots of Romanticism. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1999, p. 2-3.</p>
2019	<p>Heatwaves are killing people. The Economist. Available at: <https://www.economist.com/leaders/2019/07/27/heatwaves-are-killing-people>. Retrieved on: aug. 22, 2019. With adaptations.</p> <p>NICOLSON, H. Diplomacy. 3. ed. Oxford: OUP, 1963. With adaptations.</p> <p>Towards a fairer distribution. The Economist, aug. 15, 2013. Available at: <https://www.economist.com/johnson/2013/04/02/towards-a-fairer-distribution>. Retrieved on: aug. 15, 2019. With adaptations.</p> <p>WHITE, E.B.. Here is New York. New York: The Little Book Room, 1999. With adaptations.</p>

ANO DA PROVA	TEXTOS
2018	HOCKING, Brian; MELISSEN, Jan. Diplomacy in the digital age . 2015, p. 9. Available at: <www.clingendael.org>. With adaptations.
	PACHER, Andreas. The diplomat . nov. 2017. Available at: <https://thediplomat.com>. With adaptations.
	LORD GORE-BOOTH; PAKENHAM, Desmond. Satow's guide to diplomatic practice . 5. ed. London and New York: Longman, 1979, p. 79. With adaptations.
	MACKENZIE, Donald. Material markets . New York: Oxford University Press, 2009, p. 13-16. With adaptations.
	WYNE, Ali. A new world order will likely arise only from calamity . The Washington Post, jul. 2018. With adaptations.

Fonte: Produzido pela autora, com base nos arquivos de provas anteriores do CACD (BAIXAR provas anteriores, [s/d])

Do total dos 22 textos acima, destaca-se o uso do tema “Diplomacia” em 9 deles, retirados de fontes digitais e de revistas como *The Economist* e *Foreign Affairs*. Nos demais textos recaem uma diversidade temática, que vai desde um trecho retirado do livro *The Story of Art*, do Gombrich, passando por temas acerca de liberalismo político e economia até Hamlet, de Shakespeare.

Abaixo, o quadro 2 ilustra o quantitativo de questões da fase objetiva da prova e o tipo de conhecimento cobrado. No CACD 2023, é possível perceber que, dos 36 itens da prova, 16 eram de interpretação do texto, 16 de conhecimento lexical e apenas 4 questões abarcavam conhecimento gramatical. Este modelo foi similar nas provas anteriores, o que indica que o candidato deve dedicar mais tempo na formação de banco de vocabulário e enriquecimento lexical, em detrimento do estudo integral da gramática da Língua Inglesa. Essa análise proporciona pragmatismo e assertividade ao estudo dos candidatos.

Quadro 2 ■ Quantitativo do tipo de conhecimento cobrado na 1ª fase, de questões objetivas, da prova de Língua Inglesa dos concursos de 2018 a 2023

	TOTAL DE ITENS	COMPREENSÃO TEXTUAL	CONHECIMENTO LEXICAL	CONHECIMENTO GRAMATICAL
CACD 2023	36	16	16	4
CACD 2022	36	24	10	2
CACD 2020/2021	36	14	18	4
CACD 2019	36	17	15	4
CACD 2018	36	24	12	0

Fonte: Produzido pela autora, com base nos arquivos de provas anteriores do CACD (BAIXAR provas anteriores, [s/d])

A pesquisa realizada e ilustrada nos dois quadros acima fornece as informações adequadas para responder à seguinte pergunta: “Como criar uma abordagem que desenvolva nos candidatos as habilidades necessárias para as especificidades linguísticas cobradas na prova objetiva de Língua Inglesa (1ª fase) do CACD?”. A primeira abordagem tem por objetivo desenvolver as habilidades de competência léxico-gramatical através da prática da leitura extensiva de textos, em especial os de tipologia semelhantes às verificadas nas provas anteriores.

A segunda abordagem tem por objetivo desenvolver estratégias de prova e identificar lacunas, através da prática de questões similares às cobradas na prova, verificadas no banco de questões anteriores do concurso ou desenvolvidas por um professor especialmente para este objetivo. A prática do controle do tempo é imprescindível neste momento: na prova do turno da tarde do CACD de 2023, o candidato teve 3 horas para definir como “certo” ou “errado” 36 itens de Língua Inglesa, 44 itens de História do Brasil, 44 itens de História Mundial e 28 itens de Economia, proporcionando uma média de 45 minutos para a realização dos 36 itens de Língua Inglesa.

3. SEGUNDA FASE DA PROVA: A COMPOSITION, A TRADUÇÃO DO INGLÊS-PORTUGUÊS, A VERSÃO DO PORTUGUÊS-INGLÊS E O RESUMO.

A prova discursiva de Língua Inglesa do CACD é composta por uma redação (*composition*), uma tradução do Inglês-Português, uma versão do Português-Inglês e um resumo. Como já mencionado anteriormente neste artigo, é fundamental que mesmo os candidatos que possuem um nível avançado de Inglês desenvolvam as habilidades necessárias para cada uma das tarefas da segunda fase, através da prática de exercícios direcionados para este fim e o *feedback* apropriado.

3.1. A composition

A *composition* deverá ser um texto argumentativo de 45 a 50 linhas respondendo uma questão ou comando, valendo 50 pontos. Desses 50 pontos, 25 são para os critérios de organização do texto e desenvolvimento do tema, subdivididos em: apresentação/impressão geral do texto, legibilidade, estilo e coerência; capacidade de argumentação (objetividade, sistematização, conteúdo e pertinência das informações); e capacidade de análise e reflexão. Os outros 25 pontos são para correção gramatical e propriedade da linguagem (penalização de 0,5 ponto por erro).

Outro ponto importante para a realização da *composition* é o conhecimento dos possíveis temas a serem cobrados. No CACD de 2023, o candidato deveria ser capaz de articular duas citações de visões antagônicas em um contexto de prática diária da Diplomacia, inserindo também uma análise do contexto histórico mencionado. Neste sentido, é essencial que o candidato amplie seu repertório nos mais diversos temas culturais, atualidades políticas e econômicas em paralelo ao repertório linguístico.

De acordo com o vídeo “*Composition: formato e método de avaliação*”, do canal *CACD Inglês*, da Professora Selene Candian (COMPOSITION, 2024), conhecer as convenções da *composition* é uma estratégia importante para obter uma boa nota na prova. Em sua estrutura deve constar uma introdução objetiva e

pertinente, criação do tópico frasal e correto desenvolvimento da tese, argumentação consistente com evidências apropriadas e conclusão adequada.

Praticar todo o processo de desenvolvimento da *composition*, desde o *outline* (rascunho) até o *proofreading* (revisão do texto), com controle de tempo, é uma excelente estratégia de estudo. No entanto, o *feedback* desta tarefa, desenvolvido pela correção individualizada de um professor especializado, é essencial para a evolução da escrita do candidato neste quesito, processo que pode ser muito dispendioso.

Outra forma eficaz de estudo das *compositions* é a análise das provas anteriores fornecidas pelos “guias do candidato”. Os guias são uma compilação das melhores e piores respostas de cada questão discursiva, desenvolvidas pelos formandos das turmas do Instituto Rio Branco, no intuito de auxiliar os candidatos que se preparam para o certame. Os guias podem ser encontrados na internet, nos mais diversos sites dos cursos especializados na preparação do concurso.

3.2. A tradução do Inglês-Português e a versão do Português-Inglês

A tarefa da tradução do Inglês-Português vale 15 pontos. 10 pontos equivalem à correção gramatical e propriedade da linguagem (perda de 0,5 ponto por erro) e 5 pontos de fidelidade ao texto-fonte. A tarefa da versão do Português-Inglês vale 20 pontos: 15 pontos de correção gramatical e propriedade da linguagem (perda de 0,5 ponto por erro) e 5 pontos de fidelidade ao texto-fonte.

Os textos de ambas as tarefas podem ser de origens diversas, como textos literários, jornalísticos e até transcrições de discursos de cunho diplomático. Por isso, é importante que a abordagem de estudos considere o treino dessas tarefas através de fontes similares aos das provas anteriores. Estimular a habilidade de interpretação de texto corrobora no desenvolvimento destas tarefas, assim como conhecer estratégias de tradução, considerando o uso da norma-padrão da Língua Portuguesa na tradução.

3.3. O resumo

O resumo a ser desenvolvido pelo candidato na prova de Língua Inglesa do CACD poderá ser de um texto com temas variados. Sua pontuação total é de 15 pontos, sendo 5 pontos dedicados à capacidade de síntese e concisão e 10 pontos de correção gramatical e propriedade da linguagem (desconto de 0,35 pontos por erro). O candidato deverá treinar a identificação da tese central e das principais ideias do texto de forma a reportá-las no resumo de forma concisa, utilizando as próprias palavras e evitando copiar trechos inteiros do texto. O candidato deverá também evitar fazer juízos de valor ao desenvolver a tarefa do resumo.

4. CONCLUSÃO

Em síntese, o presente artigo visa ao enriquecimento dos estudos na área do Inglês para Fins Específicos e contribui com o ensino da Língua Inglesa ao mapear abordagens específicas de estudo e as necessidades linguísticas requisitadas para a aprovação no Concurso de Admissão à Carreira Diplomática, oferecendo subsídios teórico-metodológicos e informações relevantes de uso da Língua Inglesa na área

pesquisada. É importante ressaltar que o artigo escrito baseia-se nas provas de CACD dos anos de 2018 a 2023, sendo as informações expostas passíveis de mudança nos próximos editais a serem publicados.

REFERÊNCIAS

BAIXAR provas anteriores. Arquivo de provas anteriores do CACD. **Curso CACD:** política internacional. [s/d]. Disponível em: <<https://www.cursocacd.com/conteudo>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Diário Oficial da União. Edital nº 1, de 28 de junho de 2023. **Concurso de admissão à carreira de diplomata.** 122. ed., seção 3, p. 111. Ministério das Relações Exteriores/Secretaria-Geral das Relações Exteriores/Instituto Rio Branco, 29 jun. 2023.

COMPOSITION: formato e método de avaliação (25 anos de ELT). [S. l.: s. n.], 26 mar. 2024. Publicado no canal CACD Inglês – Professora Selene Candian. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kcdBzP1MVoE>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. 14. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000 [1987].

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. *In:* LONG, M. H. (Org.). **Second language needs analysis.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. Seção 1, p. 19-76.

SOUZA, R. A. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional:** área editorial. 2009. 108 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Introduction: Linguists and language testers. *In:* SPOLSKY, Bernard (Org.). **Advances in language testing series: 2 – approaches to language testing.** Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. v-x.

Sobre telas e normas: transversalidade e tecnologia digital no ensino básico

HUDSON DOS SANTOS BARROS

FAETERJ, Paracambi, Brasil.

RESUMO

Os efeitos das tecnologias digitais sobre a aprendizagem têm sido amplamente pesquisados ao longo das últimas décadas. Alguns desses efeitos, como o baixo desempenho escolar e a inibição da socialização, estão relacionados ao uso excessivo de dispositivos digitais com acesso à internet. É o que demonstrou, por exemplo, o relatório de monitoramento global da educação da UNESCO, publicado em 2023. O tema ganhou amplo destaque recentemente com a publicação do decreto n. 53.918, de 1º de fevereiro de 2024, da Prefeitura do Rio de Janeiro. Decreto esse que proibiu, excluindo-se algumas situações, o uso de aparelhos celulares e demais dispositivos eletrônicos nas unidades escolares da rede pública da cidade. Uma das fundamentações para tal medida foi o relatório da UNESCO supracitado. Ainda que o decreto tenha despertado o grande público para a urgência de um problema de escala global, a decisão da Prefeitura do Rio ainda é insuficiente. É com base nessa premissa que este trabalho se desenvolverá, objetivando demonstrar que a efetividade do decreto publicado apenas se consolidará por meio de um conjunto de ações que considere a transversalidade como principal rota de orientação. Em diálogo com autores de referência (Postman, Lévy, Han, Santaella), o trabalho abordará também a importância dos estudos acadêmicos para a compreensão da complexa relação entre as tecnologias digitais e o aprimoramento da aprendizagem no ensino básico, considerando aspectos positivos e negativos desse irreversível vínculo do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: tecnologias digitais; aprendizagem; transversalidade, decreto, ensino básico.

ABSTRACT

The effects of digital technologies on learning have been widely researched over the past few decades. Some of these effects, such as poor school performance and inhibition of socialization, are related to the excessive use of digital devices with internet access. This is what UNESCO's global education monitoring report, published in 2023, has shown, for example. The topic has recently gained wide prominence with the publication of decree 53,918, of February 1, 2024, of the city of Rio de Janeiro. This decree prohibited, excluding some situations, the use of cell phones and other electronic devices in the city's public school facilities. One of the rationales for this measure was the above-mentioned UNESCO report. Although the decree has awakened the general public to the urgency of a problem on a global scale, the decision of the city of Rio is still unsatisfactory. It is based on this premise that this work will be developed, aiming to demonstrate that the effectiveness of the published decree will only be consolidated through a set of actions that consider transversality as the main route of guidance. In dialogue with leading authors (Postman, Lévy, Han, Santaella), the work will also address the importance of academic studies for understanding the complex relationship between digital technologies and the improvement of learning in basic education, considering both the positive and negative aspects of this irreversible link in the contemporary world.

Keywords: digital technologies; learning; transversality, decree, basic education.

A presença das tecnologias digitais nos espaços escolares tem sido geralmente abordada nos últimos anos em decorrência dos múltiplos recursos que frequentemente se tornam disponíveis para impulsionar o trabalho docente. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a denominada “cultura digital” é um dos itens presentes no rol de suas competências gerais e está vinculada ao ensino do uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais de comunicação e informação. Diante das constantes imposições de tais ferramentas, os docentes, mais do que lecionarem conteúdos de suas disciplinas, são frequentemente compelidos a lidar com questões relativas ao mundo digital. Recentemente, com a publicação, pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, do decreto n. 53.918, de 1º de fevereiro de 2024, aspectos negativos das tecnologias digitais tornaram-se alvo de discussão pela grande mídia em razão da proibição do uso de celulares na escola pelos alunos do ensino fundamental, com exceção para atividades pedagógicas e demais conjunturas específicas. Decisão essa fundamentada em um conjunto de estudos que apontam a relação entre o excesso de tempo de tela (no celular principalmente) e a piora na aprendizagem de crianças e jovens em vários países do mundo.

A publicação do referido decreto ensejou a elaboração do presente trabalho, que objetiva, a partir da apresentação de relevantes referenciais teóricos, discutir como o conceito de transversalidade pode constituir um instrumento pedagógico efetivo nas salas de aula para o devido tratamento do tema da influência das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Com base nesse objetivo geral, será abordada também a importância de um papel mais ativo do poder público para que a transversalidade desse tema se consolide como ato contínuo, principalmente quando se considera sua urgência: mais do que um decreto, faz-se necessário um planejamento para um trabalho conjunto, articulado com as escolas, de modo que um tema tão essencial não esteja condenado ao esquecimento característico de mais uma burocracia administrativa.

Antes da parte teórica, cabe iniciar este trabalho com algumas citações do referido decreto, que no artigo 1º registra:

Fica proibida a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino nas seguintes situações: I – dentro da sala de aula; II – fora da sala de aula quando houver explanação do professor e/ou realização de trabalhos individuais ou em grupo na unidade escolar; III – durante os intervalos, incluindo o recreio (RIO DE JANEIRO, 2024, p. 3).

O artigo 2º registra os casos em que são permitidos os usos dos dispositivos mencionados anteriormente, a saber, resumidamente: antes e depois das aulas, para fins pedagógicos com autorização do professor, para alunos com deficiência ou condições de saúde específicas e no chamado Estágio Operacional 3 (decreto n. 53.525/23), sendo este para situações de risco, urgência ou emergência, como temporais e alagamentos, em que há impacto na rotina da cidade. Vale mencionar que antes do artigo 1º, o decreto n. 53.918/24 elenca uma série de considerações em que são citados estudos sobre o efeito do excesso de uso de telas em crianças e adolescentes, com menção à Organização Mundial da Saúde, à UNESCO, à OCDE, entre outros. O último parágrafo dessas considerações menciona a consulta pública realizada pela Secretaria Municipal de Educação entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, com um total de 10.437 contribuições, das quais 87% foram favoráveis (11% parcialmente favoráveis e 6% contrárias) à proibição do uso de celulares e demais dispositivos eletrônicos pelos alunos no horário escolar (RIO DE JANEIRO, 2024, p. 3).

O relatório de monitoramento global da educação de 2023 da UNESCO é o estudo que tem os maiores trechos citados no decreto. Esses trechos destacam tanto efeitos negativos na aprendizagem (baixo desempenho em avaliações) quanto no bem-estar de forma geral (menos curiosidade, autodisciplina e estabilidade emocional, além dos diagnósticos de depressão). Cabe destacar que esse relatório, disponível também em língua portuguesa na *UNESDOC Digital Library*, traz, com base em uma série de dados, um amplo panorama social e pedagógico da relação entre tecnologia (digital) e educação. Dados que apontam, já nas mensagens iniciais, a contribuição crucial das tecnologias digitais para alunos com deficiência e para populações que vivem em lugares de difícil acesso. Ressaltam, além disso, que tais tecnologias evitaram o “colapso da educação” em decorrência do fechamento das escolas durante o período pandêmico. O relatório, no entanto, destaca a desigualdade, em todo o mundo, no acesso a uma conectividade adequada e, portanto, a maiores recursos de ensino e aprendizagem. Registra ainda que, embora tenha ocorrido um aumento exponencial de tais recursos em vários países, o uso da tecnologia nem sempre determinou avanços nos resultados escolares (UNESCO, 2023, p. 7). No que se refere ao aparelho celular, os dados apontam que “Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países” (UNESCO, 2023, p. 8). Informações essas obtidas de avaliações internacionais de larga escala, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), que apontariam uma correlação negativa entre o uso excessivo de dispositivos tecnológicos digitais e o desempenho escolar.

O relatório da UNESCO ressalta a complexidade da análise dos múltiplos fatores que afetam o processo educacional e o avanço tecnológico. Ao mesmo tempo que as tecnologias digitais podem proporcionar ambientes de aprendizagem envolventes, incentivar experiências e facilitar colaborações e conexões, podem também reduzir oportunidades de socialização, produzir problemas na saúde física e mental e auxiliar na multiplicação de informações falsas e discursos de ódio. Entretanto, de modo geral, o relatório destaca mais componentes positivos do que negativos. Isso porque as tecnologias digitais, além de oferecer amplo acesso à informação, podem reduzir o tempo de pesquisa de professores e estudantes, podem ser usadas na aprendizagem formal e informal, podem viabilizar a criação de comunidades de estudo, entre outras ações, sendo um recurso eficiente de otimização da produtividade, criatividade, comunicação e colaboração. Perante o contínuo avanço tecnológico e as complexidades relativas ao uso das ferramentas digitais, o relatório salienta ainda a necessidade da constante ampliação e aprimoramento das pesquisas em tecnologias educacionais, assim como da regulação sobre a tecnologia de uma forma geral (UNESCO, 2023, p. 11).

As evidências empíricas apresentadas pelo documento da UNESCO sobre a relação entre tecnologia e transformações socioculturais ecoam ideias e estudos realizados por vários pensadores ao longo das últimas décadas. Postman (1993), por exemplo, já alertava nos anos 1990 que toda tecnologia é um peso (*burden*) e uma benção (*blessing*), confrontando a visão idealizada e alienada da época de que os avanços tecnológicos trariam apenas benefícios para uma sociedade. O autor criticava aqueles que se comportavam como devotos de tais avanços e que não conseguiam compreender que a tecnologia nem sempre ampliava o poder e a liberdade de todos. Para Postman (1993), as transformações impulsionadas pelos aparatos tecnológicos moldam a forma como se vivencia a realidade, condicionando hábitos mentais e conceitos. Mais do que aumentar a eficiência e a produtividade das atividades humanas, a tecnologia proporcionaria uma mutação no conjunto de seus interesses e na forma como os pensamentos são elaborados. No campo

da educação, essas mudanças estariam relacionadas ao próprio conceito de aprendizagem, que não poderia mais estar restrita aos mesmos conceitos e conteúdos. Todas essas profundas transformações, segundo o pensador, indicam que é imprescindível compreender tanto os aspectos positivos quanto negativos das inovações tecnológicas. Pensamento esse que se alinha com as discussões trazidas por Lévy (1999), também na década de 1990, sobre as influências do mundo digital na cultura. Mesmo enfatizando o valor construtivo do que ele denominou de “inteligência coletiva”, viabilizada pelas “redes digitais interativas”, Lévy (1999) também previu que uma cultura poderia engendrar ganhos e perdas. Para o filósofo, a inteligência coletiva é constituída por uma sinergia de competências que aperfeiçoa a troca, a interação, a colaboração e, conseqüentemente, as mutações evolutivas da técnica. Contudo, esse é apenas um lado: para além das inovações, há também, conforme explica o autor, variados efeitos negativos advindos desse mundo tecnológico em contínua expansão, a saber, o isolamento, a dependência, o excesso de informações, o controle, a distração e a exploração econômica. Mesmo entendendo esse mundo tecnológico em rede como um *locus* privilegiado de expansão das potencialidades humanas, Lévy já havia deslumbrado seu caráter complexo, tendo consciência de suas forças integradoras e excludentes, assim como de sua incontrolável capacidade de atingir estruturas culturais e cognitivas.

Mais recentemente, pode-se mencionar Han (2021, p. 32), que ressalta o poder das telas na “história da dominação”; ou seja, na produção de corpos dóceis que podem ser facilmente controlados pela diversão, pelo prazer e pelo consumo. O filósofo demonstra, com referências a Platão e a Orwell, que as telas, ao longo da história, foram vistas como uma ferramenta de submissão e decadência do pensamento crítico-reflexivo. Han chama a atenção para o fato de que o *smartphone* e o *touchscreen* têm transformado as pessoas em meros espectadores passivos cooptados por uma ininterrupta produção massiva de entretenimento e consumo de informações. Diante da publicidade personalizada das redes sociais e dos buscadores, desejos, percepções e saberes humanos estariam sendo profunda e permanentemente controlados. Em diálogo com Postman, Han afirma a vitória do infoentretenimento e o conseqüente declive do pensamento humano, que estaria cada vez mais dominado pela fragmentação e pela distração.

Conforme explica Santaella (2021), uma das principais mudanças trazidas pelo computador e, posteriormente, impulsionada pelo *smartphone*, tem a ver com a leitura e a aprendizagem. Para a autora, nos anos 1990, a navegação em rede produziu um leitor diferente do leitor contemplativo, característico da cultura do livro. Segundo afirma, com os hipertextos (conexão para múltiplos textos dentro de um mesmo texto) e a hipermídia (mescla entre mídias tais como vídeo, som, imagem e textos), o ato de ler sofreu alterações significativas, tornando-se mais apressado, descontínuo e híbrido:

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade híbrida e nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos e que vão se unindo através de uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis (SANTAELLA, 2021, p. 75).

De acordo com Santaella, atualmente, há uma intensa interconectividade entre a mobilidade física e digital, que tem alterado cada vez mais o perfil cognitivo das pessoas. No que ela chama de “hipermobilidade hiperconectada”, prevaleceria hoje o denominado “leitor ubíquo”, isto é, um leitor capaz de transitar, apreender e produzir informações nas interfaces do mundo físico e virtual, sendo capaz de constante prontidão para se comunicar “entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no

espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2021, p. 76). Assim, que, mais do que trazer avanços nas mais diversas áreas, maior eficiência em processos e produtos ou um escalonado acesso a informações e conhecimentos, as tecnologias digitais têm reestruturado culturas e aptidões biológicas em escala global. Além disso, elas têm alterado modos de leitura e aprendizagem, e a própria forma como entendemos, vivenciamos e construímos o real.

É com esse conjunto de saberes e reflexões históricas que o decreto da Prefeitura do Rio de Janeiro dialoga. Para além de seu aspecto disciplinador, o documento viabiliza pontos de partida para um assunto que não pode ser mais ignorado e que continuamente tem sido objeto de relevantes pesquisas científicas cuja origem está em textos filosóficos de longa data. Sua publicação, juntamente com a recente exposição midiática, não apenas apresentou normas de conduta sobre o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula, mas também chamou a atenção para a urgência no enfrentamento de um problema de escala global. Mesmo que um significativo passo tenha sido realizado, isso ainda é pouco, visto que o decreto tende a se tornar apenas mais um entre outros que os educadores frequentemente esquecem em meio às inúmeras obrigações escolares do cotidiano. Se por um lado o documento enseja a reflexão e o aprendizado; por outro, tende a ser, ao longo do tempo, mais uma norma que se cumpre (ou não) sem maiores questionamentos. Em suma, é preciso algo a mais do que a regulação e a mera apresentação genérica de um assunto tão relevante, principalmente para os educadores, que precisarão continuamente justificar, explicar e mediar o dia a dia da aplicação das normas publicadas. Que ações complementares poderão ser realizadas então?

Antes de apresentar possíveis ações, vale ressaltar a urgência da inclusão do tema “tecnologias digitais” nos chamados temas transversais, cuja origem formal está nos parâmetros curriculares do final da década de 1990. Como se viu anteriormente, mais do que uma ferramenta de trabalho, estudo ou entretenimento, os celulares, *tablets* e computadores são parte de um intenso percurso de mudanças socioculturais. Por esse motivo, educadores e demais agentes importantes para o processo educativo não podem assistir passivamente a tais transformações, principalmente porque elas vêm desconstruindo, com grande velocidade, métodos e perspectivas tradicionais de ensino. Incluir as tecnologias digitais como um tema transversal significa adotar um posicionamento pedagógico ativo perante as recentes mutações que elas viabilizam e conferir-lhes a devida importância para a formação básica. Ademais, tal inclusão pressupõe que a educação precisa frequentemente renovar-se diante dos desafios impostos por novas demandas socioculturais.

Essa transversalidade, contudo, não pode ser apenas mais um componente formal distante da realidade da escola. O estudo e a aplicação pedagógica do uso das tecnologias digitais no ensino básico devem ser parte de um projeto político-pedagógico voltado para o aprimoramento da aprendizagem e da criticidade. Não mais com aquela perspectiva idealizada de que os recursos tecnológicos sempre despertarão o interesse dos alunos e, conseqüentemente, proporcionarão um aumento na eficiência do ensino. A perspectiva deve ser mais ampla, tal como nos mostra o relatório de monitoramento global da educação da UNESCO, que aponta as contribuições e os aspectos negativos das tecnologias digitais. O objetivo da transversalidade no tema aqui abordado é percorrer sua complexidade, tornando presente nas escolas suas possibilidades e contrariedades de forma crítica e fundamentada. Essa complexidade precisa ser apresentada e debatida em todas as disciplinas do ensino básico, seja nas aulas cotidianas ou em projetos que incentivem reflexões e ações norteadoras. Vale observar que a finalidade dessas ações não deve ser a mera depreciação ou o enfoque exclusivo nos efeitos negativos dos recursos tecnológicos, mas sim a construção de uma trajetória

pedagógica em que as tecnologias digitais estejam de fato a serviço de uma qualificação na aprendizagem, seja por meio de sua presença ou ausência.

Um possível incentivo seria uma maior presença dos principais temas contemporâneos relativos às tecnologias digitais nos materiais didáticos (livros, apostilas, videoaulas, entre outros), a saber, leitura digital, tempo de tela, uso de buscadores, *fake news*, discurso de ódio, *cyberbullying*, plágio, uso da IA, aplicativos e sites de aprendizagem, possibilidades profissionais em TI, uso das redes sociais, desigualdade social e exclusão tecnológica, entre outros. Tópicos esses que certamente serão enriquecidos por abordagens específicas de cada disciplina. A finalidade dessa maior inclusão não é limitar, mas chamar a atenção para a pertinência desses e outros temas, além de servir como um ponto de partida para possibilidades pedagógicas em conformidade com a realidade da escola. Materiais didáticos que contemplam os múltiplos aspectos das tecnologias digitais podem ser incentivadores de descobertas, tanto por parte dos alunos quanto pelos docentes, atuando como um eixo divulgador de uma transversalidade premente.

Tal inclusão, entretanto, não é por si mobilizadora. Principalmente, é essencial que o tratamento de temas relativos às tecnologias digitais esteja atrelado à formação continuada dos educadores. As transformações tecnológicas têm ocorrido de forma avassaladora, por isso são fundamentais os cursos de formação que, além de apresentarem novas ferramentas de aprendizagem (por vezes inócuas em algumas realidades escolares), viabilizem, a partir de dados e estudos recentes, discussões e orientações interdisciplinares acerca dos novos comportamentos, modos de aprendizagem, construções de visões de mundo e formas de exclusão advindas do universo digital em rede. Não basta um decreto ou quaisquer outros documentos normativos para incentivar a sociabilidade dos alunos e o uso equilibrado do celular e demais dispositivos digitais. Até porque parte da equipe escolar, por vezes, também não percebeu os perigos relacionados ao excesso no uso de telas e aplicativos em rede. Faltou um amplo processo de esclarecimento sobre o assunto para os docentes, coordenadores, diretores e demais servidores, para que estes pudessem construir orientações e mediações adequadas com a comunidade escolar. Atividades formativas (de qualidade) sobre o uso das tecnologias digitais para educadores e demais colaboradores podem incentivar um efetivo tratamento transversal dos assuntos a elas associados, gerando aprendizados significativos para toda a comunidade escolar.

A formação continuada e a ampliação dos temas relativos às tecnologias digitais nos materiais pedagógicos de todas as disciplinas podem contribuir para uma maior e melhor atuação da escola na construção de saberes e práticas acerca dos seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. O risco, entretanto, é a excessiva fragmentação das ações pedagógicas, assim como a relativização dos aspectos negativos do uso das telas e das redes. Por esse motivo, faz-se necessário um planejamento conjunto de atividades integradas que promovam a conscientização de usos saudáveis dos dispositivos digitais e da rede. A transversalidade apenas se torna realidade quando parte de uma força cooperativa e criadora capaz de mobilizar ações significativas para os agentes envolvidos.

Vale destacar que, no ensino básico público, ações transversais efetivas vinculadas às tecnologias digitais não podem depender apenas dos docentes e coordenadores. Para a abordagem de temas tão complexos a elas relacionados, torna-se essencial o apoio material, administrativo, pedagógico e formativo das coordenadorias e secretarias. São frequentes e inúmeras as demandas que as escolas diariamente absorvem de suas instâncias superiores; por isso, determinados projetos pedagógicos são concretizados com muita dificuldade. Quando são concretizados. A aprendizagem sobre as tecnologias digitais é maior

do que a comunidade escolar; trata-se de um planejamento de rede, principalmente porque o mundo digital tem dominado as principais mutações culturais das últimas décadas e influenciado decisivamente as jornadas pessoais e profissionais de milhões de brasileiros. Cabe ao poder público definir se deseja assistir passivamente a essas transformações, seja pela inação ou por meio de respostas paliativas, ou se verdadeiramente deseja ser protagonista da promoção de uma melhor qualidade de vida por intermédio de políticas educacionais efetivas e duradouras.

Apesar das limitações aqui apontadas, deve-se reiterar que o decreto n. 53.918/24 inicia um movimento fundamental: desconstrói implicitamente e de forma parcial uma visão idealizada (e excessivamente entusiasmada) da tecnologia como fonte imaculada de progresso e revoluções, perspectiva já denunciada por pensadores como Postman e Lévy, na década de 1990, e por Han, mais recentemente. Além disso, o decreto torna oportuna a discussão sobre as principais mudanças socioculturais e pedagógicas decorrentes da implantação das tecnologias digitais ao longo das últimas décadas. Trata-se de um processo incipiente que necessita ter continuidade, culminando em ações pedagógicas efetivas e contínuas nas escolas. Para tal, torna-se cada vez mais importante um diálogo entre as políticas públicas educacionais e as pesquisas acadêmicas. Este trabalho, por exemplo, ousa indicar possíveis ações para o tratamento dos temas relativos ao uso das tecnologias digitais, tendo como enfoque o papel da transversalidade na produção de saberes e práticas significativas e adaptadas à realidade das escolas. O poder público não pode se limitar à publicação de documentos normativos que, na prática, correm o risco de ser relegados ao esquecimento. Políticas educacionais que dialogam com a universidade, com as pesquisas de uma forma geral, aliadas à implantação de um cronograma formativo de educadores e de estratégias pedagógicas realistas, tendem a ser mais eficientes. Essa é uma conjuntura que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro deve considerar.

REFERÊNCIAS

- HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: la digitalización e la crisis de la democracia. Tradução: Joaquín Chamorro Mielke. Madrid: Taurus, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Coleção Trans.
- POSTMAN, Neil. **Technopoly**: the surrender of culture to technology. New York: Vintage Books, 1993.
- RIO DE JANEIRO. Decreto n. 53.918, de 1º de fevereiro de 2024. Regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 02 fev. 2024, n. 219, p. 3.
- SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021. Coleção Comunicação.
- UNESCO. 2023. **Resumo do relatório de monitoramento global da educação 2023**: tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por>. Acesso em: 1 mar. 2023.

A reversão de gênero gramatical em comunidades de prática gay de Belo Horizonte

IAN JARDIM DA SILVA
UFMG, Belo Horizonte, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo observar a fala de indivíduos gays de um grupo de dança e um grupo de teatro da cidade de Belo Horizonte – MG, e analisar sua variação no gênero gramatical. Tais pessoas formam grupos entendidos como comunidades de prática, um conceito teórico que adotamos da sociolinguística. Além disso, vamos assumir a perspectiva teórica da Linguística *Queer*, uma abordagem interdisciplinar que visa analisar as interseções entre linguagem, identidade e gênero. Segundo Mäder e Moura (2022), a reversão do gênero gramatical é sempre carregada de valores. Nesse sentido, Aikhenvald (2000), Corbett (1991), Tobin (2001) sugerem três funções que visam criar determinada representação social da pessoa designada para a alteração do gênero gramatical, podendo ser tanto do próprio falante quanto do seu interlocutor: 1. Função depreciativa, tanto no caso de termos femininos aplicados a homens como no caso de termos masculinos aplicados a mulheres; 2. Função aproximativa, visando criar camaradagem e intimidade entre os interlocutores; 3. Função apreciativa, visando realçar o *status* social da pessoa designada. A metodologia para o presente trabalho constará das seguintes etapas: contato inicial com os participantes da pesquisa; coleta de dados por meio de entrevistas com gravações de áudio; transcrição das entrevistas; seleção e classificação dos dados de gênero gramatical; seleção de outros fenômenos linguísticos relacionados a questões identitárias; análise qualitativa. Segundo as três funções, podemos sugerir que a adoção de determinados padrões linguísticos possa estar associada à busca por uma entre duas dessas três funções.

Palavras-chave: reversão; gênero; gramatical; gay; Belo Horizonte.

ABSTRACT

This study aims to observe the speech of gay individuals from a dance group and a theater group in the city of Belo Horizonte, MG, and analyze its variation in grammatical gender. These individuals form groups understood as communities of practice, a theoretical concept adopted from sociolinguistics. Additionally, we will adopt the theoretical perspective of Queer Linguistics, an interdisciplinary approach that seeks to analyze the intersections between language, identity, and gender. According to Mäder and Moura (2022), the reversal of grammatical gender is always laden with values. In this sense, Aikhenvald (2000), Corbett (1991), and Tobin (2001) suggest three functions aimed at creating a certain social representation of the person designated for the grammatical gender alteration, which can be from either the speaker or their interlocutor: 1. Depreciative function, both in the case of feminine terms applied to men and masculine terms applied to women; 2. Approximative function, aiming to create camaraderie and intimacy between interlocutors; 3. Appreciative function, aiming to enhance the social status of the designated person. The methodology for this study will consist of the following steps: initial contact with research participants; data collection through audio-recorded interviews; transcription of interviews; selection and classification of grammatical gender data; selection of other linguistic phenomena related to identity issues; qualitative analysis. According to the three functions, we can suggest that the adoption of certain linguistic patterns may be associated with the pursuit of one of these three functions.

Keywords: reversal; gender; grammatical; gay; Belo Horizonte.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo observar a fala de indivíduos gays de um grupo de dança e um grupo de teatro da cidade de Belo Horizonte – MG, investigando como esses falantes fazem uso do sistema de gênero gramatical do português brasileiro, se há variação/inação, ou não, nesses usos. Tais pessoas formam grupos entendidos como comunidades de prática, um conceito teórico que adotamos da sociolinguística. Além disso, vamos assumir a perspectiva teórica da Linguística *Queer*, uma abordagem interdisciplinar que visa analisar as interseções entre linguagem, identidade e gênero. Borba (2020, p. 391) faz uma provocação acerca da relação entre a linguística tradicional e os estudos *Queer*:

À primeira vista, o sintagma “Linguística Queer” pode parecer um paradoxo. Afinal, como a Linguística, disciplina tida como a “mãe” do estruturalismo, se relaciona com a prole mais rebelde do pós-estruturalismo? Aqui, defendo que a LQ (Linguística Queer) se constitui como um oxímoro: ao sobrepor campos de significação aparentemente excludentes, cada um dos termos do par retroalimenta o outro e oferece um poderoso aparato analítico para a investigação de processos situados de construção de relações intersubjetivas perante uma plêiade de normatividades (de língua, gênero, sexualidade etc.).

A fala das diversas comunidades homossexuais varia consideravelmente a depender dos contextos em que é empregada: como em qualquer outra comunidade, cada contexto social engatilha um comportamento linguístico distinto (cf. LABOV, 2001). A fala de uma parcela de falantes do Português (identificados como LGBTQIAP+) era, *a priori*, excluída dos estudos tradicionais na linguística, abrangendo comunidades de fala. Tais comunidades, a nosso ver, refletem um aspecto da realidade linguística no Brasil, da sua diversidade. Em determinados contextos dentro das comunidades LGBTQIAP+, mais especificamente a comunidade gay, é observada uma prática linguística na qual alguns falantes invertem o uso da forma gramatical, utilizando a marcação de gênero feminino ao se referirem a nomes masculinos. Este fenômeno é exemplificado na frase:

1. Se eu e *minha amiga Tiaga* formos ligar pro que falam da gente, a gente vai ficar louca

O segundo constituinte da coordenação dentro do sintagma nominal sujeito *eu e minha amiga Tiaga* tem seu gênero gramatical modificado para o feminino. É interessante notar que isso afeta todas as palavras do constituinte: o pronome possessivo, o adjetivo e o nome próprio. Em exemplos como esse, os falantes rompem com os padrões socioculturais que tem uma expressão linguística. Em outros casos, os padrões linguísticos chegam a ser questionados no sentido de aparentemente não haver concordância entre o núcleo do sintagma nominal e o determinante.

Entre as perspectivas de estudo sobre a fala gay, vamos observá-las de um ponto de vista sociolinguístico – o que veio a ser denominado como “a terceira onda dos estudos sociolinguísticos”, que estudam as comunidades de prática. Comunidades de prática, como definidas por Wenger (1998) e Eckert (2000), e com mais precisão por Bucholtz (1999), são identidades individuais e coletivas que servem de base para a produção de significados sociais específicos para aquela comunidade. Alguns estudiosos, como Moita Lopes (2010), defendem que a participação em práticas sociais é significativa na contestação e negociação de significados no mundo.

A Teoria *Queer* surgiu primeiramente no lançamento do livro *Gender trouble: feminism and the subversion of identity* (BUTLER, 1990). A autora problematiza a questão do gênero, partindo do pressuposto de que a divisão binária entre feminino e masculino não é um dado natural. Segundo o dicionário MICHAELIS (2019), *queer* pode ser traduzido para o português como: esquisito; ridículo; adoentado. O termo *queer* também é usado em língua inglesa para definir homossexuais, de forma pejorativa.

Um dos tópicos que têm chamado especial atenção na linguística que descreve os falares LGBTQIAP+ é a reversão de gênero gramatical, que se refere ao fenômeno linguístico em que ocorre uma inversão ou troca nas convenções de concordância de gênero na língua. Essa prática desafia as normas tradicionais associadas ao uso gramatical de formas específicas para denotar masculino ou feminino. Segundo Mäder e Moura (2022), a reversão de gênero gramatical envolve a inversão da atribuição de gênero linguístico em certas classes de palavras, como artigos definidos, pronomes pessoais, ou por meio de marcas afixais no nome. Por exemplo, quando marcas usualmente associadas a homens são aplicadas a mulheres, ou vice-versa. Esse fenômeno linguístico é compreendido como um padrão que ocorre quando é realizada a inversão da referência tradicional de gênero em itens linguísticos. Para compreender esse fenômeno, é preciso ter conhecimento detalhado dos mecanismos de marcação de gênero gramatical.

O desenvolvimento desta pesquisa contribuirá não apenas para os avanços teórico-metodológicos previstos na revisão do tema feita nesta seção, mas fornecerá também subsídios e evidências para um debate mais aprofundado sobre a constituição das comunidades de prática a partir de um viés participativo do documentador. Assim, esperamos ampliar a discussão sobre a relação entre língua e identidades, o que possibilita um melhor entendimento da relação entre língua e sociedade.

A investigação da variabilidade lexical tem sido uma temática explorada por diversos estudiosos. No entanto, ainda há poucos estudos no que tange à abordagem mais específica de comunidades de prática gay de uma determinada localidade que relacionem gênero e linguagem. Apesar dos avanços observados em estudos sociolinguísticos, é pertinente destacar que, até o presente momento, a investigação aprofundada e sistemática dessa especificidade ainda se encontra insuficientemente abordada na literatura acadêmica. Visamos contribuir para o enriquecimento do conhecimento acadêmico sobre a relação entre variação linguística e identidade, oferecendo, assim, *insights* relevantes para compreender as dinâmicas de linguagem dentro das comunidades de prática LGBT+ de Belo Horizonte.

Nas últimas décadas, os estudos concernentes às comunidades de prática têm sido objeto de análise nas diversas comunidades linguísticas do território brasileiro. No entanto, as pesquisas ainda carecem da observação de um aspecto só recentemente sistematizado sobre manifestações identitárias dos usuários do português, refletidas nesse idioma.

Essa pesquisa busca explorar características da linguagem concernentes à identidade em torno da orientação sexual, culminando na análise de ocorrência e padrões de inversão de gênero gramatical em comunidades de prática gay localizadas em Belo Horizonte. A pesquisa pretende analisar como essa inversão gramatical ocorre, quais são os contextos comunicativos em que é empregada e de que forma ela se relaciona com a construção de identidades de gênero dentro dessas comunidades.

2. REVISÃO DE LITERATURA: GÊNERO E REVERSÃO DE GÊNERO GRAMATICAL

Mäder e Moura (2022), em sua pesquisa sobre a reversão de gênero gramatical no português brasileiro e suas implicações na construção da identidade das comunidades, definem a reversão do gênero gramatical como um padrão linguístico que ocorre quando itens pronominais ou marcações de gênero gramatical têm sua referência invertida. Isso pode ser observado, por exemplo, quando pronomes e marcações de gênero normalmente usados para se referir a homens são aplicados a mulheres, e/ou quando pronomes ou marcações de gênero normalmente usados para se referir a mulheres são aplicados a homens. Portanto esclarecem:

Algo importante a ser lembrado é que a relação entre gênero gramatical e gênero biológico não é imotivada. As diferenças de gênero gramatical refletem a segmentação entre os gêneros biológicos e gramaticalização das marcações de gênero (MÄDER; MOURA, 2022, p. 38-39).

A partir deste estudo, podemos almejar algumas hipóteses acerca da construção identitária nas comunidades de prática estudadas. Segundo Mäder e Moura (2022) a reversão do gênero gramatical é sempre carregada de valores. Nesse sentido, Aikhenvald (2000), Corbett (1991) e Tobin (2001) sugerem três funções que visam criar determinada representação social da pessoa designada para a alteração do gênero gramatical, podendo ser tanto do próprio falante quanto do seu interlocutor:

1. Função depreciativa (tanto no caso de termos femininos aplicados a homens como no caso de termos masculinos aplicados a mulheres);
2. Função aproximativa, visando criar camaradagem e intimidade entre os interlocutores (tanto no caso de termos femininos aplicados entre homens quanto no caso de termos masculinos aplicados a mulheres);
3. Função apreciativa, visando realçar o *status* social da pessoa designada (essa função se dá somente em casos de termos masculino aplicados a mulheres)

Segundo as três funções, podemos sugerir que a adoção de determinados padrões linguísticos possa estar associada à busca por uma entre duas dessas três funções. A função depreciativa e/ou função aproximativa. Além disso, investigaremos outras possíveis intenções no uso dos padrões linguísticos reproduzidos pelos falantes da comunidade de prática estudada. Vale deixar claro que a reversão pode ocorrer entre quaisquer falantes.

O gênero gramatical é uma característica intrínseca aos substantivos na língua portuguesa, marcando a distinção entre o masculino e o feminino, sendo determinado morfossintática ou sintaticamente por meio de flexão ou concordância. A flexão de gênero gramatical geralmente ocorre ao final das palavras, com a vogal *a* representando a desinência do gênero feminino e a vogal *o* identificando o gênero masculino, como exemplificado em termos como "menina" e "menino" (CÂMARA JR., 2003 [1970], p. 131). Porém, é preciso ressaltar que existe uma quantidade pequena de substantivos que fogem a essa regra, onde substantivos terminados em -o são femininos como "foto", "moto", "tribo", bem como substantivos terminados em -a que são gramaticalmente masculinos como "sofá", "estigma", "programa".

Corbett contraria o argumento de que a categoria gênero é totalmente idiossincrática, sustentando a ideia de que falantes nativos possuem a habilidade de atribuir gênero aos substantivos de sua língua. Como é o exemplo de quando falantes atribuem gênero a uma palavra nova ou estrangeira. Logo, Corbett (1991, p. 7) afirma:

Primeiro, falantes nativos não cometem ou cometem poucos erros no emprego de gênero; se o gênero dos nomes fosse lembrado individualmente, esperaríamos muitos erros. Segundo, palavras emprestadas de outras línguas assumem um determinado gênero, o que mostra que existe um mecanismo de atribuição e não apenas de memorização de gênero. E terceiro, quando apresentados a palavras inventadas, os falantes lhes atribuem um gênero, fazem isso com elevado grau de consistência.

Nessa mesma linha, Schwindt (2020), em um estudo sobre a marcação de gênero em substantivos do português, observa que, do ponto de vista da disponibilidade linguística, existe um padrão de marcação que as crianças adquirem em uma fase bastante precoce ao serem expostas à língua portuguesa. Esse padrão atribui a vogal “-a” para indicar o gênero feminino, em contraste com a ausência de marcação ou o uso de uma marca “-o” como sugerido por Câmara Jr. (2003 [1970]) para o gênero masculino. Em relação às palavras terminadas com a vogal “-e”, Schwindt (2020) admite que a principal evidência desse sistema pode ser encontrada em palavras como *presidente*. Nessas palavras é possível flexionar o gênero sem qualquer marcação para o masculino ou feminino (por exemplo, *o presidente* ou *a presidente*), ou usar uma marcação específica para o feminino, como “*presidenta*”. No entanto, nunca encontramos uma marcação suposta de masculino, como **presidento*”.

Bechara (2009 [1999]), sobre a relação que se estabelece entre o gênero dos substantivos e a concordância do artigo no contexto da língua portuguesa, descreve a maneira pela qual os artigos definidos *o* e *a* desempenham o papel de estabelecer concordância com substantivos de gênero masculino e feminino, respectivamente. Nesse sentido, ele pontua que há instâncias nas quais o artigo definido *o*, originalmente associado ao gênero masculino, pode vir a concordar com substantivos de gênero feminino terminados em vogal *e*. Ademais, aprofunda sua análise ao contemplar a dinâmica da concordância de gênero presente nos artigos indefinidos “*um*” e “*uma*”, desse modo, as nuances que cercam a concordância de gênero na língua portuguesa.

Pesquisas como a realizada por Panagiotidis (2019) mostram que esse fenômeno não é algo exclusivo da língua portuguesa falada no Brasil. O referido autor observa a presença desse tipo de inversão de concordância nominal de gênero na língua grega contemporânea, em contexto de carinho ou pejorativo, como no exemplo exposto abaixo:

- (3) *I Antonis irthe*
 DET.F Antônio chegou
 ‘A Antonis chegou’

3. METODOLOGIA

A metodologia para o presente trabalho consta das seguintes etapas:

- ▶ contato inicial com os participantes da pesquisa (serão pelo menos cinco participantes de cada grupo);
- ▶ coleta de dados por meio de entrevistas, com gravações de áudio;
- ▶ transcrição das entrevistas;
- ▶ seleção e classificação dos dados de gênero gramatical;
- ▶ seleção de outros fenômenos linguísticos relacionados a questões identitárias;
- ▶ análise qualitativa, relacionando os dados às teorias adotadas.

Damos abaixo informações sobre os grupos a serem estudados (sem quebrar o seu anonimato):

– Grupo de dança que participa da mesma companhia há cerca de cinco anos, além disso, são amigos e costumam frequentar os mesmos espaços de socialização.

– Grupo de teatro, é uma companhia de teatro existente há dez anos, possui cerca de dez integrantes, se reúnem frequentemente não só para apresentações artísticas de peças teatrais, mas também em eventos informais como a “gaymada”.

O material obtido com a pesquisa (os arquivos de áudio) ficará armazenado no computador pessoal do pesquisador e em pasta virtual do Google Drive, protegido por senha. Ele será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído 5 (cinco) anos após o término do estudo, a menos que haja autorização expressa pelo TCLE para que componha uma base de dados sobre comunidades de prática gay.

Critérios de classificação:

1. Tipo de elemento gramatical marcado: nome próprio, pronome, adjetivo;
2. Função gramatical do elemento: sujeito, objeto direto, objeto indireto;
3. Referente em relação ao grupo: intragrupo ou extragrupo;
4. Referente em relação à identidade sexual: todos os informantes serão LGBTQIA+, mais especificamente homens gays;
5. Motivação da reversão de gênero (classes de Mäder e Moura);

Seleção e classificação de dados complementares:

- ▶ Seleção de quaisquer outros dados já apontados na literatura, nos seguintes planos:
 - lexical (uso de jargão gay – pajubá – ou de gírias gays);
 - fonológico (troca de segmentos sonoros, aspectos prosódicos);

- morfológico/sintático (uso de diminutivos, aumentativos, frases)
- indexical (uso da língua e estrutura social, palavra e social)

A análise dos dados se concentra nas ocorrências de inversão gramatical de gênero. Apesar da possibilidade de quantificação dos critérios listados acima, esta será feita como ilustração de análises qualitativas, com ênfase na identificação de padrões no falar de pessoas gays masculinas a partir da exploração dos fatores linguísticos e socioculturais que contribuem para essa diversidade linguística.

4. CONCLUSÃO PRELIMINAR

A partir da leitura dos textos, consideramos que, segundo a teoria de Mäder e Moura (2022), a função aproximativa, visando criar camaradagem e intimidade entre os interlocutores (tanto no caso de termos femininos aplicados entre homens quanto no caso de termos masculinos aplicados a mulheres), poderia estar sendo mais frequente no uso da reversão de gênero gramatical nas comunidades de prática gay. No entanto, é necessário realizar análises mais aprofundadas e amplas para uma compreensão completa dos padrões e significados associados à reversão de gênero gramatical nessas comunidades.

Embora a gramática tradicional e a linguística atual reconheçam a existência dessa variação, a análise dos dados sugere que essa prática linguística vai além de uma simples variação gramatical, representando uma forma de expressão da identidade e experiência dos falantes. Através da reversão de gênero gramatical, esses falantes demonstram sua capacidade de remodelar a linguagem de acordo com suas próprias vivências, desafiando normas, quando não compartilham artigo e nome do mesmo gênero gramatical, emergem como uma forma de representatividade desse grupo dentro da língua portuguesa. Logo, a utilização dessa variante está diretamente associada à identidade social de seus falantes e ao sentimento de pertencimento à comunidade.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, Alexandra Y. **Noun class and gender systems, classifiers**: a typology of noun categorization devices. Oxford: Oxford Academic, 2000. Disponível em: <<https://academic.oup.com/book/48233/chapter-abstract/421308633?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BATTISTI, E. Redes sociais, identidade e variação linguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Edgard Blücher, 2014. p. 79-98.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009 [1999].
- BORBA, R. Falantxs transviadxs: linguística queer performatividades monstruosas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, dossiê Perspectivas queer nos estudos da linguagem, v. 21, n. 2, p. 389-409, dez. 2020.
- BORBA, R. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, Unisinos, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.
- BORBA, R.; OSTERMANN, A. C. Do bodies matter? Travestis' embodiment of (trans)gender identity through the manipulation of the Brazilian Portuguese grammatical gender system. **Gender and Language**, v. 1, n. 1, p. 129-145, 20 jan. 2007.

- BUCHOLTZ, Mary. 'Why be normal?': language and identity practices in a community of nerd girls. **Language in Society**, v. 28, n. 2, p. 203-223, 1999.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, Chapman & Hall, 1990.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 [1970].
- CARVALHO, Dannel da Silva. **A domesticação da gramática de gênero**. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 174.
- COLLISCHONN, Gisela; SCHWINDT, Luiz Carlos. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa: por que a distinção entre gênero social e gramatical em língua portuguesa é necessária ao idioma. **Jornal Zero Hora**, 12 dez. 2015.
- CORBETT, G. **Gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ECKERT, P. Style and social meaning. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J.. **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p. 119-126.
- ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, Sally. **Language and gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, Sally. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. **Annual Review of Anthropology**, v. 21, p. 461-490, 1992.
- HALL, Kira. Go Suck your husband's sugarcane! Hijras and the use of sexual insult. In: LIVIA, Anna; HALL, Kira (Orgs.). **Queerly phrased: language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997. p. 430-460.
- HALL, S. Minimal selves. In: HALL, S. **Identity: the real me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.
- HALL, S; GIEBEN, B. (Orgs.). **Formations of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- LABOV, William. **Principles of linguistic change, volume 1: internal factors**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2001.
- LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [*Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008].
- LEVON, E. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality. **Language in Society**, v. 43, n. 5, p. 539-566, nov. 2014.
- MÄDER, G. R. C.; MOURA, H. Reversão de gênero gramatical no português brasileiro. In: FILHO, F. R. B.; OTHERO, G. A. (Orgs.). **Linguagem "neutra": língua e gênero em debate**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 37-53.
- MICHAELIS. **Comunicação**. Michaelis On-line, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 125-148.
- PANAGIOTIDIS, Phoevos. (Grammatical) gender troubles and the gender of pronouns. In: MATHIEU, Eric; DALI, Myriam; ZAREIKAR, Gita Zareikar (Orgs.). **Gender and Noun Classification**. Oxford: Oxford University Press, 2019. p. 186-199.
- SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- TOBIN, Y. Gender switch in modern Hebrew. In: HELLINGER, M.; BUSSMANN, H. (Orgs.). **Gender across languages**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ZIMMAN, L. **The discursive construction of sex: remaking and reclaiming the gendered body in talk about genitals among trans men**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 13-34.

“Ya Temi Xoa!”: a imagem do indígena em uma obra quinhentista

LETÍCIA RODRIGUES COELHO DA SILVA MARQUES¹

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

As grandes expedições ultramarinas às várias regiões no século XVI trouxeram diversas mudanças, como as que derivam do processo destrutivo ocasionado pela colonização em terras brasileiras, raiz das lutas indígenas da atualidade. Portanto, este artigo visa buscar vozes indígenas ocultas no texto do português Gabriel Soares de Sousa: *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, considerado o mais completo texto quinhentista. Os textos coloniais ainda têm sido lidos por meio da perspectiva europeia, na qual o indígena é visto como irracional, primitivo e, portanto, inferior ao europeu. Assim, será feita uma comparação entre a imagem do indígena presente no supracitado texto e a imagem desse indígena vista pelo indígena contemporâneo ao refletir sobre si e sobre seu passado, ocultado pela narrativa colonial, levando à desconstrução de imagens e de equívocos históricos amplamente disseminados, de forma a tentar mostrar a sua história por meio da história contada pelos colonizadores/invasores. Para isso, serão utilizados como orientação teórico-metodológica os decoloniais Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2017), o historiador Pedro Cardim (2019), o livro de Filipe Moreau (2020), as vozes indígenas Alvaro Kaiowá (2023), Davi Kopenawa (2015) e Kaká Werá Jecupé (2020), e a carta de Caminha (2021 [1500]).

Palavras-chave: pensamento decolonial; século XVI; povos indígenas; estudos semióticos; estudos comparativos.

ABSTRACT

The great ultramarine expeditions to various regions of the world in the 16th century brought distinct changes, such as the ones derived from the destructive process caused by the colonization of Brazilian land, the root of native people's struggle currently. In this way, this article aims to search for indigenous' voices hidden in the colonial text of the portuguese Gabriel Soares de Sousa: *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, considered to be the most complete cinquecentist text. The colonial texts are still being read through the European perspective, which sees the indigenous as an irrational, primitive being, and therefore inferior than the European. Thus, there is a comparison between the image of the native in the aforementioned text and the image of this native seen by the natives that reflects about themselves and their past, hidden by the colonial narrative, which leads to a deconstruction of images and the widespread historical misconception as a way that tries to show their history in what was told by the colonizers/invasers. To this end, the decolonials Aníbal Quijano (2005) and Walter Mignolo (2017); the historian Pedro Cardim (2019); the book by Felipe Moreau (2020); the indigenous voices Alvaro Kaiowá (2023), Davi Kopenawa (2015) and Kaká Jecupé (2020); and Caminha's letter (2021 [1500]) will be used as theoretical and methodological guidance.

Keywords: decolonial thought, 16th century, indigenous people, semiotic studies, comparative studies.

1 Bolsista CNPq e Mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ). Bacharel (2022) e licenciada (2023) em Letras Português/Literaturas (UERJ) e graduanda em Pedagogia pelo Consórcio Cederj/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2894610949932550>

1. INTRODUÇÃO

Vinham todos rijos para o batel, mas Nicolau Coelho lhes fez sinal para que pousassem os arcos e eles os pousaram. Ali não pudemos entender a fala deles nem os ouvir direito, por o mar quebrar na costa. (CAMINHA, 2021 [1500], p. 64)

Em um lugar desconhecido por ter arrebentação estrondosa, Caminha, em 1500 (2021, p. 10), escreveu em sua carta que o som do mar impedia de ouvir os nativos. Essa fala resume o tratamento recebido pelos indígenas desde o primeiro contato: o de seres não ouvidos, apenas retratados nos textos da época – e, posteriormente, nessa e em outras mídias – pelas vozes de europeus que ali invadiam. Um desses textos quinhentistas que preservou esse método de escrita excludente é o de Gabriel Soares de Sousa, chamado *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, ou, também, *Notícia do Brasil*, que analisaremos neste artigo.

Cabe ressaltar primeiro, entretanto, que seguiremos o pensamento de Aníbal Quijano (2005) e sua *Colonialidade do Poder*. Por meio dela podemos entender que a sociedade do século XVI, após o ataque europeu às terras americanas, funcionaria de modo em que haja uma classificação social fundada nas diferenças fenotípicas, ou seja, na raça/cor, entre dominadores e dominados. Como consequência dessa dominação social – que criou as identidades “índio”, “mestiço” e “negro”, por exemplo –, promoveu-se a legitimação das relações de superioridade e inferioridade entre o dominante e o dominado por meio da visão do europeu como ponto de partida da civilização. Dessa forma, enquanto o europeu era visto como civilizado, avançado, moderno e racional, o não europeu foi considerado incivilizado, atrasado, primitivo e irracional.

Walter Mignolo (2017), baseado na ideia de matriz colonial de poder, de Quijano (2005), afirma que o fundamento histórico dessa organização teria sido teológico, posto que a teologia cristã seria a responsável por marcar a distinção entre cristãos, mouros e judeus no sangue; entretanto, houve uma reconfiguração a partir de 1492, na expulsão dos mouros e judeus da península ibérica e na conversão dos que ficaram, quando começou a se desenvolver a configuração racial entre o espanhol, o indígena e o africano em terras americanas. Assim, houve o deslocamento progressivo do marcador de raça de sangue pelo racismo de pele, e da teologia pela filosofia secular e pelas ciências (MIGNOLO, 2017, p. 5). Mesmo com certa inserção dos indígenas na sociedade colonial, por meio da conversão religiosa e cívica, ele ainda era posto em uma posição de subalternidade, menoridade e liberdade condicionada; ainda, na recusa da conversão, a medida tomada por europeus era guerra e extermínio (CARDIM, 2019, p. 68-69).

Com essas informações em mente, temos o texto quinhentista *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, também chamado de *Notícia do Brasil*, de Gabriel Soares de Sousa, como nosso objeto de análise deste artigo. Europeu, acredita-se que Souza teria uma origem nobre, sendo senhor de engenho e corregedor da cidade de Salvador, sendo assim ligado à cúpula da política colonial e contra a presença indígena (MOREAU, 2020, p. 67-68). Seu livro correu como manuscrito no século XVI, tendo sido publicado apenas no século XIX, e possui mais de quatrocentas páginas escritas para o rei, no intuito de conseguir uma permissão para explorar o minério da região, algo que conseguiu após o livro. Classificado como literatura de viagem, possui como característica ser um guia descritivo das terras brasileiras, listando flora e fauna, relatando acontecimentos e descrevendo a população autóctone, principalmente os tupinambás. Dessa forma, assemelha-se a um diário com memórias de viagem.

Analisar-se-á, portanto, por meio da escolha lexical, de que forma o não europeu, ou seja, o indígena, é retratado nesta obra, assim como será exposta a visão do indígena contemporâneo sobre o mesmo tema e a influência desse tipo de obra nos séculos posteriores.

2. ANÁLISE

[...] [Os indígenas papanases] entre si têm **um costume que não é tão barbaro como todos os outros que todo o gentio costuma**, que é, se um índio d'estes mata outro da mesma geração em alguma briga, ou por desastre, são obrigados os parentes do matador a entregá-lo aos parentes do morto, que logo o afogam e o enterram, estando uns e outros presentes, e todos n'este ajuntamento fazem grande pranto, **comendo e bebendo todos juntos por muitos dias, e assim ficam todos amigos** [...]. (SOUSA, 1879 [1587], p. 69, grifo meu)

Percebe-se, com o primeiro grifo, uma imagem frequente nos textos do século XVI: a do indígena como “bárbaro”, ou seja, como o não cristão, que não age conforme os desígnios de Deus. Além disso, é possível entender, com a utilização do advérbio “tão” (“não é tão barbaro”), que, mesmo que se veja uma característica cristã – segundo Souza – presente naquela etnia, isso não desqualificava a mesma de ser “bárbara”; assim como a estrutura frasal “como todos os outros que todo o gentio costuma”, indica que há uma generalização negativa dos europeus quanto aos costumes da população autóctone. Dessa maneira, mesmo que se dedique capítulos sobre algumas etnias nesse mesmo livro, ignora-se constantemente suas individualidades, havendo uma concepção de que o indígena carece de cultura (CARDIM, 2019, p. 41).

Já o segundo grifo da citação nos revela a superficialidade com que o europeu observa os trâmites existentes entre os papanases, em que tudo parece se resolver de forma rápida e simples, com todos ficando “amigos” ao final, o que traz infantilidade à imagem do indígena, algo também muito percebido em outros textos da época, em que há apenas uma descrição do que se vê sem adentrar a cultura ou os motivos que levam às ações daquele povo. Consequentemente, a ideia que se tinha sobre o indígena era a de um povo sem ritualidade ou cosmologia, cuja tentativa de entender, por parte dos europeus, como visto na introdução deste artigo com Caminha, não existia ou era insignificante.

Ainda, para Gabriel Soares de Souza, senhor de engenho à procura de minérios, não só os indígenas não teriam cultura, mas também não teriam a capacidade de fazer parte da fé cristã, já que “[...] é este gentio tão barbaro, que até hoje não ha nenhum que viva como christão, tanto que se apartam da conversação dos padres oito dias” (SOUSA, 1879 [1587], p. 38). Entretanto, os indígenas contemporâneos descrevem ricamente as tradições que existiam e/ou existem de seus povos, como Kaká Werá Jecupé, quando diz

Na época da Grande Mãe, quando ainda fluíam as tradições do Sol e a da Lua, havia uma cerimônia dedicada à Mãe Terra que consistia em preparar uma bebida à base de cascas de fruta, armazená-la em uma igaçaba em forma de ventre e enterrá-la nos arredores da Aldeia na lua crescente; depois eles a retiravam na lua cheia com cantos e danças de reverência e gratidão. (JECUPÉ, 2020, p. 57)

Da mesma forma, há também a escolha lexical e sintática usada para a descrição dos indígenas, muito semelhante à de qualquer outro ser descrito no livro, como se pode observar abaixo, com a descrição dos tamoios (etnia) e do jucurutu (ave). Não é explicado o motivo de existirem adereços nos lábios e um tipo específico de vestimenta para festividades – não existe uma descrição cultural, apenas imagética, indicando, novamente, a insignificância e a repulsa, do europeu, pelo indígena enquanto parte de uma sociedade organizada, mas ignorada pelos invasores, o que nos lembra da relação de superioridade e inferioridade entre europeu e indígena, proposta por Quijano (2005).

Trazem os beiços furados e n'elles umas pontas de osso compridas com uma cabeça como prego em que mettem esta ponta, e para que não caia a tal cabeça lhe fica de dentro do beiço por onde a mettem. Costumam mais em suas festas enfeitarem-se com capas e carapuças de pennas de cores de passaros. (SOUSA, 1879 [1587], p. 84)

Jucurutú é uma ave tamanha como um frango, que em povoado anda de noite pelos telhados; e no mato cria em tocas de arvores grandes, e anda ao longo dos caminhos; e aonde quer que está, toda a noite está gritando pelo seu nome. Esta ave é de côr brancacenta, tem as pernas curtas, a cabeça grande com três listas pardas por ella que parecem cutiladas, e duas pennas n'ella de feição de orelhas. (SOUSA, 1879 [1587], p. 215)

Assim, tem-se a descrição dos costumes, simplesmente. Não há o significado desses para a cultura indígena: do mesmo modo que descrevem o animal, descrevem os indígenas, sem que haja uma importância maior desses para os europeus.

Ainda, há a utilização de vocábulos cujo significado é relacionado a animais, entretanto, são utilizados nos textos coloniais ao descrever a população autóctone, como é o caso de “[...] os **machos** costumam a roçar os matos, e os queimam e a limpam a terra d'elles; e as **femeas** plantam o mantimento e o limpam [...]” (SOUSA, 1879 [1587], p. 290, grifo meu); assim como os europeus fazem escolhas lexicais que provocam o pensamento de que os indígenas são preguiçosos, indignos de confiança, pecadores e desagradáveis, como é possível perceber nos trechos “[...] são muito belicosos, e **em sua maneira** esforçados, e para muito, ainda que **atraiçoados**: são muito amigos de novidades, e **demasiadamente luxuriosos** [...]” (SOUSA, 1879 [1587], p. 279, grifo meu), “Para se os Tupinambás fazerem **bizarros** usam de muitas **bestialidades mui estranhas** [...]” (SOUSA, 1879 [1587], p. 285, grifo meu) e “[...] ha alguns [tupinambás] que tem todos estes buracos, que, com as pedras n'elles, parecem os **demonios**” (SOUSA, 1879 [1587], p. 285-286, grifo meu).

Vale ressaltar que o pensamento colonial/europeu que permeava à época (e que perdurou através dos séculos com a ajuda dos textos quinhentistas) era o da não civilidade inicial dos indígenas, que, devido à ideia de propagação da fé vinda da Companhia de Jesus (O'MALLEY, 2004, p. 21), possuíam uma alma para ser “salva” – ao contrário dos negros africanos – e, portanto, não poderiam ser escravizados ou exterminados antes da tentativa de conversão por parte dos jesuítas.

Sobre essa visão cristã, destacamos a seguinte citação para análise:

Entre esse gentio Tupinambá ha grandes **feiticeiros**, que tem este nome entre elles, por lhe **metterem em cabeça mil mentiras** [...] e para se fazerem estimar e temer tomam este ofício, por entenderem **com quanta facilidade se mette em cabeça a esta gente**

qualquer coisa; mas ha alguns que **falam com os diabos**, que os espancam muitas vezes, os quaes os fazem muitas vezes ficar em falta com o que dizem; pelo que não são tão cridos dos indios como temidos. A estes feiticeiros chamam os Tupinambás **pagés** [...] (SOUSA, 1879 [1587], p. 292-293, grifo meu)

Assim, ao relacionar os pajés aos feiticeiros, Gabriel Soares de Souza está impondo a cultura europeia (dominante) sobre a cultura tupinambá (dominada), de forma a diminuí-la e suprimi-la, e, ainda, demonstrar a superioridade cristã ao chamar os espíritos que se comunicam com os pajés de “diabos”, em uma demonização do diferente. Davi Kopenawa, indígena contemporâneo, em seu livro *A queda do céu* (KOPENAWA, 2015), informa como se daria esse processo, havendo ele mesmo passado por um similar:

No começo, só sabiam sua língua de fantasma. Às vezes, bem que tentavam cantar ou falar como nós, mas não compreendíamos grande coisa do que queriam dizer e isso nos fazia rir! Contudo, aos poucos, começaram a desenhar nossas palavras em peles de papel para poderem imitá-las. E assim, passado algum tempo, conseguiram falar com a língua mais direita. Foi então que começaram a nos amedrontar com as palavras de *Teosi*, e a nos ameaçar constantemente: “Não masquem folhas de tabaco! É pecado, sua boca vai ficar queimada! Não bebam o pó de yakoana, seu peito ficará enegrecido de pecado! Não riam e não copulem com as mulheres dos outros, é sujo! Não roubem o que lhes é recusado, é errado! *Teosi* só ficará satisfeito com vocês se responderem a ele!”. Era assim mesmo. Repetiam sem parar o nome de *Teosi*, em todas as suas falas: “Aceitem as palavras de *Teosi*! Retornemos juntos para *Teosi*! Foi *Teosi* quem nos enviou! *Teosi* nos mandou para proteger vocês! Não recusem, ou queimarão após a morte no grande fogo de *Xupari*! Se seguirem *Satanasi* e suas palavras, vão queimar lá com ele e vai ser de dar dó! Se, ao contrário, vocês todos imitarem *Teosi* como nós, um dia, quando ele decidir, *Sesusi* descera até nós e poderemos vê-lo aparecer nas nuvens!” (KOPENAWA, 2015, p. 256)

Essa missão de “cura das almas” dos missionários, como diz Cardim (2019, p. 62), pode ser percebida desde o período em que foram instituídos os jesuítas, que aprenderam línguas indígenas para conseguirem catequizar melhor e acabaram por constituir a língua-geral, também chamada de língua brasílica, formada pelo português e pelas línguas indígenas – depois proibida pelo Diretório de 1757, com o intuito de formar uma nação monolíngue que falasse a língua da metrópole, o português (FARACO, 2016).

Nesse sentido, vemos a apropriação das crenças indígenas em ambos os textos (os de Sousa e Kopenawa), o primeiro com as relações feiticeiro-pajé e espíritos-diabos, e o segundo com a adaptação das palavras em língua portuguesa para a língua do grupo étnico yanomami, em Deus-Teosi, Satanás-Satanasi e Jesus-Sesusi, assim como a apropriação total de suas crenças, em “Xupari”, que viria “De shopari wakë, o fogo do mundo celeste onde ardem os aventos após a morte, segundo os Yanomami ocidentais [...], adaptado pelos missionários à noção de inferno” (KOPENAWA, 2015, p. 642, nota de fim 15). Portanto, ao lermos esses e muitos outros documentos da época, temos a ideia de domesticação, instrução e civilização da população autóctone (CARDIM, 2019, p. 45).

Com essas ações e escolhas lexicais expostas a respeito dos indígenas em mente, tem-se o caso da etnia caetés, “que tanto mal tem feito aos portuguezes nesta costa” e que “se matavam e comiam uns aos

outros em vingança de seus odios” (SOUSA, 1879 [1587], p. 27). Os caetés ganharam grande fama pelo canibalismo, que foi, posteriormente – com a morte e “deglutição” do Bispo D. Pedro Fernandes Sardinha em 1556, após um naufrágio seguido de emboscada feita por essa etnia indígena – o motivo usado pelos portugueses para sua dizimação, assim como a de outros povoados indígenas, a partir de 1562, quando, para conseguir “escravos legítimos”, Mem de Sá promoveu “guerra justa” aos caetés (JECUPÉ, 2020, p. 77) – entretanto, a morte do Bispo pelos caetés é controversa.

Essa etnia, conhecida por sua bravura e por não permitir maiores contatos com europeus, se tornou o maior alvo para a promoção do mito canibal em terras americanas, estando presente em vários textos coloniais como um povo que aos outros “comiam sem lhes perdoar” (SOUSA, 1879 [1587], p. 27). Porém, em uma sociedade sem acúmulo de bens e disputa de territórios alheios, o canibalismo indígena era um ritual antropofágico, ou seja, um dispositivo cultural para a organização dos povos indígenas que consistia em guerrear uns com os outros, capturar os inimigos, deixá-los viver dentro de suas comunidades (sem retirar-lhes o título de prisioneiro), ser morto rapidamente e elevado a uma imortalidade imediata e, ao final, ser ingerido por todos daquele povoado. Portanto, o ritual antropofágico é o caminho para a imortalidade na visão desses povos indígenas que o praticavam, sendo uma recompensa para quem era morto, que estaria livre de qualquer mal praticado em sua vida (FERNANDEZ; LEAL, 2020, p. 84-85) – então, como pode o não indígena e Bispo Sardinha ser parte de um ritual tão importante para a cultura indígena?

Vê-se, assim, que o discurso promovido pelos europeus era uma imagem distorcida dos indígenas no intuito de desumanizar esses povos (KAIOWÁ, 2023, p. 25), inserindo sua própria moralidade e cultura (vistas como superiores pelos mesmos) e criando, inclusive, pinturas que corriam na sociedade europeia com cenas perturbadoras de pessoas sendo devoradas em grandes pedaços, como as obras de Theodore de Bry (1528-1598). Nessa mesma linha de pensamento, tem-se a comparação de dois trechos, um de Gabriel Soares de Souza e outro de Pero de Magalhães Gândavo, em que é possível perceber uma repetição de informações.

[...] falta-lhe tres letras da do A B C, que são F, L, B grande ou dobrado, cousa muito para se notar; porque senão tem F, é porque não tem fé em nenhuma cousa que adorem; [...] E se não tem L na sua pronunçiação é porque não tem lei nenhuma que guardar, nem preceitos para se governarem; [...] E se não tem esta letra R na sua pronunçiação, é porque não, tem rei que os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguem, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som da sua vontade [...]. (SOUSA, 1879 [1587], p. 280-281)

A língua deste gentio toda pela costa é, uma: carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente. (GÂNDAVO, 2008 [1576], p. 65)

Essa repetição, bem vista à época, era formada por trechos de autores mais renomados em vários outros textos quinhentistas – como no caso de Gabriel Soares de Souza, que estava escrevendo para conseguir minerar terras indígenas e se utilizou de um “argumento” de um autor de maior destaque, Gândavo – e do século seguinte, e auxiliou na solidificação da visão estereotipada dos povos indígenas como seres animais, canibais, agressivos, infantis, sem cultura e inferiores, que permeia a sociedade até hoje, como veremos, brevemente, a seguir.

3. INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE VIAGEM EM SÉCULOS POSTERIORES

Romancista, poetas e pintores, filósofos e polemistas, geógrafos e historiadores do Novo Mundo, em suma, se não todos, a esmagadora maioria daqueles que, em verso, prosa ou imagens, propagaram pela Europa as notícias sobre o Novo Mundo lançaram mão, com mais ou menos intensidade, de um mesmo corpo documental: as narrativas de viagens. A bem da verdade, boa parte do que os europeus escreveram sobre o mundo de além-mar [...] durante pelo menos os três séculos que se seguiram à viagem de Colombo baseou-se em relatos de viagem, relatos de aventureiros e exploradores que, muitas vezes à custa da própria vida, viram com os próprios olhos – ou disseram que viram – aquelas terras que tanto atiçavam a imaginação dos seus contemporâneos. (FRANÇA, 2012, p. 42)

Não só os relatos de viagem se tornaram famosos na Europa, mas sua tradução para as línguas francesa, inglesa e holandesa, por exemplo, se tornaram um enorme sucesso editorial ao longo dos séculos XVII e XVIII. “Os relatos contaram, para propagarem-se, com o poderoso auxílio de uma rede nada desprezível de editores, representantes de casas editoriais e livreiros” (FRANÇA, 2012, p. 79). Nesse sentido, influenciaram a forma como a sociedade brasileira e europeia observava a população autóctone das terras brasileiras. Nas artes, vemos a obra “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, feita no ano de 1861, que retrataria a chegada do cristianismo em 26 de abril de 1500. Na imagem vemos o que parece ser representantes religiosos, colonos e guerreiros europeus, assim como, rodeando todos, centenas de indígenas, em uma imagem romantizada de aceitação da cultura dominante e harmonia entre as raças desde o início da invasão europeia, que, no entanto, expressa um apagamento da individualidade, cultura, crença e sociedade indígenas.

Nessa mesma década e na década anterior, tem-se na literatura a preservação desses mesmos ideais românticos em, por exemplo, *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar. Ambos os livros possuem indígenas como personagens principais, no entanto, esses possuem narrativas eurocêntricas em que o desejo do indígena é se aproximar do indivíduo branco, deixando sua tribo para trás, o que mostra a força do discurso estruturado pelos primeiros textos sobre as terras americanas, que ainda faz, três séculos depois, negar a cultura indígena. Além disso, agravam o pensamento de que a sociedade indígena é atemporal, sem desenvolvimento cultural, tecnológico ou linguístico, como qualquer outra sociedade. Assim, sua imagem continua conectada à natureza e qualquer menção de retirá-la desse espaço torna o ser indígena *menos* indígena para o restante da população.

Os três exemplos, assim, foram destaque em suas épocas e auxiliaram na manutenção e na fortificação do imaginário popular do indígena em um momento de construção da identidade cultural da sociedade brasileira. Entretanto, o indígena nunca deixou de ser exterminado – por ataques e por epidemias – e de lutar contra seu desaparecimento – por meio de ataques e de busca por melhores políticas públicas –, como descreve Jecupé (2020, p. 76-87). Isso pode ser comprovado, por exemplo, por meio do “Relatório Figueiredo”, de sete mil folhas, coordenado por Jader de Figueiredo Correa, presidente da CPI, que mostra a infeliz forma como a população indígena foi tratada até o ano de 1967 (ano de criação da FUNAI), expondo corrupções, técnicas de tortura, escravidão, tráfico de pessoas e utilização de patrimônio indígena.

Assim, essa construção secular da imagem do indígena na mente da população não indígena brasileira permite discursos, ainda hoje, preconceituosos, estereotipados e que permitem, cada vez mais, retrocessos para essa parcela da população.

4. CONCLUSÃO

Por meio da escolha lexical, dos discursos produzidos e da identidade cultural indígena propagada, podemos observar que o indígena era visto como uma figura animalesca, sem possibilidade de "salvação", pecador, incivilizado, irracional, sem organização social, sem cultura e que essa visão ainda se perpetua no século XXI, alimentada pela leitura de mundo sob o olhar do europeu. No entanto, diversos povos indígenas resistem, apesar dos esforços dos senhores de engenho, missionários, seringueiros, fazendeiros, mineradores, enfim, não indígenas, para perpetuar o etnocídio e genocídio dessa população. Com mais de 300 povos e 270 línguas, ainda há hoje muitas vozes indígenas que gritam para o restante da sociedade: *ya temi xoa!* (eu ainda estou vivo!) – mas o restante da população brasileira não indígena precisa também assumir uma postura antirracista de ouvir e se unir aos povos originários nessa luta que nunca esteve e não está nem um pouco próxima de acabar.

REFERÊNCIAS

- CAMINHA, Pero Vaz. **Carta de Achamento do Brasil**. Introd., modern. e ed. comentada por Sheila Hue. São Paulo: EdUnicamp, 2021 [1500].
- CARDIM, Pedro. **Os povos indígenas, A dominação colonial e as instâncias de justiça na América Portuguesa e Espanhola**. Lisboa: Centro de História (CH), Universidade de Lisboa; CHAM, Centro de Humanidades / São João del-Rei, MG: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- FERNANDEZ, Rafaella Dias; LEAL, Izabela. O canibal de André Thevet relido por Alberto Mussa. In: BERBARA, Maria; MENEZES, Renato; HUE, Sheila (Orgs.). **França Antártica: ensaios interdisciplinares**. Campinas, EdUnicamp, 2020. p. 77-90.
- FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **A construção do Brasil na literatura de viagem dos séculos XVI, XVII e XVIII: antologia de textos (1591-1808)**. Rio de Janeiro: José Olympio; São Paulo: Unesp, 2012.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008 [1576].
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.
- KAIOWÁ, Alvaro de Azevedo Gonzaga. **Decolonialismo Indígena**. 3. ed. São Paulo: Matrioska, 2023.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 22 jun. 2017. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318360741_COLONIALIDADE_O_LADO MAIS_ESCURO_DA_MODERNIDADE>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. 2. ed. Apresentação: João Adolfo Hansen. São Paulo: Intermeios, 2020.
- O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. Tradução: Domingos Armando Donida. São Leopoldo, RS: EdUNISINOS; Bauru, SP: EdUSC, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 227-278.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Editor: Francisco Adolfo de Varnhagen. 2. ed. Rio de Janeiro: Tipografia de João Ignacio da Silva, 1879 [1587]. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242787>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

O caso do acusativo anafórico de terceira pessoa em um *continuum* de gêneros textuais jornalísticos de uma amostra do *corpus* "pró-norma plural"

MONIQUE DÉBORA ALVES DE OLIVEIRA LIMA

CPII, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Neste estudo, investigou-se como um *continuum* de gêneros textuais jornalísticos pode refletir a flexibilização da norma culta de escrita, focando em usos da escrita jornalística atual. Esta investigação (i) propôs um *continuum* de gêneros textuais do jornal *O Globo*; e (ii) analisou a distribuição das formas variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa, considerando condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. A pesquisa baseia-se na Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). Para compor o *continuum*, utilizou-se a experiência descrita em Vieira e Lima (2019) e as propostas sobre *continua* de variação linguística e de fala-escrita (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARCUSCHI, 2001, 2008; BIAZOLLI, 2016; VIEIRA, 2019a, 2019b), associadas às concepções de norma (FARACO, 2008, 2012, 2020) e características situacionais dos gêneros textuais (BIBER; CONRAD, 2009). A amostra analisada consistiu em sete gêneros textuais do jornal *O Globo*, agrupados em três porções de um *continuum*: (i) [+ oralidade]: tirinha e entrevista; (ii) [central]: crônica e notícia; e (iii) [+ letramento]: carta de leitor, artigo e editorial. As variantes analisadas foram: (a) o clítico acusativo; (b) o pronome lexical; (c) o objeto nulo; e (d) o SN anafórico. As ocorrências foram codificadas e analisadas com ferramentas da plataforma R. Os resultados indicam que a variação é sensível ao *continuum*: o clítico acusativo prevaleceu na porção [+ letramento], enquanto, nas porções [central] e [+ oralidade], os gêneros mostraram-se mais flexíveis. Conclui-se que a norma praticada na amostra analisada não corresponde exatamente às orientações dos manuais tradicionais, sendo plural e flexível.

Palavras-chave: *continua* de variação linguística; norma(s) culta(s) de escrita; acusativo anafórico de terceira pessoa; colocação dos clíticos pronominais.

ABSTRACT

In this study, we investigated how a *continuum* of journalistic text genres can reflect the flexibilization of the standard written norm, focusing on current uses of journalistic writing. This investigation (i) proposed a *continuum* of text genres from the newspaper *O Globo*; and (ii) analyzed the distribution of variant forms of the third-person anaphoric accusative, considering linguistic and extralinguistic conditioning factors. The research is based on Variationist Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). To compose the *continuum*, we utilized the experience described in Vieira and Lima (2019) and the proposals on *continua* of linguistic variation and speechwriting (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARCUSCHI, 2001, 2008; BIAZOLLI, 2016; VIEIRA, 2019a, 2019b), associated with the concepts of norm (FARACO, 2008, 2012, 2020) and situational characteristics of text genres (BIBER; CONRAD, 2009). The analyzed sample consisted of seven text genres from the newspaper *O Globo*, grouped into three portions of a *continuum*: (i) [+ orality]: comic strip and interview; (ii) [intermediary]: chronicle and news; (iii) [+ literacy]: reader's letter, article, and editorial. The variants analyzed were: (a) the accusative clitic; (b) the lexical pronoun; (c) the null object; and (d) the anaphoric NP. The occurrences were coded and analyzed using tools from the R platform. The results indicate that variation is sensitive to the *continuum*: the accusative clitic prevailed in the [+ literacy] portion, while in the [intermediary] and [+ orality] portions, the genres showed more flexibility. It is concluded that the norm practiced in the analyzed sample does not exactly correspond to the guidelines of traditional manuals, being plural and flexible.

Keywords: linguistic variation *continua*; writing standard norms; third-person anaphoric accusative; placement of pronominal clitics.

1. INTRODUÇÃO

O objeto anafórico de terceira pessoa é um fenômeno bastante explorado nos estudos sociolinguísticos, visto que seu uso suscita julgamentos linguísticos, especialmente na escrita. Neste trabalho, que segue a linha da Sociolinguística Variacionista, apresentam-se os resultados de parte de uma pesquisa desenvolvida no doutorado, acerca do tema em tela. Esta pesquisa buscou compreender a variação que permeia o uso do objeto anafórico de terceira pessoa em uma amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural.

A fim de guiar o leitor, anuncia-se a organização deste texto: na sequência desta seção introdutória, será apresentada a fundamentação teórica deste trabalho. A seguir, na revisão da literatura, mostra-se como o fenômeno é visto no viés tradicional e no linguístico. A essa seção, seguem-se os resultados gerais da pesquisa empreendida. Por fim, o texto encerra-se com as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa segue as orientações teórico-metodológicas da Sociolinguística Laboviana e da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). Nessa perspectiva, a variação é vista como inerente à língua, e a heterogeneidade é o foco da análise nos estudos de variação e mudança linguísticas. A pesquisa se baseia nos princípios da heterogeneidade ordenada, da relação entre variação e mudança, e em conceitos como vernáculo, comunidade de fala e regra variável, além de seguir orientações metodológicas, especialmente a abordagem quantitativa de ocorrências.

Labov (2003) distingue regras categóricas, que não podem ser infringidas, e regras variáveis, que permitem formas alternantes com o mesmo significado referencial. Essas variantes podem ocorrer em diferentes níveis gramaticais e possuem valor social, categorizadas em indicadores, marcadores e estereótipos (LABOV, 2008 [1972]). No caso do acusativo anafórico de terceira pessoa, o clítico acusativo é um marcador, enquanto o pronome lexical é um estereótipo.

Por sua vez, a noção de norma linguística, especialmente a de norma-padrão, é crucial para entender o fenômeno linguístico em estudo. Cabe apontar que a constituição da escrita-padrão brasileira resulta de um processo de estabelecimento de um modelo de referência, que, segundo Faraco (2015), não se consolidou completamente, mas é mantido ideologicamente por discursos puristas e reforçado pelo sistema educacional. Como prova de que esse modelo não foi totalmente estabelecido, estudos sobre a escrita-padrão indicam que há variação, mostrando que a escrita praticada nos meios jornalístico e acadêmico não é totalmente rígida.

Já a escrita efetivamente praticada em textos jornalísticos e acadêmicos, consoante Duarte (2015), seria caracterizada por um sistema misto, no qual figuram estruturas provenientes do padrão estabelecido, da gramática vernacular do português brasileiro (PB) e da gramática do letrado brasileiro. Nessa escrita, entretanto, não figuram usos supostamente estigmatizados, em função da força do imaginário padronizador, que permeia a escrita brasileira desde o século XIX. Assim, observa-se que, paralelo à constituição da escrita-padrão, em suas fases, se desenha o que aqui se intitula espectro de aceitabilidade dos usos linguísticos, isto é, um panorama normativo que gira em torno da aceitabilidade (ou não) dos usos na norma/variedade culta em sua modalidade escrita.

De acordo com Biazolli (2016), os gêneros textuais-discursivos são uma ferramenta eficiente para a realização de análises estilísticas, a fim de observar tal aceitabilidade. Quando colocados em comparação segundo suas características situacionais, podem ser distribuídos em um *continuum* estilístico. A pesquisadora correlaciona o *continuum* estilístico ao de fala-escrita, defendendo que, neste último, não podem ser observados apenas os conceitos de *meio* e de *concepção* propostos por Marcuschi (2001, 2008), visto que não são suficientes; ao contrário, devem ser relacionados aos fatores contextuais envolvidos na situação comunicativa – abordados no âmbito do *continuum* estilístico. Tal proposta serviu de fundamentação para elaboração do *continuum* proposto na presente investigação.

Por sua vez, a proposta de Vieira (2019a, 2019b) une-se à de outros pesquisadores na defesa de uma norma-padrão plural, flexibilizada e atualizada quanto a alguns aspectos já em efetivo uso na modalidade escrita da língua (textos jornalísticos e acadêmicos). Segundo Vieira (2019b, p. 246), "é inevitável assumir que, em diversos fenômenos linguísticos, as variedades cultas fazem uso das formas alternantes em função de modalidade (do maior ou menor grau de oralidade/fala-letramento/escrita) e registro (do mais ao menos formal/monitorado)".

De maneira geral, o estudo ora apresentado está fundamentado nos princípios e conceitos abordados, visto que se trata de uma investigação variacionista acerca de uma regra variável – a expressão do acusativo de terceira pessoa no PB. Ademais, a conceituação de norma linguística e dos *continua* de variação permite entender como se distribui a variação observada. Na próxima seção, revisa-se brevemente o tratamento deste tema na literatura.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos linguísticos identificam quatro variantes principais para a expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa, que revelam diferentes estratégias linguísticas para retomar um referente mencionado anteriormente no discurso, quais sejam: (a) clítico acusativo; (b) pronome lexical; (c) objeto nulo; e (d) SN anafórico.

Para melhor entender o tratamento do tema na tradição gramatical, priorizaram-se três gramáticas tradicionais, a saber: Rocha Lima (2018 [1972]), Cunha e Cintra (2016 [1985]) e Bechara (2015 [1999]). Os gramáticos consultados consideram apenas uma das formas variantes como legítima: o clítico acusativo. Em relação às demais formas, Bechara (2015 [1999]) lista situações em que o pronome reto pode ser utilizado na função acusativa e faz uma breve menção ao objeto nulo. Já Cunha e Cintra (2016 [1985]) condenam o uso do pronome reto como complemento verbal.

Em linhas gerais, os estudos que tratam do tema na perspectiva diacrônica indicam que o comportamento do PB oral difere do da variedade europeia devido a processos de mudança linguística ao longo dos séculos. Ao que tudo indica, ao perder os clíticos de terceira pessoa, o português brasileiro (PB) passou a licenciar o objeto nulo em diferentes contextos, ao contrário do português europeu (PE).

Isso se reflete nos resultados de estudos sincrônicos sobre o comportamento do fenômeno na modalidade oral da língua. Esses estudos apontam o objeto nulo como a forma preferida pelos brasileiros, possivelmente por ser uma variante mais neutra, sem estigma. Por outro lado, a variante prescrita pelas

gramáticas, o clítico acusativo, está praticamente ausente na fala – mesmo entre indivíduos com alto nível de escolaridade – e seu uso é restrito a um contexto linguístico específico: verbo no infinitivo com colocação enclítica. O pronome lexical, embora condenado pela tradição gramatical, também não é tão frequente na fala brasileira em comparação às outras variantes.

Já na modalidade escrita, os papéis se invertem: o clítico acusativo atinge taxas elevadas de uso, especialmente entre indivíduos com maior nível de escolaridade ou em gêneros que exigem maior monitoramento e comprometimento com as regras gramaticais. O pronome lexical, por outro lado, devido ao estigma, é praticamente banido da escrita, principalmente nos mesmos grupos em que se observa um aumento do uso do clítico. Apenas em um contexto sua ocorrência não parece sofrer estigma: na estrutura de minoração, onde exerce a dupla função de objeto direto e sujeito. Na sincronia atual, observa-se, portanto, que o comportamento das variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa é sensível à variação diamésica.

A seguir, descreve-se a metodologia utilizada na realização desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

A fim de compor o material de investigação, partiu-se de uma análise prévia de fenômenos linguísticos em gêneros textuais-discursivos distribuídos em *continuum* (VIEIRA; LIMA, 2019). Foram selecionados para estudo alguns gêneros publicados no jornal *O Globo*, para constituir a amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural: artigo de opinião, carta de leitor, crônica, editorial, entrevista, notícia e tirinha. A escolha dos textos se baseou na literatura sobre *continua* linguísticos, especialmente nas proposições de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Marcuschi (2001, 2008), considerando as esferas de variedade, modalidade e registro. Os textos analisados, pertencentes à modalidade escrita do PB na esfera jornalística, foram considerados representativos da variedade culta, conforme Perini (2000 [1986]).

A distribuição prévia dos gêneros no *continuum* seguiu as postulações de Marcuschi sobre a concepção dos gêneros textuais – de oralidade, híbrida ou de escrita – e as características situacionais propostas por Biber e Conrad (2009), principalmente a de “propósito comunicativo”. Assim, propuseram-se três porções do *continuum*. Na porção [+oralidade], foram alocados gêneros como tirinhas, que simulam diálogos corriqueiros, e entrevistas, geralmente transcritas da modalidade oral. Na porção [central], crônicas e notícias mesclam características de ambas as modalidades, com falas de participantes e trechos narrativos ou descritivos. Na porção [+letramento], ficaram os gêneros exclusivamente escritos, como cartas de leitor, artigos e editoriais, com a hipótese de maior conformidade às normas prescritivas.

Quanto aos demais procedimentos, a metodologia deste estudo buscou cumprir as seguintes etapas da pesquisa sociolinguística: (i) definição da regra variável linguística (preenchimento do acusativo anafórico de terceira pessoa); (ii) seleção e coleta dos dados do fenômeno pré-estabelecido nos gêneros textuais-discursivos considerados; (iii) definição das variáveis que supostamente se correlacionariam com as formas variantes da regra variável; (iv) codificação dos dados selecionados, em planilha do *Excel*, e análise das ocorrências com base em ferramentas da plataforma *R* (R CORE TEAM, 2019).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No conjunto de dados coletados, obteve-se o seguinte resultado (Tabela 1):

Tabela 1 ■ Distribuição geral das formas de acusativo anafórico de terceira pessoa na amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural

Variante	Frequência	Percentual
<i>SN anafórico</i>	205/500	41%
<i>Clítico acusativo</i>	200/500	40%
<i>Objeto nulo</i>	86/500	17%
<i>Pronome lexical</i>	9/500	2%

Fonte: Produzido pela autora

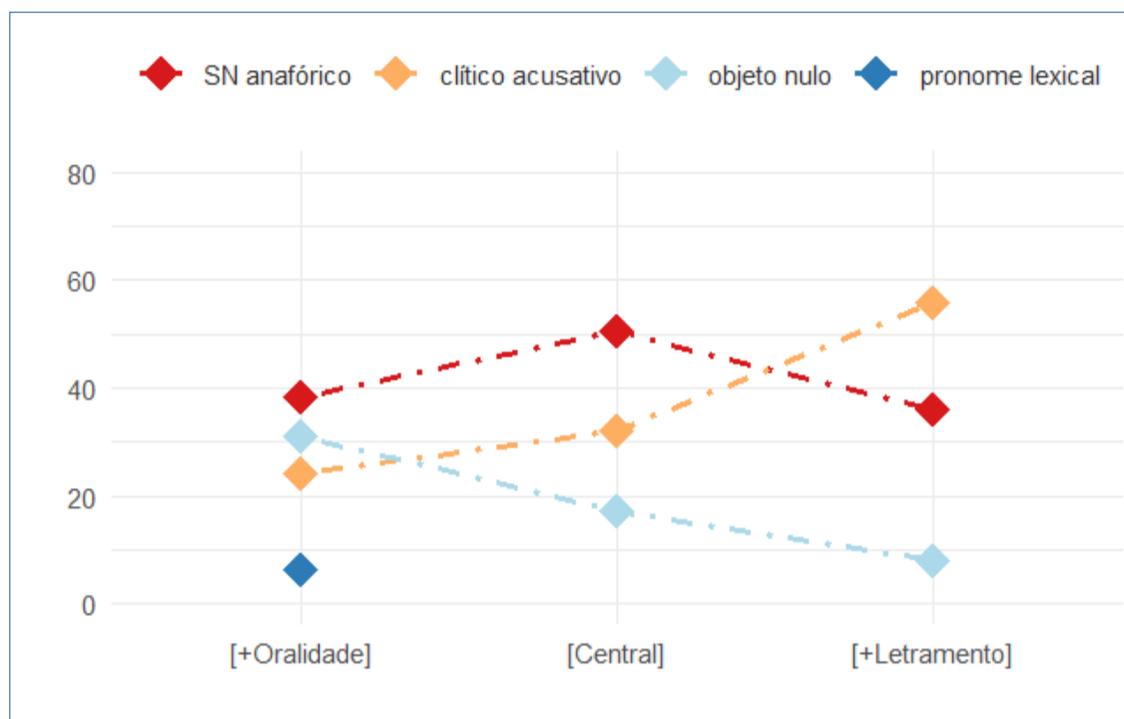
Seguem-se alguns exemplos de ocorrência das formas variantes verificadas na amostra analisada:

- (a) **SN anafórico:** "Grávida de sete meses do meu primeiro filho, assisto à posse d<u>o presidente Lula</u> pela televisão. Meu então marido, petista ferrenho, se emociona ao ver **o ex-sindicalista** subir a rampa do planalto." {RJCRO016};
- (b) **Clítico acusativo:** "De fato, em muitos desses casos, <u>as vítimas</u> já tinham prestado queixa em delegacias, mas o Estado se mostrou incapaz de protegê-**las**." {RJJEDI012};
- (c) **Objeto nulo:** "Então claro que temos em mãos <u>um problema</u>. Quando resolvermos **?**, será o nosso grande pulo do gato, porque além do efeito prático de desenvolver a comunicação das crianças, traremos de volta o lado lúdico para o ambiente escolar." {RJJENT008};
- (d) **Pronome lexical:** "<u>Ramazzotti</u> é como um Maroon 5 italiano. Junte **ele** a um jantar à luz de velas, regado a um bom vinho, e temos um verdadeiro convite à sedução." {RJJTIR358}.

Como pode ser visto na Tabela 1, do total de 500 ocorrências, houve 41% de SN anafórico, 40% de clítico acusativo, 17% de objeto nulo e 2% de pronome lexical. Os resultados corroboram anteriores que apontam a variante-padrão como a preferida da escrita culta. Estudos anteriores já retiraram o SN anafórico de uma das rodadas de análise (cf. MARQUES DE SOUSA, 2017), pois nem sempre essa forma pode ser intercambiável com as demais. Se esta forma fosse retirada da presente análise, isso aumentaria ainda mais a proporção de clítico acusativo no conjunto de dados analisados. Entretanto, convém lembrar que, mesmo sendo a forma mais utilizada na escrita-padrão, o emprego de clítico acusativo fica muito aquém do uso observado em materiais escritos do PE – cf., entre outros, Freire (2005).

O gráfico a seguir ilustra a distribuição das formas variantes, considerando as porções do *continuum* previamente estabelecidas:

Gráfico 1 ■ Distribuição geral das formas de acusativo anafórico de terceira pessoa pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos da amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural

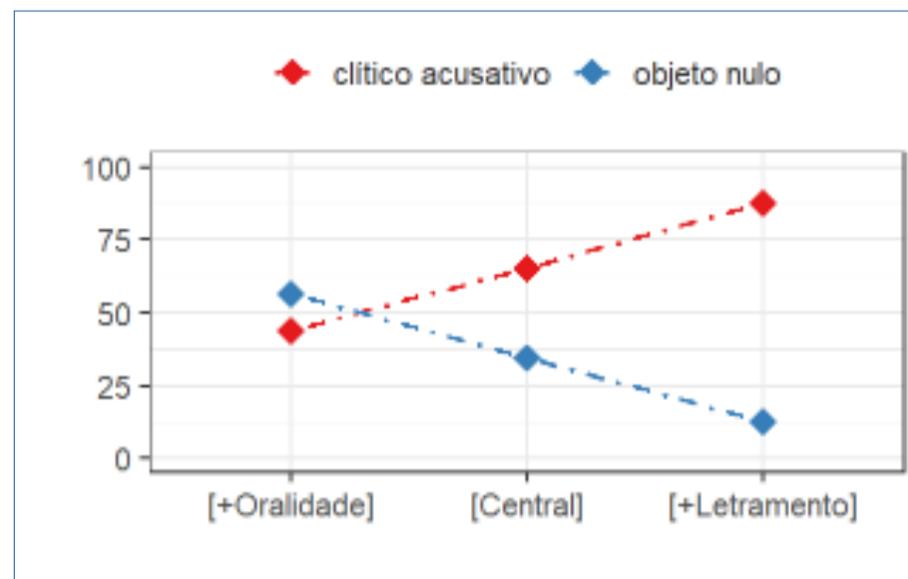


Fonte: Produzido pela autora

Como se pode observar no Gráfico anterior, o pronome lexical ficou restrito apenas à porção de [+oralidade], não figurando nos demais pontos do *continuum*. Com isso, pode-se afirmar que essa variante tem uma "distribuição descontínua", conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 53). Segundo a autora, "traços descontínuos são os que recebem a maior carga de avaliação negativa". No caso da escrita, esse resultado permite observar essa força: o pronome lexical, uma variante estigmatizada, foi descontinuado nas demais porções. Por sua vez, o SN anafórico é uma forma bastante estável no *continuum*, não revelando competição com as demais.

Uma vez que se observou que o clítico acusativo e o objeto nulo foram as formas que mais variaram de forma escalar em relação ao *continuum* proposto, considerou-se importante realizar uma análise com apenas essas duas formas. O Gráfico 2, a seguir, ilustra os resultados obtidos:

Gráfico 2 ■ Distribuição de clítico acusativo e de objeto nulo pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos da amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural



Fonte: Produzido pela autora

Neste gráfico, é possível perceber que as formas em análise apresentaram comportamento oposto na distribuição pelas porções do *continuum*, especialmente na porção de [+letramento]: conforme se aproxima do nível de [+letramento], aumentam as chances de clítico acusativo em relação ao objeto nulo. O apagamento do objeto nulo não chegou a ser *descontinuado* na escala – como o pronome lexical o fora, ao se considerar o conjunto de todas as formas de expressão do acusativo anafórico –, mas diminuíram consideravelmente as ocorrências da forma nula na porção de [+letramento]. Com base nisso, acredita-se que o preenchimento do acusativo anafórico com a forma de prestígio poderia ser relacionado à maior monitoração/menor adequação linguística exigida dos gêneros alocados na porção de [+letramento] do *continuum*, em um provável atendimento às orientações normativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se reportar resultados gerais acerca da distribuição do acusativo anafórico de terceira pessoa na amostra jornalística do *corpus* Pró-Norma Plural. De maneira geral, a hipótese inicial se confirmou, com alta incidência de clítico acusativo na amostra geral. A utilização de mais de um envelope de variação mostrou-se importante para a análise das formas em efetiva competição na escrita: o clítico acusativo e o objeto nulo.

Tais resultados de observação empírica juntam-se aos demais, a fim de fundamentar a defesa de que a norma de referência para a escrita brasileira deve ser considerada plural e flexível, como afirmam Faraco (2020), Vieira (2019a, 2019b), entre outros. Diante do exposto, entende-se que a investigação empreendida alcançou seus objetivos principais. Como próximos passos, sugerem-se algumas lacunas a serem preenchidas: (i) ampliação da análise do fenômeno considerando os gêneros da amostra acadêmica do Rio de Janeiro – em andamento –; e (ii) análise da avaliação do uso dessas formas, tanto para recepção quanto para produção.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2015 [1999].
- BIAZOLLI, Caroline Carnielli. **Posição de clíticos pronominais em duas variedades do português**: inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma. 2016. 381 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (*campus* Araraquara), 2016.
- BIBER, David; CONRAD, Susan. Written registers, genres, and styles. *In*: BIBER, David; CONRAD, Susan. **Register, genre and style**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 109-142.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.
- 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, 2004. p. 51-70.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016 [1985].
- DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Para uma nova descrição da sintaxe do "português padrão". **Cadernos de Letras da UFF**, v. 25, n. 51, p. 23-41, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? **HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (Grupo de pesquisa UFPB/CNPq)**. 13 maio 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/463725112/2020-FARACO-Carlos-Alberto-Por-que-precisamos-de-novas-gramaticas-normativas#>>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- 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, 2015. p. 19-30.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012 [2002]. p. 35-56.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Parábola, 2008.
- FREIRE, Gilson Costa. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. 2005. 204 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LABOV, William. Some sociolinguistic principles. *In*: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, Richard (Orgs.). **Sociolinguistics**: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-44.
- MARQUES DE SOUSA, Antonio Anderson. **As realizações do acusativo anafórico no português europeu e brasileiro: um estudo diacrônico**. 2017. 217 p. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000 [1986].
- R CORE TEAM. **R**: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2019. Disponível em: <<https://www.R-project.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018 [1972].

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em *continuum* de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (Orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de português: da norma culta à norma-padrão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019a. p. 103-111.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolinguísticos. In: MACHADO-VIEIRA; Márcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz (Orgs.). **Dimensões e experiências em sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **Variação, gêneros textuais e ensino de português: da norma culta à norma-padrão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

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, 2006 [1968].

Projeto Linguística e Ensino: uma agenda de trabalho extensionista voltada à formação de professores

QUEZIA DOS S. LOPES OLIVEIRA
MARIA EDUARDA LUPORINI BITAR
ANA LUIZA DE SOUZA MOREIRA

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A Linguística, enquanto disciplina nos cursos de Letras no Brasil, foi introduzida nas grades curriculares apenas na década de 1960, trazendo mudanças significativas para a formação acadêmica. Entretanto, muitos professores formados desde então não tiveram acesso pleno às discussões que as diversas correntes linguísticas propõem e às ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa que essa disciplina oferece. Os Projetos de Extensão em Linguística e ensino desempenham um papel crucial na formação continuada desses profissionais, retornando às comunidades externa e interna o conhecimento produzido dentro das universidades, além de permitir redirecionamentos nas pesquisas produzidas, a partir do contato direto com o seu público-alvo. Este estudo visa analisar o impacto desses projetos por meio de revisão bibliográfica e dos relatórios de pesquisa do Projeto “Linguística e Ensino”, reforçando a importância dos estudos linguísticos na formação de professores e a necessidade de ampliar o acesso a essas discussões, destacando o papel dos projetos de extensão nesse processo. As próximas etapas deste trabalho incluem entrevistas com professores e licenciandos para compreender a aplicação dos conhecimentos linguísticos dentro e fora da academia, além da identificação de demandas e oferta de novos materiais para democratizar o acesso ao conhecimento linguístico e traçar novas perspectivas para os próximos anos.

Palavras-chave: linguística; ensino; ações extensionistas e de divulgação científica; formação de professores.

ABSTRACT

Linguistics, as a discipline in Literature courses in Brazil, was introduced to the curricula only in the 1960s, bringing significant changes to academic training. However, many teachers trained since then have not had full access to the discussions that the various linguistic currents propose and to the tools for teaching Portuguese that this discipline offers. Extension Projects in Linguistics and teaching play a crucial role in the continuing education of these professionals, returning to the external and internal community the knowledge produced within the universities, in addition to allowing redirections in the research produced, from direct contact with their target audience. This study aims to analyze the impact of these projects through literature review and research reports from the “Linguistics and Teaching” Project, reinforcing the importance of linguistic studies in teacher education and emphasizing the need to expand access to these discussions, highlighting the role of extension projects in this process. The next steps of this work include interviews with teachers and undergraduates to understand the application of linguistic knowledge inside and outside the academy, in addition to identifying demands and offering new materials to democratize access to linguistic knowledge and outline new perspectives for the coming years.

Keywords: linguistics; teaching; extension and scientific dissemination actions; teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A Linguística teórica contribui muito para o ensino de línguas (MARCUSCHI, 2016), trazendo, sob diferentes perspectivas teóricas, compreensões sobre a natureza e o funcionamento da língua, que servem para ajudar professores a terem mais autonomia em sala de aula, sobretudo no preparo de seus materiais didáticos, como sinalizam Carlos Faraco e Gilberto de Castro (1999, p. 3):

Infelizmente, até para muitos linguistas, o ato de ensinar é muito mais resultado de inspiração e palpite do que um esforço no sentido de também iluminar aspectos relativos à linguagem. Acreditamos, ao contrário, que a teoria desempenha um importante papel na nossa atividade. Ela é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho.

Em concordância com esta percepção a respeito da contribuição positiva que a Linguística pode ter para a sala de aula – tanto para professores quanto para alunos –, começamos a investigar o papel que as atividades extensionistas cumprem para a formação, sobretudo continuada, destes professores de línguas na educação básica, pois entendemos que, ainda hoje, para licenciandos, a disciplina de Linguística, em algumas universidades do país, tem a importância diminuída, com significativa redução das horas de curso em comparação às demais disciplinas; além disso, muitos profissionais da educação não tiveram acesso às discussões propostas pela ciência.

O projeto Linguística e Ensino (PL&E) – elaborado em 2021, com início no ano de 2022 – nasce, então, desse interesse de tornar acessível o conhecimento produzido pela Universidade, no âmbito da Linguística, para professores da educação básica, graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia, como também pesquisadores das mais diversas áreas da linguística, e, em diálogo direto com os professores, (re)pensar o ensino e as diretrizes da pesquisa linguística. Entre suas principais ações estão a produção e disponibilização de materiais teóricos sobre o diálogo Linguística e Ensino; a realização de eventos (palestras, minicursos, mesas-redondas e afins) com seu público-alvo; e a produção de atividades didáticas embasadas linguisticamente.

Neste artigo, traçamos brevemente o histórico do trabalho desenvolvido pelo projeto Linguística e Ensino (PL&E), os interesses do grupo, os principais recortes teórico-metodológicos que balizam suas atividades, e sinalizamos as perspectivas futuras de trabalho do grupo. Ainda em fase inicial, este trabalho visa, na etapa atual, compreender a relevância e o impacto das ações extensionistas que relacionem linguística e ensino para a formação de alunos do curso de Letras e/ou atuação profissional, por meio de uma revisão ampla da literatura e do levantamento das ações do PL&E, o que se tem realizado na área e qual a repercussão dessas ações para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral.

Ao refletirmos sobre o impacto de ações extensionistas e de divulgação científica, assumimos como objetivo mais amplo instigar atuais e novos pesquisadores a investigarem sobre o potencial educacional de suas pesquisas e a explicitarem a possível relevância dos temas investigados por eles para a comunidade externa, principalmente para a comunidade escolar do ensino básico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A extensão universitária

Na década de 1930, foram criados os primeiros cursos de Letras no Brasil (FIORIN, 2006), entretanto a implementação das disciplinas de Linguística no currículo dos cursos de Letras só veio 30 anos mais tarde, na década 1960, quando normalizaram os cursos nacionalmente através da lei 4.024/61 de 20 de Dezembro de 1961, que implementava o *currículo mínimo* (SUGIYAMA JUNIOR, 2020). Apesar do longo período corrido, foi somente na década de 1980, durante o período de redemocratização, que professores de Língua Portuguesa e pesquisadores da área da Linguística ganharam espaço para debater os rumos do ensino de língua nas secretarias de educação de seus estados, quando os primeiros governadores começaram a ser eleitos (GERALDI, 2015). Neste contexto, debateram-se planos curriculares que previam englobar a prática de professores da educação básica e as teorias linguísticas.

Infelizmente, na década seguinte, a participação dessas duas esferas sociais na elaboração ativa dos planos curriculares se encerra para dar lugar a projetos que homogeneízam o ensino, como foram os PCN e, mais recentemente, a BNCC. Geraldi (2015) destaca a guinada mercadológica que sofreu o ensino quando se abandonou a diversidade da sala de aula para priorizar a padronização do ensino:

A razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (GERALDI, 2015, p. 393).

No que se refere à formação de professores, é necessário trazer à luz a importância da formação atualizada e continuada, dentro e fora da Universidade. Quem auxilia neste processo, além de outros, são as ações extensionistas. Tais ações servem de aparato a estas discussões teóricas para maior acesso aos novos estudos e teorias desenvolvidas, facilitando também a trocas de saberes e experiência entre aqueles que já possuem certa experiência na área e aqueles que iniciam a formação. Sobre sua natureza, o Plano Nacional de Extensão, publicado em 1999, destaca:

[...] a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2007, *apud* CANON; PELEGRINELLI, 2019, p. 3).

As primeiras experiências extensionistas no mundo surgem durante o período da Revolução Industrial. Os centros universitários de então formavam quase exclusivamente cidadãos da elite e a recente expansão de indústrias criou uma nova demanda para os centros universitários: formar técnicos especializados da recém-surgida classe operária. O modo como estas universidades empreenderam a tentativa de especialização da classe operária se deu a partir da criação de cursos populares, no final do século XIX. Este modelo educacional para as classes mais vulneráveis da sociedade se disseminou rapidamente pelo restante da Europa e Estados Unidos. Diferentemente do modelo inglês, que almejava exclusivamente a formação técnica

industrial, universidades nos Estados Unidos centraram-se, primeiramente, em experiências extensionistas de alfabetização da sociedade (RODRIGUES, 1997).

As extensões desenvolvidas no Brasil, no início do século XX, se inspiram nas duas tendências, inglesa e estadunidense. Se por um lado busca criar cursos para as camadas populares, por outro, prevê a prestação de diversos serviços demandados pela sociedade. Deste modo, ao final do século XX, entende-se a função das atividades extensionistas da seguinte forma:

Prestar serviços à comunidade e encontrar formas participativas da sociedade ter acesso ao que de fato a Universidade produz é uma das características da Universidade. A Universidade deve incluir um programa de extensão integrado ao ensino e à pesquisa. Extensão em sentido amplo. Democratização do saber, divulgação em bom nível dos conhecimentos acumulados ou recentemente pesquisados. Abertura de suas portas para cursos e atividades não formais. (RODRIGUES, 1997, p. 110)

A extensão universitária passa a ser, então, uma forma de articular Ensino e Pesquisa, numa relação transformadora da sociedade, eliminando quaisquer diferenças econômicas como ocorria anteriormente. No cenário atual, porém, predomina a proposta de que a construção do saber, decorrente dessas ações extensionistas, se dê de maneira dialógica, cooperativa entre a universidade e a sociedade; e não de forma verticalizada, aplicacionista apenas.

Com relação à formação de professores do ensino básico, o professor, enquanto referência na estruturação curricular, precisa de aparatos que sustentem seu trabalho e o tornem efetivo e modernizado, não só para cumprir com as propostas curriculares de ensino nacionais como também para elevar o potencial crítico dos sujeitos que se beneficiarão do seu trabalho. Em diálogo direto com a universidade, através de projetos extensionistas, é ele também quem sinaliza os caminhos das pesquisas voltadas à educação básica.

Transmissões ao vivo, mesas-redondas e palestras servem, nesse sentido, como possíveis espaços de relato de experiências e trocas de saberes entre aqueles que já possuem certa experiência na área e aqueles que iniciam a formação. O projeto Linguística e Ensino busca, ao desenvolver tais atividades, contribuir com uma formação profissional sólida e qualificada desses professores e redirecionar suas atividades com base nessa troca realizada com seu público-alvo.

2.2. A Linguística e o ensino de língua(s)

Dados do IBGE e do Ipea do final de 2020 e início de 2021 têm apontado o Brasil entre os dez países mais desiguais do mundo, desigualdade que se reflete na distribuição dos bens socioculturais e no acesso à educação de qualidade. Disso também é consequência a separação linguística do país, recaindo sobre as variedades linguísticas populares o estigma social que acomete os falantes destas variedades. Percebe-se, assim, que exclusão social e linguística se confundem e sustentam uma violência simbólica contra as classes socialmente desfavorecidas.

Nesse cenário, o preconceito linguístico se apresenta como fruto histórico da visão homogeneizadora de país monolíngue, que nega o multilinguismo brasileiro e toma uma variedade da língua, a da camada de

prestígio da sociedade, como a correta, servindo de parâmetro de correção para as demais. Tal postura tem alimentado práticas calcadas na pedagogia do erro que reforçam o sentimento de fracasso e incompetência dos alunos que não dominam a variedade culta. Isso se torna prejudicial não só pela exclusão deste aluno, como também por dificultar-lhe o domínio de novas variedades, desenvolvendo sua competência linguística.

Diante das muitas críticas que a escola vem recebendo por essa postura, temos visto um grande movimento de professores e de políticas públicas educacionais rumo a uma reorientação do ensino tradicional de português. Porém, essa desestabilização não tem produzido de imediato os resultados esperados. O que se observa são professores convencidos de que precisam adequar suas práticas de ensino, mas sem saber como fazê-lo. Disso resulta, muitas vezes, a adoção de abordagens que mascaram o real problema e, contraditoriamente, reforçam os tabus a serem combatidos.

Logo, para superar esta problemática, um projeto de formação crítico-reflexiva, pautado em discussões científicas atuais, se faz necessário, a fim de que o professor esteja fundamentado teoricamente para um tratamento adequado da língua em sala de aula. Busca-se, no PL&E, além de referenciar o público-alvo com discussões teóricas atuais da Linguística, sobretudo no âmbito da Sociolinguística variacionista e educacional¹, realizar atividades voltadas ao reconhecimento e respeito das diferentes variedades da língua e a práticas que levem ao domínio da variedade culta como mais uma possibilidade de manifestação linguística, sem desprezar as demais, como a elaboração de atividades didáticas embasadas num referencial da (socio)linguística.

3. METODOLOGIA

Como metodologia para esta etapa do trabalho, adotamos uma abordagem que combinou o relatório de pesquisa do projeto e a revisão bibliográfica. Para isso, realizamos:

- (i.) levantamento bibliográfico sobre o histórico da extensão universitária no Brasil e sobre a relação entre Linguística e ensino, tema de interesse do projeto PL&E;
- (ii.) relatório das principais atividades produzidas no projeto de extensão Linguística e Ensino;

Além disso, estão previstas, para as próximas etapas da pesquisa, a aplicação de questionários com os licenciandos do Curso de Letras da Universidade onde o projeto se desenvolve e a realização de entrevistas com professores de língua de diferentes escolas da educação básica, a fim de medir o grau de conhecimento em Linguística desses entrevistados e avaliar a percepção deles sobre o impacto de atividades extensionistas em suas formações e atuação profissional.

Quanto à produção de materiais didáticos feitos pelo grupo, também em fase inicial, segue como método o levantamento e a discussão de referencial bibliográfico na área da (socio)linguística e a realização, entre a coordenadora do projeto e os licenciandos que compõem a equipe de trabalho, de oficinas de produção de atividades a partir dessas discussões, sendo compartilhados posteriormente no blog do projeto, para acesso público.

1 Aqui tomamos como referência, principalmente, os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004), Labov (1972) e Weinreich; Labov e Herzog (1968).

Já com relação à disponibilização de material teórico para o nosso público-alvo, isso é feito mediante o compartilhamento, em nossas páginas², (i.) de textos de divulgação científica; (ii.) de verbetes em vídeos produzidos no quadro “Linguística e minutos”, detalhado a seguir; e (iii.) de endereços eletrônicos para *download* de *e-books* gratuitos de temas de interesse na área.

4. DISCUSSÃO

Ao longo dos seus dois anos de atuação, o grupo PL&E busca entender as necessidades do público-alvo e tornar a produção e a pesquisa acadêmica mais acessíveis àqueles que se beneficiarão dos seus resultados. Grande parte das ações do projeto são realizadas no formato digital, facilitando o acesso do público, ampliando o alcance e também possibilitando o contato com professores. Para tanto, criou-se um quadro intitulado “Linguística em minutos”, veiculado na plataforma de vídeos do YouTube, com endereço de mesmo nome, em que temas concernentes ao diálogo linguística e ensino são tratados por professores convidados. O quadro consiste na produção de vídeos curtos, de duração entre cinco e trinta minutos, para explicitar algum conceito linguístico ou apresentar pesquisas que dialoguem com a iniciativa do projeto, esclarecendo, assim, as principais questões acerca dos temas. Os vídeos são divulgados mensalmente e permanecem disponíveis na plataforma para acesso posterior. As mais diversas áreas da linguística já foram contempladas até o momento, tais como Linguística Forense, Sociolinguística, Análise do Discurso, Funcionalismo, Estruturalismo, ensino de Língua Portuguesa, ensino de Língua Estrangeira e também Libras. Os educadores convidados do quadro são oriundos de diversas universidades do país e compartilham não só o conhecimento e suas produções, como também o andamento de novas pesquisas nas suas unidades acadêmicas.

As transmissões ao vivo também se apresentaram como recurso ao grupo. No formato de palestra, os professores convidados também propuseram e continuaram as discussões sobre linguística e ensino. Os temas abordados foram: “a questão da norma de referência no ensino de português”, ministrado na palestra do professor Carlos Faraco (UFPR), “Linguística e os documentos oficiais de educação”, na palestra da professora Leonor Werneck (UFRJ), e “A produção textual em sala de aula: experiências na EJA”, na palestra do professor Marcelo de Melo (UFRJ). Uma mesa-redonda também foi realizada no ano de 2023, em parceria com professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Roraima, para tratar dos “Desafios da educação linguística”.

Com fins de divulgação científica, através das páginas do Instagram e do blog, o grupo realiza publicações diárias sobre eventos na área de linguística, sejam estas palestras, mesas-redondas, cursos e minicursos, como também veicula notícias das unidades de referência em educação e linguística e chamadas de submissões de trabalhos em revistas. Os resultados das ações também são apresentados e compartilhados, tais como trabalhos de resumos de textos, de palestras e publicações de produção de material didático. Atualmente, a página do projeto no Instagram conta com um significativo número de seguidores, em sua grande maioria professores atuantes ou em formação, e uma ampla agenda de atividades de divulgação na área de Linguística e/ou ensino.

2 Página do PL&E no Instagram: <<https://www.instagram.com/ple.uerj/>>; blog do projeto: <<https://pleuerj.wixsite.com/ple-uerj>>; canal no Youtube: <www.youtube.com/@projetolinguisticaeensino9401>.

Em sondagens realizadas durante as transmissões ao vivo, discentes e docentes atuantes na área de linguagens, em diferentes segmentos do ensino básico e superior, informaram seus estados de origem e revelaram-se das mais diversas regiões do país. Estes puderam enviar questionamentos pelo espaço disponível para diálogo com os palestrantes e, assim, pudemos discutir abertamente as demandas dos nossos participantes. Isto impacta positivamente na formação desses futuros professores, e dos já atuantes, permitindo-lhes refletir sobre questões teórico-práticas de sua profissão. Do mesmo modo, abrimos um campo de diálogo com os ouvintes, nos formulários de frequência, que nos permitiu reavaliar constantemente nossas atividades e mensurar o alcance de nossas ações.

No mês de abril do ano de 2024, a aluna voluntária e a bolsista do projeto Linguística e Ensino participaram da X Jornada de Estudos da Linguagem, promovida pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, e apresentaram a pesquisa intitulada “Os Impactos das ações extensionistas e de divulgação científica na formação de professores”. Em formato de pôster, foi apresentado ao público os resultados das discussões promovidas com a orientadora e coordenadora do projeto, como também os diálogos com a comunidade externa, baseado em um levantamento realizado durante a elaboração do material. O grupo também participou, com apresentação de trabalhos, das últimas edições da “Uerj Sem Muros”. Nota-se, mais uma vez, a influência positiva que os projetos de extensão têm sobre as pessoas que participam como bolsistas, voluntários ou ouvintes, em sua formação continuada.

Um primeiro passo na direção de responder sobre impacto de ações extensionistas na área da Linguística será a aplicação de uma pesquisa de opinião, que pretende ser divulgada nas páginas virtuais do Projeto, entre os seus participantes, para avaliar os benefícios dessas ações e os desafios de aplicação do referencial teórico dessa área percebidos por eles. Para as próximas etapas do projeto e de suas pesquisas, consta a produção de um formulário de pesquisa a ser respondido pelos alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para que se conheçam e se discutam os benefícios destes tipos de ações realizadas até então e de aplicação do referencial teórico dessa área percebidos por eles. A partir dos dados recebidos, um *corpus* será elaborado, para que seja possível comparar os resultados obtidos e planejar as próximas produções. Os professores também responderão a um formulário de pesquisa e serão entrevistados. Os quadros “Linguística em minutos”, as palestras e mesas-redondas, as publicações nas redes sociais permanecerão como apoio acadêmico. A oferta de minicursos segue também como objetivo para o próximo ano, como forma de motivar a participação dos discentes nas discussões e fomentar o pensamento crítico dos futuros profissionais. Além disso, encontros presenciais e virtuais para discussão teórica no âmbito do projeto são realizados entre voluntários, bolsistas e a coordenação do projeto, a fim de fundamentarem nossas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise deste pequeno relato de experiência/relatório de pesquisa realizado pelo trabalho ratifica os resultados encontrados na literatura a respeito da aplicação da Linguística ao ensino; qual seja: a linguística tem grande potencial de fundamentar e aperfeiçoar a prática docente no ensino de língua, mas sua aplicação ainda representa um grande desafio entre atuais e futuros professores, que se sentem inseguros quanto ao aproveitamento real dessas discussões teóricas em suas práticas docentes.

Estamos empenhados em promover uma integração mais estreita entre a teoria linguística e a prática de ensino de línguas. Planejamos ampliar a aplicação deste trabalho nas próximas etapas do nosso trabalho, combinando-o com pesquisas quali-quantitativas, a fim de obter um panorama mais abrangente e detalhado do impacto avaliado até o momento.

Atualmente, o grupo está elaborando materiais para aplicação de uma pesquisa de opinião para professores de línguas na educação básica. Nosso objetivo é compreender, de forma mais aprofundada e dentro de critérios específicos, a dinâmica do ensino com as contribuições da Linguística. Além disso, planejamos entrevistar alunos de algumas Faculdades de Letras do Rio de Janeiro para entender suas percepções sobre a oferta das disciplinas de Linguística e suas expectativas em relação à aplicabilidade desses conhecimentos no ensino.

O Projeto Linguística e Ensino também objetiva elaborar novos materiais didáticos, de modo a tornar os conhecimentos produzidos pelos cientistas da linguagem acessíveis aos educadores e à sociedade de modo geral. Está prevista, também, a elaboração de um minicurso para educadores da educação básica. Deste modo, esperamos divulgar novas propostas didáticas e contribuir para o estreitamento do vínculo entre teoria e prática, a partir de uma abordagem dialogal, e não verticalizada.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CANON, C. A. S.; PELEGRINELLI, G. Extensão universitária: o impacto de um projeto de extensão na formação profissional dos discentes na educação superior. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, p. 1-15, 2019.
- FARACO, Carlos Alberto; DE CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 109-117, 1999.
- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º sem. 2006.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul.-dez. 2015.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. [Sociolinguistic Patterns. Tradução: Marcos Bagno, Maria M. P. Scherre, Caroline R. Cardoso]. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, jul.-dez. 2016.
- RODRIGUES, M. M. Extensão Universitária: um texto em Questão. **Rev. Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 89-126, jan.-jun. e jul.-dez. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/888/805>>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- SUGIYAMA JUNIOR, Enio. **O ensino de Linguística no Brasil (1960-2010): Efeitos do processo de institucionalização da disciplina na configuração curricular dos cursos de Letras e Linguística**. 2020. 280 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

