

ANÁLISES CRÍTICAS EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

Maria Lidiane de Sousa Pereira
Adilio Junior de Souza
Samara Inácio da Silva
Yara Ribeiro de Hollanda
Cícero Émerson do Nascimento Cardoso
Organização

Maria Lidianne de Sousa Pereira
Adilio Junior de Souza
Samara Inácio da Silva
Yara Ribeiro de Hollanda
Cícero Émerson do Nascimento Cardoso
Organização

ANÁLISES
CRÍTICAS EM
LINGUÍSTICA
E LITERATURA

Araraquara
Letraria
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Análises críticas em linguística e literatura [livro eletrônico] / organização Maria Lidiane de Sousa Pereira... [et al.]. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

PDF.

Outros organizadores: Adilio Junior de Souza, Samara Inácio da Silva, Yara Ribeiro de Hollanda, Cícero Émerson do Nascimento Cardoso.

ISBN 978-65-5434-050-2

1. Análise linguística 2. Análise literária 3. Linguística
4. Literatura I. Pereira, Maria Lidiane de Sousa. II. Souza, Adilio Junior de. III. Silva, Samara Inácio da. IV. Hollanda, Yara Ribeiro de. V. Cardoso, Cícero Émerson do Nascimento.

23-173320

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise linguística 410

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

CONSELHO EDITORIAL

Michelle Aparecida Pereira Lopes (UEMG)
Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS)

SUMÁRIO

Prefácio Saulo Lemos	7
Apresentação As organizadoras e os organizadores	16

LINGUÍSTICA

A variação entre <i>botar</i> e <i>colocar</i> e o senso comum: uma pesquisa sobre atribuição de valores ao verbo <i>botar</i> Cassio Murílio Alves de Lavor, Aluiza Alves de Araújo e Rakel Beserra de Macedo Viana	22
Concepções, saberes e verdades na formação docente em Letras Marcos de França, Amanda da Silva Brito e Jenifer Bezerra Santos	45
Diáspora, sujeito e identidade num galope à beira-mar: uma análise de discurso da canção “Nordestino” da banda Dr. Raiz Alice Moura de Alencar e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro	68
As orações relativas no português popular de Fortaleza: a variação entre as estratégias padrão e copiadora Vinicius da Silva Vieira e Aluiza Alves de Araújo	92
A variação do gerúndio em Mauriti Matheus Magalhães dos Santos Moura e Carlos Alberto Moreira Saraiva	117
A oralidade no ensino médio: abordagem de livro didático em foco Cícera Alves Agostinho de Sá e Maria Lidiane de Sousa Pereira	139
A trajetória histórica da Libras: uma questão linguística Sandra Maria Leite Costa	157
Análise do termo “processo legislativo” em obras de Direito Constitucional Yara Ribeiro de Hollanda e Francisco Edmar Cialdine Arruda	171
Algumas considerações sobre as teorias linguísticas: vozes distintas, ecos convergentes e divergentes Diones Bezerra de Souza, Marcos de França e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro	191

Gramática contextualizada e ensino produtivo de língua materna	208
Ana Carolina Daniel Silva e Maria Lidiane de Sousa Pereira	

LITERATURA

A literatura como um direito de todos: círculos de leitura na periferia de Fortaleza	226
Vanusa Benicio Lopes, Vitória Benício dos Santos e Claudiana Nogueira de Alencar	
As vestimentas, a decepção e um companheiro lazarento: observações sobre <i>Uma vida em segredo</i>, de Autran Dourado	241
Sandra Maria Leite Costa e Samara Inácio Silva	
Aspectos da perspectiva materialista presentes na obra <i>Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá</i> de Lima Barreto	256
Camila Kellen da Conceição Carvalho	
Uma leitura crítica das personagens femininas, Teresa e Mariana, na obra <i>Amor de Perdição</i>: a novela camiliana como denúncia do patriarcado na sociedade portuguesa do Século XIX	264
Jennifer Cristina de Souza e Samara Inácio da Silva	
Sobre a <i>Divina Comédia</i> e a alegoria mitológica no <i>Inferno</i> de Dante Alighieri	281
Ana Carolina Pereira da Costa, Marina Maria Abreu Melo e Geraldo Augusto Fernandes	
Sobre os Organizadores e as Organizadoras	300
Sobre os Autores e as Autoras	303

PREFÁCIO

Saulo Lemos¹

No Brasil, costuma-se endereçar palavras amáveis aos professores em uma medida semelhante ao quanto se desaconselha seguir sua carreira. Sobram elogios e memes simpáticos no dia dos professores, enfatizando uma imagem meio romantizada, de dedicação exemplar e até sacrifício, com que se tenta também, costumeiramente, lisonjear mulheres a cada 8 de março. Embora a maioria dos professores aceite as cordialidades pacificamente, é compreensível que alguns ou mesmo vários deles entendam tais encorajamentos como quase um involuntário incentivo a uma atitude conformista, sublimadora, diante das injustiças cotidianas, sem perspectiva de alterá-las de maneira conjuntural; desconfiança parecida se observa, e totalmente justificada, por parte de muitas feministas, no âmbito da sociedade patriarcal em que sobrevivemos. Mesmo considerando que nos últimos anos os salários melhoraram relativamente para quem leciona, a carga e as exigências de trabalho, ao menos no âmbito da educação básica, continuam desgastantes. Remunerações compatíveis com o nível de demanda física e mental da atuação escolar são uma necessidade incontornável e inadiável. Enquanto isso não se efetivar de modo generalizado neste país, qualquer outra ação no intuito de melhorar os resultados do ensino-aprendizagem em escala nacional será, em maior ou menor intensidade, não mais que paliativo.

Entretanto, conquistas salariais menos injustas, notoriamente, são difíceis e incertas. As vitórias trabalhistas no país de Paulo Freire têm se mostrado historicamente precárias. A necessidade de mobilização é permanente e requer como fundamento uma educação política que não aconteceu na história do país nem tem acontecido para valer em seu dia a dia; que ainda não foi encampada satisfatoriamente por políticas de estado e que, obviamente, não será assumida pela iniciativa privada. Resta então que indivíduos e principalmente grupos da sociedade civil estimulem, como puderem, o máximo de pessoas possível a observar o mundo ao redor com atenção e a pensar criticamente. A educação política (algo que pode ser chamado de “letramento político”) deve existir de modo continuado, como uma espécie de estudo teórico-prático inacabável. Em parte, ela pode e precisa acontecer nas salas de aula, de acordo com a resolução individual dos educadores, mas também requer outros espaços sociais. A postura mais propícia a um horizonte de valorização efetiva é a atuação do professor como um militante

¹ Professor de Literaturas de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli-Uece); doutor em Literatura Comparada pela UFC.

por sua própria profissão, em prol da circulação de informações e reflexões que são mantidas fora das grandes mídias de comunicação e das atenções do cidadão médio. Algo que se relaciona à busca por uma melhoria contínua das condições materiais para o exercício letivo e à reflexão sobre/com/para o aperfeiçoamento e a adaptação da prática educacional às transformações por que passa o planeta. O que é fácil de dizer e está sempre por fazer.

Se a luta por escolas melhores não dispensa a cobrança por direitos assegurados ou justificáveis às autoridades políticas e aos setores de poder econômico do país, a parte da reflexão em torno do ensino-aprendizagem exige um olhar minucioso a tudo que envolve os cursos de Letras em atividade no Brasil. O relato de colegas que ensinam em outras regiões do país endossa observações captadas no espaço das licenciaturas cearenses, bem como na cidade em que tenho lecionado ao longo de quase 20 anos; isso faz das considerações a seguir uma hipótese talvez válida de retrato falado para os diversos cursos de Letras brasileiros. Há uma quantidade razoável de docentes com doutorado e boa capacitação no ensino superior, ainda que muitos sejam obrigados a se limitar indefinidamente ao posto de temporários ou substitutos. Infelizmente, muitos deles acomodam-se, depois da obtenção de seu título principal, ao se tornarem docentes efetivos, como se ser doutor fosse um ponto de chegada, e não de partida. A falta de reciclagem docente tanto afeta o saber como as maneiras de transmiti-lo; qualquer professor universitário, bem como de níveis anteriores, que tenha pelo menos dez anos de experiência de magistério já descobriu que a cada cinco anos ou menos é preciso mudar substancialmente seu jeito de dar aula. E é fácil constatar que muitos não percebem ou não aceitam isso.

A necessidade de atualização decorre de que a coletividade discente de Letras muda suas características muito rápido ou pelo menos tem sido assim nos últimos 15 anos. Embora o seu perfil socioeconômico seja constante (egressos da escola pública, com renda familiar muitas vezes em torno de um salário mínimo ou menos), as aptidões cognitivas e emocionais têm se alterado entre a primeira e a segunda décadas do século XXI, diante do sintoma coletivo dos altos índices de ansiedade juvenil; isso, como provável reflexo da precarização de relações sociais no momento atual, de escassez dos empregos frente a sucessivas crises econômicas, em intervalos de tempo cada vez menores que antigamente. Os e as estudantes têm aparentemente demonstrado menos interesse em aprofundar a aprendizagem; o contra incentivo da indústria cultural midiática, nesse caso, estaria associado à urgência corriqueira de trabalhar nos turnos não ocupados pelas aulas, que, quando mal conectadas ao cotidiano, são inevitavelmente ineficazes,

tanto para ensinar a aprender como para que a plateia aprenda a ensinar. Sabe-se da costumeira dificuldade de desenvolver uma noção básica da gramática normativa da língua materna (ou sobretudo estrangeira) na formação dos graduandos da área.

O problema descrito acima, decerto, não é responsabilidade exclusiva ou mesmo preponderante de alunos e alunas, mas de uma conjunção de fatores que extrapola a escola básica brasileira e envereda pela legendária desigualdade social do país. Há, aliás, uma série de questões envolvendo eixos habituais do ensino de linguagens, tanto na escola pública como na universidade (especialmente se, também, pública). O primeiro, o mais óbvio, o mais problemático deles é sem dúvida a leitura. Muito se pronunciaram soluções fáceis, idealizadas e estereotipadas a respeito. Assim como uma boa estabilidade financeira do educador é imprescindível, o hábito e a habilidade de leitura passam por um intenso investimento de metodologia e prática pedagógica; parecem demonstrar isso as perspectivas do letramento em geral, de Magda Soares, e do letramento literário, de Rildo Cosson, com suas elaboradas etapas, demandando uma realização prolongada e diversificada. O contato do professor do curso de Letras com a realidade efetiva dos Ensinos Fundamental e Médio, por meio de projetos como o PIBID, ajuda a testemunhar excelentes ações, muitas vezes por mérito quase individual de certos professores, mas também faz ver o quanto a escola brasileira ainda está distante do que de bom se propõe na perspectiva do letramento, em sua revisão crítica do conceito e da metodologia tradicional de alfabetização.

O letramento pressupõe, a propósito, uma perspectiva específica de compreensão e incentivo à oralidade. Mesmo nas aulas universitárias de Letras, a oralidade provavelmente não tem sido trabalhada a contento. A sua importância é sem dúvida bastante enunciada, mas possivelmente seu potencial de suporte ao ensino-aprendizagem de leitura ainda seja subutilizado ou até subestimado. Talvez o trato da oralidade ainda seja identificado principalmente com a abordagem das modalidades de fala coloquiais, quando, de fato, sem ela não há, dentre outras coisas, leitura. A norma padrão oral, esperada por parte do professor na sala de aula, requer um cuidadoso planejamento, de modo a dosá-la com pitadas sutis de coloquialidade, que não interfiram na exposição necessária para absorver registros menos familiares, e a utilizá-la como ponte para o incomum e o desafiador na linguagem literária ou no pensamento conceitual, por exemplo. O contraste entre formas e usos linguísticos, já apontado por Saussure e posteriormente enfatizado por Jacques Derrida ou Émile Benveniste, é uma via potente para a aquisição de repertório; a leitura e os discursos conotativos requerem, para serem apreendidos, um confronto frequente, mesmo que sem plena consciência dos mecanismos em jogo, com o lado oral do idioma.

Experimentar a literatura, por meio da oralidade e da leitura, passa por examinar quais entendimentos de arte literária e outras artes estão em pauta no presente. De símbolo do orgulho de classe de elites aristocráticas e burguesas em séculos passados, as artes, incluindo a literária, transitaram a uma posição de índice da complexidade da linguagem, do pensamento, da percepção humanos, associadas comumente a um inconformismo individual e social. O crescente questionamento de injustiças civilizatórias, desde a segunda metade do século XIX, não as livrou, todavia, de uma posição social de prestígio acrítico. Ainda que não precisem ser justificadas pela redução à perspectiva utilitária adotada para outras instituições e usos, elas continuaram sendo tratadas como credenciais meio fúteis de sabedoria e sensibilidade, o que mal esconde uma banalização mercadológica que, em meio a homenagens e ações culturais, passa frequentemente ao largo da densidade e do desafio que as obras oferecem. O cenário artístico se mostra ainda mais intrincado ao se considerar os aspectos de gênero e raça. A literatura e outras artes de uma perspectiva não branca e não masculina certamente tocam questões, percepções e possibilidades de linguagem antes ignoradas, por mais que a subjetivação e o lugar de fala possam ser ficcionalizados e simulados; em contrapartida, a legítima busca por territórios sociais e midiáticos como mobilização identitária tem deixado de lado o experimentalismo da linguagem tão valorizado politicamente em outros momentos das modernidades recentes, recaindo em confessionalismos subjetivistas que se arriscam a definições cristalizadas e simplistas (quer dizer, capitalizáveis) do humano. Talvez as inquietações da arte moderna tenham se defasado, em um mundo onde os abismos de acesso a bens culturais, apesar de ações de divulgação diversas, se mantêm firmes e segregadores; talvez as novas agendas artísticas, de grupos antes excluídos, estejam seguindo o curso de um processo ainda nos seus começos, rumo a experimentações de linguagem ao nível de autoras como Virginia Woolf ou Stela do Patrocínio.

Falando de linguagem, é oportuno, para um levantamento do que caracteriza hoje em dia as Letras na universidade brasileira, avaliar o estágio atual de recortes disciplinares como a linguística e a filosofia da linguagem. Nesse contexto, talvez a disciplina política e culturalmente mais importante seja a linguística aplicada, por suas potencialidades transdisciplinares e sua abertura etnográfica, que a incentivam a estabelecer metodologias e embasamentos conceituais diretamente a partir da materialidade dos fenômenos e discursos a serem pesquisados. Atualmente, os segmentos de estudo, nesse sentido, mais válidos, intelectual e politicamente, partilham com a linguística aplicada os traços apresentados, sem inclusive se distinguir dela em absoluto, o que aliás é bem interessante; assim, a sociolinguística e a pragmática também são as grandes vanguardas do pensamento linguístico em atividade, com sua dedicação ao

acontecimento processual e descentralizado das línguas, inviabilizando de vez o retorno a uma hierarquização hegemônica entre a gramática normativa e as infinitas descrições possíveis fora dela.

O papel fundamental da gramática descritiva, no que concerne à revisão de metodologias de ensino, pode trazer dimensionamentos renovados ao papel da teoria no tempo corrente. Não é inexato afirmar que ela, a teoria, é uma espécie mais ou menos assumida de bicho-papão nos cursos de Letras brasileiros. A bem-vinda preocupação de reformular os modos de promover atividades numa classe e o foco subsequente nas possibilidades multimodais por tecnologias recentes parecem ter desprestigiado um pouco a teoria. Ela teria se tornado, segundo essa especulação, uma espécie de sinônimo de instituição intelectual antiquada. Isso, contudo, é bastante oportuno para avaliar a sobrevivência e uma eventual perspectiva de reinvenção da teoria no terreno dos estudos de linguagem. Pode-se afirmar como consenso, no campo geral das ciências na atualidade, que o pensamento, as ideias, os conceitos, a ciência, a teoria, tudo isso são práticas; decorre disso que estas se apresentem necessariamente emaranhadas a pontos de vista pessoais, subjetivos, ideológicos, parciais, inconfessados ou inconscientes. Tal constatação descarta como falsas a isenção, a objetividade e a neutralidade supostas pela tese de uma racionalidade desinteressada, universalmente homogênea, à maneira platônica ou kantiana. Isso, apesar de esta visão ainda guardar um prestígio residual aqui e acolá. A arejada linha de raciocínio que vê na teoria uma manifestação da prática, no entanto, não facilita por si a inserção daquela nas aulas de Letras.

Em contraponto a isso, aprofundar o conhecimento teórico por parte dos e das estudantes se mostra tanto um requisito para as tarefas científicas como para as demandas pedagógicas da profissão. Na aula, não se suporta muita teoria, as dificuldades da teoria, suas armadilhas, seus impasses, que, entretanto, ainda impulsionam o pensamento para além do senso comum. Trata-se de um enorme desafio para o professor inquieto, que não se acomoda a ministrar lições meramente palatáveis, como em um cursinho. Enquanto prática, a teoria merece ser tratada como tal, contrastada com as vivências prévias dos alunos, mas sem deixar de ser descrita a partir de sua complexidade e sua diferença em relação a outras modalidades da prática. Uma exposição eficiente da teoria requer alunos interessados, mas a habilidade do professor de associar sua oralidade a seu próprio repertório e ao repertório dos e das estudantes é o que pode gerar um novo olhar, menos preconceituoso, à teoria na universidade. Nesse aspecto, o vigor teórico do professor passa diretamente por sua disposição a incentivar a produção científica na licenciatura em Letras. Alguns dos problemas de aprendizagem mencionados acima se

relacionam, sobretudo talvez no aspecto da teoria, a uma conjuntura particular: a da pesquisa no curso de Letras.

Solicitar aos e às estudantes um artigo ou ensaio para avaliação nas disciplinas, como se faz em cursos de pós-graduação, muitas vezes não é uma ideia produtora. A elaboração do TCC, (felizmente) obrigatória em algumas licenciaturas, é uma etapa ainda mais árdua. O fôlego exigido por esses trabalhos às vezes é maior do que a habilidade para fazê-los, ainda que afinal a maior parte do currículo da graduação funcione de certa forma como uma preparação para eles. O tempo disponível é escasso, até porque pesquisa demanda uma grande quantidade de horas, além de muita disposição física, cognitiva, emocional. Atravessando esse cenário, há a intromissão do fator da baixa competência de escrita dos e das alunas, sobretudo quanto à capacidade de dar coesão e coerência ao texto, bem como no que toca à sempre delicada relação com as fontes de pesquisa, bibliográficas ou testemunhais. Ações de incentivo à pesquisa, como a concessão de bolsas, precisam ser obrigatórias (simples assim: em um país como o Brasil, com toda a desigualdade social e a inegável dificuldade de acesso a oportunidades de vida, como no campo educacional, todos os alunos de Letras com certo perfil de renda deveriam receber bolsa de incentivo à dedicação acadêmica); mas quando o assunto é iniciação científica, o incentivo financeiro é dos menos comuns. É aí que as e os estudantes passam a depender involuntariamente dos professores dedicados a uma assistência mais cuidadosa, profissionais infelizmente escassos, ao que parece – ao passo que há quem simplesmente não leia os TCCs que supostamente orienta. Se os docentes de Letras, muitas vezes, inclusive quando têm fama de eruditos, não manifestam nenhuma dedicação efetiva à pesquisa, é previsível que não a incentivem junto ao corpo discente. O estímulo à pesquisa precisa ser mais bem planejado nas licenciaturas de Português e outras línguas; precisa receber mais atenção. Resta saber até quando ele continuará dependendo quase exclusivamente de contingências favoráveis.

No balanço de toda a situação esboçada, o profissional de Letras egresso da universidade apresenta uma preparação comumente insatisfatória para uma boa performance profissional. Mesmo assim parece haver, conforme observação empírica, bastante empenho, mesmo daqueles que não dispuseram de uma passagem tão marcante pelo desempenho curricular. E lá vão, ocupando postos em escolas públicas ou particulares, mulheres e homens que precisarão trabalhar muito, concursados ou não. De quem uma dose amistosa de paixão pelo magistério será tanto um reforço indiscutível como um artigo de luxo. A escola brasileira apresenta muitos pontos polêmicos: continua sendo mal-gerida, mal-financiada, continua sendo em muitos casos antes um local de

confinamento similar a uma prisão que um ambiente educacional lato, como dizia Michel Foucault – encontrei alguns professores da escola pública que concordam plenamente com tal observação. A aula tradicional, em que se espera, de maneira irrealista, que dezenas de alunos e alunas escutem atenta e silenciosamente o que um único professor ou professora fala durante uma ou duas horas, é certamente um dispositivo defasado e autoritário, tão ao gosto de tantas instituições ainda em vigor no Ocidente (que, aliás, anda mais e mais prepotente e fascista, como se sabe ou se finge ignorar).

Em todo caso, a importância dos e das profissionais de Letras para a educação brasileira é inquestionável. Imaginem-se as escolas sem elas e eles. Se o governo não dá as condições de trabalho desejadas, a opção menos ruim é continuarmos cobrando-as, procurando ser uma comunidade de professores, uma *pólis* de professores, dispersa que seja, um grupo de trocas, diálogo, desentendimentos, na medida em que for possível, no limiar do impossível, na sala de professores da escola, da faculdade, em reuniões sindicais, greves, manifestações públicas. Nosso letramento político, assim como o de toda a sociedade, só consegue existir se for permanente. Mais produtivo do que condicionar nossos objetivos a um sucesso garantido é lutar por eles enquanto houver forças, enquanto houver teimosia, enquanto houver vontade de vida. Como sugere Giorgio Agamben, a utopia vale mais como algo que interfira de algum modo em nossa prática cotidiana que como uma meta aceitável apenas se concretizada. Só assim se lida, pelo visto, com tudo o que ameaça as licenciaturas em Letras no Brasil, processo em andamento avançado no exterior, aliás, com a extinção de departamentos universitários de longa existência nos Estados Unidos, por exemplo. Sem contar outros dilemas, como dispositivos impostos sem consulta popular (BNCCs, o novo Ensino Médio²), a ascensão e a popularização de regimes políticos autoritários, a incerteza sobre as inteligências artificiais etc. A nosso favor, temos pouco mais que nós mesmos e as contingências favoráveis por vir; cruzar os braços não se mostra, portanto, a melhor solução.

Esta coletânea de textos, ***Análises críticas em Linguística e Literatura***, atravessa todas as questões delineadas acima, ainda que de modo indireto. A obra, por si, já se integra ao conjunto de gestos de resistência que se está defendendo aqui. Alguns dos capítulos a seguir estão intimamente ligados ao trabalho concreto na sala de aula, como **Concepções, saberes e verdades na formação docente em Letras**, de Marcos de França, Amanda da Silva Brito e Jenifer Bezerra Santos. Trata-se de uma discussão importantíssima, na perspectiva aludida acima, sobre a relação entre a formação docente na universidade e o que dela transita efetivamente para a sociedade, em termos teóricos

2 O novo ensino médio certamente é um retrocesso, mas o antigo precisaria também de uma séria revisão.

e ideológicos. **A oralidade no ensino médio: abordagem de livro didático em foco**, de Cícera Alves Agostinho de Sá e Maria Lidiane de Sousa Pereira, desenvolve o debate sobre o papel indispensável da oralidade para o ensino-aprendizagem, a despeito de ser tão subestimada. Em uma textura próxima, **Algumas considerações sobre as teorias linguísticas: vozes distintas, ecos convergentes e divergentes**, de Diones Bezerra de Souza, Marcos de França e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro, remete às concepções que podem pesar decisivamente para uma ideia de democratização do ensino da língua portuguesa. **Gramática contextualizada e ensino produtivo de língua materna**, das pesquisadoras Ana Carolina Daniel Silva e Maria Lidiane de Sousa Pereira, mantém o tom assinalado acima, no plano de um repensar e aperfeiçoar permanente das estratégias para o funcionamento das aulas de português. Ainda no espírito de uma fala perto de visões que pressuponham uma prática educacional inclusiva e democrática, comparece **A trajetória histórica da Libras: uma questão linguística**, de Sandra Maria Leite Costa; um texto que, além de desmistificar os procedimentos da inclusão educacional de pessoas surdas, sustenta ainda uma reflexão essencial sobre a necessidade generalizada de inclusão no Brasil.

No conjunto de textos deste livro, **A literatura como um direito de todos: círculos de leitura na periferia de Fortaleza**, de Vanusa Benício Lopes, Vitória Benício dos Santos e Claudiana Nogueira de Alencar, faz uma ponte entre o pensamento para a sala de aula e as situações sociais de uso da linguagem, abordando o conceito e o ato dos círculos de leitura, fundamental para o letramento literário, especialmente em um patamar de preocupação com as fragilidades sociais que costumam ameaçar o desenvolvimento da leitura em quadros amplos. Também voltados para os empregos cotidianos da língua, temos **A variação entre *botar* e *colocar* e o senso comum: uma pesquisa sobre atribuição de valores ao verbo *botar***, de Cassio Murílio Alves de Lavor, Aluiza Alves de Araújo e Rakel Beserra de Macedo Viana, bem como **As orações relativas no português popular de Fortaleza: a variação entre as estratégias padrão e copiadora**, de Vinicius da Silva Vieira e Aluiza Alves de Araújo, e **A variação do gerúndio em Mauriti**, de Matheus Magalhães dos Santos Moura e Carlos Alberto Moreira Saraiva; todos esses trabalhos tomam parte tanto na descrição de modalidades linguísticas desprestigiadas como na defesa de seu uso, o que remete ao tópico atualíssimo, lamentavelmente, do preconceito linguístico e da necessidade de manter combate contra ele. **Análise do termo “processo legislativo” em obras de Direito Constitucional**, de Yara Ribeiro de Hollanda e Francisco Edmar Cialdine Arruda, trafegando pela estrada acidentada do discurso jurídico, completa o bloco de textos que enfatiza e problematiza ocorrências de linguagem na vida social do português brasileiro. Além dos textos mencionados, a seção de Linguística conta

com o capítulo intitulado **Diáspora, sujeito e identidade num galope à beira-mar: uma análise de discurso da canção “Nordestino” da banda Dr. Raiz**, escrito por Alice Moura de Alencar e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro. Nele, as autoras analisam à luz da Análise de Discurso francesa a letra da canção Nordestino, da banda cariense Dr. Raiz.

Na seção de literatura, finalmente, encontram-se exercícios de crítica literária que injetam fôlego nessa área disciplinar. **As vestimentas, a decepção e um companheiro lazarento: observações sobre *Uma vida em segredo*, de Autran Dourado**, por Sandra Maria Leite Costa e Samara Inácio Silva, faz vista de lupa sobre o romance psicológico brasileiro a partir da Geração de 30, analisando as construções de significado ao redor de uma personagem feminina do escritor mineiro. **Aspectos da perspectiva materialista presentes na obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* de Lima Barreto** de Camila Kellen da Conceição Carvalho, direciona-se ao célebre escritor negro dos subúrbios cariocas, com uma leitura do dispositivo narrativo e metafórico do trânsito da significação entre personagens e espaço simbólico da trama. O capítulo **Uma leitura crítica das personagens femininas, Teresa e Mariana, na obra *Amor de Perdição: a novela camiliana como denúncia do patriarcado na sociedade portuguesa do século XIX***, de Jennifer Cristina de Souza e Samara Inácio da Silva, constrói um olhar inovador para a famosa novela do autor romântico português, cruzando como variáveis de análise suas duas principais personagens femininas e o abismo social que as distancia e em parte as une, permitindo um panorama do patriarcado ocidental no século XIX. Por fim, **Sobre a *Divina Comédia* e a alegoria mitológica no *Inferno* de Dante Alighieri** de Ana Carolina Pereira da Costa, Marina Maria Abreu Melo e Geraldo Augusto Fernandes, lança uma mirada atualizada sobre uma das principais obras literárias já criadas, um dos gestos inaugurais da visualidade e da profundidade psicológica na poesia concebida até hoje.

Em seu encontro de olhares e estudos, de sensibilidades e métodos, a alta relevância desta publicação se norteia tanto pelas indagações sumarizadas ao longo deste texto como pela diversidade de abordagens, orientações teóricas e desdobramentos empíricos contidos nas páginas à frente. Uma comunidade de trabalhos governada pelo desejo compartilhado de transformar a educação, no encaixe revolucionário de um Brasil mais coletivo de fato. Leitura sempre válida, tenho aqui essa certeza.

APRESENTAÇÃO

Resultado do esforço coletivo de jovens e experientes pesquisadores e pesquisadoras vinculados(as) a diferentes instituições de ensino superior do Brasil (ex.: URCA, UECE, UERN), tornamos pública a obra **Análises críticas em Linguística e Literatura**. Trata-se de uma obra dividida em dois grandes momentos. No primeiro, temos um total de dez capítulos produzidos à luz de diferentes correntes ou áreas do conhecimento situadas no campo da ciência da linguagem, isto é, a Linguística. Em um segundo momento, a obra conta com cinco textos produzidos, também a partir de diferentes correntes teóricas, que compreendem o campo da Literatura.

Isso posto, destacamos que a primeira parte do livro, isto é, voltada para os estudos da linguagem, é aberta com o capítulo intitulado **A variação entre “botar” e “colocar” e o senso comum: uma pesquisa sobre atribuição de valores ao verbo “botar”, dos estudiosos**. Escrito pelos estudiosos *Cassio Murilio Alves de Lavor, Aluiza Alves de Araújo e Rakel Beserra de Macedo Viana*, o texto em foco objetiva verificar como o senso comum de falantes do português brasileiro avalia o uso dos verbos “botar” e “colocar”. Para tanto, os autores se basearam em pesquisas variacionistas sobre os verbos em destaque e em autores que versam sobre o senso comum para verificar a influência deste último no uso variável dos verbos “botar” e “colocar” no português brasileiro.

O capítulo seguinte, **Concepções, saberes e verdades na formação docente em letras**, do pesquisador *Marcos de França* e das pesquisadoras *Amanda da Silva Brito e Jenifer Bezerra Santos* é fruto de uma pesquisa de PIBIC. Esse trabalho tem como objetivo analisar, nos discursos de sujeitos-alunos em formação docente em Letras-Português, de uma universidade pública do Ceará, as concepções de leitura, escrita e texto detidas por eles durante o processo de formação e desvelar em que *saberes e verdades* teórico-linguísticas elas se sustentam, visto que os autores compreendem tais concepções como construtos teóricos essenciais na formação do futuro professor. Para sustentar as análises, os estudiosos se apoiam teoricamente na Análise do Discurso francesa.

O terceiro capítulo é intitulado **Diáspora, sujeito e identidade num galope à beira-mar: uma análise de discurso da canção “Nordestino” da banda Dr. Raiz**. Escrito por *Alice Moura de Alencar e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro*, o trabalho propõe-se a realizar uma análise de discurso da canção *Nordestino*, da banda cariense Dr. Raiz. Para tanto, usam como aparato teórico-metodológico a Análise de Discurso francesa. Com isso, as autoras buscam demonstrar a operacionalidade de conceitos como

sujeito, discurso, interdiscurso, em diálogo com o conceito de identidade, a partir dos Estudos Culturais. Assim, analisam mecanismos de constituição do sujeito nordestino com foco na temática da diáspora.

As orações relativas no português popular de Fortaleza: a variação entre as estratégias padrão e copiadora é o quarto capítulo da seção de Linguística. Escrito por *Vinicius da Silva Vieira e Aluiza Alves de Araújo*, esse texto foi produzido à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e objetiva analisar a variação das estratégias de relativização na fala popular fortalezense. Os dados analisados foram extraídos da fala de 54 informantes em entrevistas sociolinguísticas do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador), pertencentes ao banco de dados do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR).

Depois disso, há o capítulo intitulado **A variação do gerúndio em Mauriti**. Trata-se de um trabalho elaborado por *Matheus Magalhães dos Santos Moura e Carlos Alberto Moreira Saraiva*, com base nos postulados da Sociolinguística variacionista. Nele, os autores objetivam analisar, em dados da fala de adultos de Mauriti (CE), o comportamento variável do morfema de gerúndio “-ndo”, que ocorre como [no], em consequência de um processo de *apagamento do /d/*. A mostra analisada faz parte do *corpus* do Projeto Eloc, encontrando-se, atualmente, no banco de dados do PROFALA-UFC.

O sexto capítulo, intitulado **A oralidade no ensino médio: abordagem de livro didático em foco**, foi escrito por *Cícera Alves Agostinho de Sá e Maria Lidiane de Sousa Pereira*. Em linhas gerais, as autoras objetivam analisar a frequência e a contribuição das atividades vinculadas à oralidade para a formação linguística dos estudantes do ensino médio. Trata-se de uma abordagem quanti-qualitativa, pois identifica-se o número de atividades que remetem à oralidade na obra, disponibilizada para estudantes e professores, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Contamos, também, com o capítulo **A trajetória histórica da Libras: uma questão linguística**, de *Sandra Maria Leite Costa*. Aqui, a autora objetiva fazer uma análise linguística do processo histórico da Libras, ratificando a sua genuinidade e autonomia em relação às línguas faladas e assim desconstruir certos imaginários e preconceitos que ainda permeiam algumas mentes. Para tanto, o presente capítulo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa baseada em diferentes estudiosos do fenômeno investigado.

O oitavo capítulo da seção de Linguística intitula-se **Análise do termo “processo legislativo” em obras de Direito Constitucional**. Produzido por *Yara Ribeiro de Hollanda*

e *Francisco Edmar Cialdine Arruda*, esse capítulo tem como objetivo apresentar uma análise terminológica sobre o termo **processo legislativo** em diferentes obras jurídicas. Para fundamentar a pesquisa, os autores recorrem aos conhecimentos fornecidos pelas Ciências do Léxico Especializado, em especial, a Terminologia.

Na sequência, temos o capítulo denominado **Algumas considerações sobre as teorias linguísticas: vozes distintas, ecos convergentes e divergentes**. Nele, os pesquisadores *Diones Bezerra de Souza*, *Marcos de França* e a estudiosa *Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro* pretendem abordar, sucintamente, alguns conceitos sobre língua/linguagem e linguística elaborados por linguistas de renome, tais como, Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin, Noam Chomsky, Marcos Bagno que indicam a variedade de abordagens que os fenômenos linguísticos recebem no campo da ciência linguística.

Fechamos a seção de Linguística, com o capítulo **Gramática contextualizada e ensino produtivo de língua materna**, de *Ana Carolina Daniel Silva* e *Maria Lidiane de Sousa Pereira*. Nesse trabalho, as autoras discutem com base em estudiosos pertinentes para o tema as concepções de gramática contextualizada e ensino produtivo a fim de mostrar como esses dois conceitos estão intimamente relacionados. Ademais, discutem as diferentes maneiras com que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A seção de Literatura é aberta com o texto **A literatura como um direito de todos: círculos de leitura na periferia de Fortaleza**, produzido por *Vanusa Benício Lopes*, *Vitória Benício dos Santos* e *Claudiana Nogueira de Alencar*. Para esse capítulo, as autoras buscam cartografar as práticas de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra, na periferia de Fortaleza, para perceber como essas práticas contribuem para a formação leitora crítica dos jovens que residem nesses bairros. Na perspectiva de que a literatura é um direito de todos, o referido programa busca garantir o acesso aos bens culturais e a transformação da realidade. A partir disso, discutem o letramento literário, círculos de leitura e letramentos de reexistência.

Na sequência, temos o capítulo denominado **As vestimentas, a decepção e um companheiro lazarento: observações sobre *Uma vida em segredo*, de Autran Dourado**, elaborado por *Sandra Maria Leite Costa* e *Samara Inácio Silva*. Nele, as pesquisadoras objetivam traçar um breve panorama sobre a novela *Uma Vida em Segredo*, do escritor mineiro Autran Dourado. Nessa perspectiva, investigam como se delineia a relação da protagonista Biela com o mundo que a cerca, sobretudo através de elementos que compõem seu cotidiano, tais como, as vestimentas e a relação de cumplicidade que mantém com seu cachorro, Vismundo.

O terceiro capítulo da seção de Literatura é intitulado **Aspectos da perspectiva materialista presentes na obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* de Lima Barreto, escrito por Camila Kellen da Conceição Carvalho**. Conforme a autora, o objetivo do referido trabalho é analisar aspectos da perspectiva materialista presentes na obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá*, de Lima Barreto. Para tanto, utiliza como aporte teórico Georg Lukács e Carlos Nelson Coutinho, para subsidiar a discussão acerca do tema proposto. Dessa maneira, discorre sobre como a degradação do meio através da modernização afeta a sociedade da época e como esta se manifesta nas personagens protagonistas do romance, tendo em vista que é através da visão delas que é possível adentrar de forma mais profunda na realidade dos problemas histórico sociais do período retratado.

Uma leitura crítica das personagens femininas, Teresa e Mariana, na obra *Amor de Perdição: a novela camiliana como denúncia do patriarcado na sociedade portuguesa do século XIX* é o quarto capítulo da seção de Literatura. Escrito por *Jennifer Cristina de Souza e Samara Inácio da Silva*, o trabalho objetiva promover uma discussão crítica sobre a obra romântica portuguesa, *Amor de Perdição* (1862), do escritor Camilo Castelo Branco, apresentando uma explicação sobre o livro no contexto do Romantismo, mais especificamente no Ultrarromantismo, segunda fase desse movimento. Nesta perspectiva, o trabalho propõe-se discutir criticamente as personagens femininas da novela camiliana, obra essa que apresenta as figuras femininas de Teresa, a rica, e Mariana, a camponesa. Por isso, as autoras do texto dissertam sobre o papel da mulher no Romantismo e mostram como o autor lança mão de personagens femininas em situação de opressão para questionar o patriarcalismo que orientava as relações sociais, familiares e amorosas no século XIX.

Tanto a seção de Literatura quanto a presente obra são fechadas com o capítulo intitulado **Sobre a *Divina Comédia* e a alegoria mitológica no *Inferno* de Dante Alighieri**. Escrito por *Ana Carolina Pereira da Costa, Marina Maria Abreu Melo e Geraldo Augusto Fernandes*, o texto objetiva levantar uma série de reflexões acerca do poema, da conceituação de Comédia até a representação alegórica de figuras mitológicas, buscando discutir gênero, alegoria e mito no *Inferno* de Dante. Para tanto, a discussão pautou-se na leitura dos quatro sentidos medievais, propondo à alegoria *in factis* e *in verbis* interpretações sacras e profanas no uso de personagens da mitologia greco-romana e na dessacralização dos personagens antigos e do espaço, organizado hierarquicamente sob a ótica moral da cristandade medieval.

Conforme destacamos de início, a obra **Análises críticas em Linguística e Literatura** foi construída com cuidado e dedicação por parte de diferentes estudiosos e estudiosas dos

fenômenos linguísticos e literários. Assim, movidos(as) pela certeza de que a produção e divulgação científica compreendem um dos, senão o caminho mais acertado para a construção de uma sociedade mais justa e humana, os autores, as autoras bem como a organização desta obra desejam a todos e todas uma excelente e rica leitura.

As organizadoras e os organizadores

LINGÜÍSTICA

A VARIACÃO ENTRE “BOTAR”
E “COLOCAR” E O SENSO
COMUM: UMA PESQUISA
SOBRE ATRIBUIÇÃO DE
VALORES AO VERBO “BOTAR”

Cassio Murilio Alves de Lavor

Aluiza Alves de Araújo

Rakel Beserra de Macedo Viana

INTRODUÇÃO³

A alternância entre os verbos *botar* e *colocar* no português do Brasil, doravante PB, tem sido material de pesquisas em diferentes localidades, a partir de diferentes bancos de dados de fala. Essa variação, no entanto, parece não despertar a atenção, de imediato, dos falantes. Porém, é comum observarmos julgamentos quanto ao valor de uma ou outra variante⁴, como podemos constatar no recorte 1, retirado do *blog* Ciranda das Letras, no qual a responsável pelo *blog* faz uma crítica à chamada de uma notícia contida no *site* G1.globo.com: “Galinha fica famosa por colocar ovo gigante na Colômbia”.

Fiquei boquiaberta, ontem, ao ler a chamada de uma notícia num *site*. Assisti ao vídeo e o uso errado da palavra se repetiu na matéria. Pensei em como e onde a galinha poderia ter **colocado** o ovo! Como conseguiu **colocá-lo**? Carregando-o com as asas? Chutando-o? **Colocou-o** sobre um móvel ou numa bandeja, num prato? “Na Colômbia”? (grifo nosso)⁵

O excerto acima apresenta um julgamento bastante comum entre os falantes, pois acreditam que há uma variante específica, entre as apresentadas, para designar a ação de expelir um ovo. Em diversas variedades do PB, o verbo *botar* é o considerado correto para essa situação, ou seja, está diretamente relacionado à ação de a galinha expelir, *botar o ovo*. Contudo, há outras variedades linguísticas que usam o verbo *pôr* para a ação da galinha expelir: *pôr o ovo*. Acreditamos que a grande surpresa apresentada pela blogueira, na notícia citada, tenha sido em virtude de o uso do verbo *colocar*, pois esse é considerado por alguns como a forma culta no PB e por isso a menos estigmatizada, se contrapondo à variante *botar*, menos prestigiada, a mais usada, juntamente com *pôr*, para nomear a ação de expelir ovos.

Além das discussões acerca da variação existente entre os verbos *botar* e *colocar* no PB, esse recorte serve para demonstrar como os falantes, amparados em suas concepções, defendem o uso desses verbos. Consideramos, então, existir um juízo de valor atribuído ao uso do verbo *colocar* em detrimento do uso do verbo *botar*. Esse julgamento não é justificado em nenhuma das gramáticas e dicionários pesquisados no PB, logo, acreditamos que seja uma concepção justificada pelo senso comum.

³ Esta pesquisa está vinculada ao Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE), coordenado pela professora Dra. Aluiza Alves de Araújo, docente vinculada à Linha 02 de pesquisa – Multilinguagem, Cognição e Interação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

⁴ A expressão “variante linguística” é usada para referir duas ou mais formas diferentes por meio das quais podemos dizer a mesma coisa do ponto de vista da língua enquanto sistema (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008).

⁵ Disponível em: <https://cirandadasletras.wordpress.com/2012/03/18/botar-colocar-por/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Para este trabalho, compreendemos o senso comum segundo Fonseca (2002, p. 10), que defende que ele “[...] surge instintivo, espontâneo, subjetivo, acrítico, permeado pelas opiniões, emoções e valores de quem o produz”.

Consideramos, então, não haver evidências científicas de valoração entre os verbos *botar* e o verbo *colocar*, quanto ao valor de certo ou de errado no PB. Fato esse que nos motivou a realizarmos esta pesquisa, que procura confirmar ou refutar a ideia de que a população em geral assevera que o verbo *botar* é errado ou inadequado, enquanto o verbo *colocar* é o certo ou o adequado.

Logo, esta pesquisa busca, como objetivo principal, esclarecer como o senso comum avalia o uso dos verbos *botar* e *colocar*. Ademais, a justificativa desta se dá em virtude de as pesquisas com dados de fala demonstrarem que os verbos sob julgamento coexistem harmoniosamente e, mesmo o verbo *botar* se apresentando como o mais frequente no PB, é considerado como errado ou de menor prestígio social, como demonstram as pesquisas de Lavor, Araújo e Viana (2020), Araújo, Lavor e Pereira (2020), Lavor, Vieira e Araújo (2019); Lavor e Araújo (2019); Lavor, Viana e Araújo (2019); Lavor, Araújo e Viana (2018); Carmo e Araújo (2015); Chaves (2014); Barreto, Oliveira e Lacerda (2012); Araújo J. (2010); e Aguilera e Yida (2008).

Dito isto, resta-nos, então, trabalharmos no sentido de quantificarmos os juízos de valores atribuídos aos verbos sob análise e averiguarmos como os indivíduos falantes de PB – de diferentes faixas etárias, localidades, escolaridades e sexo/gênero – consideram, de fato, o uso dos verbos *botar* e *colocar* dentro de uma concepção de errado e certo, respectivamente, tampouco verificarmos como os falantes adéquam o uso desses verbos em situações de uso no dia a dia.

Por conseguinte, para a realização desta empreitada, realizamos uma pesquisa através de um questionário *on-line*, divulgado via redes sociais dos pesquisadores, com o objetivo de indagar a vários perfis de indivíduos como esses usam os verbos em estudo e quais são suas avaliações sobre os mesmos.

Para tanto, levantamos algumas questões iniciais, espelhadas nas perguntas contidas no questionário *on-line*: i) qual o julgamento atribuído ao verbo *botar* e ao verbo *colocar*?; ii) qual dos verbos é julgado como adequado para ser usado em situações formais?; iii) qual dos verbos é julgado como adequado para ser usado em situações informais?; iv) usando a gramática normativa como referência, qual dos verbos é apontado como o correto, pelo entrevistado?

As questões condutoras deste estudo levaram-nos a algumas hipóteses iniciais, que serão confirmadas ou refutadas a partir dos números estatísticos levantados com os seguintes questionamentos: a) os entrevistados⁶ julgam o verbo *botar* como errado e o *colocar* como certo; b) os entrevistados consideram o verbo *colocar* como o mais adequado ao uso em situações formais, como trabalho e escola; c) os entrevistados consideram que ambos os verbos, *botar* e *colocar*, são adequados para serem usados em situações informais, como em casa ou em grupos de amigos; d) os entrevistados julgam que a gramática normativa aponta o verbo *colocar* como o correto; e) na indagação sobre o uso dos verbos em estudo, no período – “quando o feijão está seco, a pessoa que está cozinhando deve _ _ _ _ _ água” –, os entrevistados devem responder a lacuna com o verbo *colocar*.

Esta pesquisa está dividida em seções: esta seção introdutória, em que apresentamos a problematização, a motivação e a justificativa, assim como os objetivos, as questões e as hipóteses iniciais; a seção seguinte, na qual apresentamos as concepções sobre o senso comum; em sequência, trazemos uma seção onde apresentamos a metodologia aplicada a este estudo para, em seguida, apresentarmos os resultados.

Finalizamos esta pesquisa com as conclusões a partir dos resultados apresentados, nossas considerações, e apresentamos as referências utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao determinarmos que algo faz parte do senso comum, logo surge a ideia da trivialidade e, por isso, o termo passa a ser utilizado em sentido pejorativo. No entanto, essa é uma concepção um tanto preconceituosa, pois existe uma historicidade atrelada ao senso comum, que podemos entender como uma atividade cognitiva constituída de crenças básicas sobre a realidade, mas que servem de embasamento para os tipos de conhecimentos considerados como mais sofisticados, defendidos como conhecimento científico.

Esse conhecimento científico, para Oliveira (2000, p. 77), “não é superior ao conhecimento comum em todas as instâncias da vida: ambos resolvem problemas nos campos do existir que lhes são próprios”.

Esse debate introdutório sempre nos leva à dualidade ciência *versus* senso comum, fato que nos obriga a conceituar um e outro termo.

⁶ Aqui defendemos os entrevistados como representação do senso comum.

2.1 O QUE É CIÊNCIA?

A procura por respostas bem definidas impôs-nos à complexidade que o termo apresenta em diferentes línguas e por meio de diferentes estudiosos. Ruiz (1996, p. 129), por exemplo, defende que

[...] a palavra *ciência* pode ser assumida em duas acepções: em sentido amplo, ciência significa simplesmente conhecimento, como na expressão ‘tomar ciência disto ou daquilo’; em sentido restrito, ciência não significa um conhecimento qualquer, e sim um conhecimento que não só apreende ou registra fatos, mas também os demonstra pelas suas causas determinantes ou constitutivas.

Para a questão apresentada como subseção, o que é ciência?, Bachelard (1999 *apud* LOPES, 1999, p. 114) observa que se trata “de um problema mal posto: para essa questão não existe uma resposta, trata-se de um problema não devidamente formulado”). Então, optamos por apresentar, aqui, definições que contemplem a ideia de que esse conhecimento é resultante, em parte, das necessidades práticas surgidas das relações humanas, portanto, tem suas raízes no empiricismo, que constitui uma parte importante do senso comum.

Etimologicamente, conforme Silva, Costa e Costa (2013), a palavra *ciência* tem sua origem da palavra em latim *scientia*, que significa aprender ou alcançar conhecimento, e da grega *scirem*, que significa conhecimento criticamente fundamentado. Assim, caracteriza-se a ciência pelo conhecimento racional, sistemático, exato, verificável, lógico, objetivo e falível.

A ciência é, então, reconhecida pela sua excelência no tocante aos esclarecimentos de problemas motivados pelo senso comum, e por garantir, a partir da experimentação, a cientificidade das respostas produzidas para esses problemas. Aqui vale uma reflexão, em consonância com Rios *et al.* (2007), acreditamos que um cientista que passa seu tempo voltado unicamente aos livros e às pesquisas existentes poderá cometer o erro de não se voltar à observação de novos fenômenos existentes em sua comunidade, e isso o tornará cego a novas pesquisas relacionadas a seu objeto de interesse, que podem, muito bem, estar ligados ao saber popular, que se encontra em divergência com o conhecimento científico. Então, torna-se necessário que o estudioso procure entender o real motivo dessas diferenças, pois as mesmas poderão ser determinantes ao bom termo da atividade realizada no campo de atuação do cientista.

Assim, mesmo diante da inquestionável importância do conhecimento científico, esse não deve ser o único saber humano a ser considerado, haja vista a imensurável contribuição do conhecimento produzido a partir das relações subjetivas dos sujeitos, baseado em crenças, compartilhadas de geração a geração pelos seres humanos e justificadas por suas experiências cotidianas amplamente partilhadas por esses, aqui defendidos como **senso comum**.

2.2 O QUE É SENSO COMUM?

De uma forma abrangente, entendemos o senso comum segundo Fonseca (2002), ou seja, o senso comum surge de maneira espontânea e instintiva, mas permeada pelos valores e as emoções dos sujeitos que o constroem, ainda, que se trate de um “[...] vasto conjunto de concepções geralmente aceitas como verdadeiras em determinado meio social” (COTRIM, 2002, p. 46).

Historicamente, de acordo com Santos (2002, p. 56), a ciência moderna validou seus conhecimentos se contrapondo ao senso comum, “construiu-se contra o senso comum”, colocando-o em um lugar “superficial, ilusório e falso”, no entanto, a ciência pós-moderna, contrapondo-se à ciência moderna, passa a reconhecer os valores do senso comum. Valores, esses, que enriquecem a “nossa relação com o mundo”, produzindo conhecimentos, mesmo que seja um “conhecimento mistificado e mistificador”. O senso comum, “[...] apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (SANTOS, 2002, p. 56).

Logo, podemos entender o senso comum a partir de uma soma de informações, não sistematizadas, aprendidas por meio de processos formais e informais, às vezes inconscientes, como um conjunto de valores onde se encontram fragmentos das experiências do dia a dia, doutrinas aplicadas nas experiências de grupos, e, até mesmo, as doutrinas religiosas, fatos históricos ocorridos, lendas, repassadas oralmente pelos grupos mais velhos aos grupos mais novos, princípios ideológicos às vezes conflitantes, além de informações não científicas, mas popularizadas pelos meios de comunicação de massa.

Em resumo, o senso comum é constituído de experiências pessoais que se acumulam durante nossa existência e que são denunciadas quando damos opiniões, quando usamos argumentos não validados pela ciência, para justificar nossa posição e torná-la aceitável.

Silva (2011, p. 7) defende que

O senso comum compreende todo o conhecimento produzido pelas populações, determina e caracteriza o seu modo de vida, representa o meio pelo qual uma cultura local pode manter-se e se conservar viva; estes saberes são materializados através do patrimônio cultural imaterial. A ciência usa das suas verdades, do seu método, e do conhecimento produzido pelas várias áreas do saber para determinar e administrar o patrimônio material. Ciência e senso comum contribuem para a compreensão do patrimônio cultural, e de acordo com a sua área de atuação tem o objetivo de delimitá-lo.

Assim, entendemos que o senso comum não precisa ser descartado ou depreciado, mas, sim, observado e experienciado para que se possa concluir a sua veracidade, ou não, e, até mesmo, sua durabilidade enquanto processo de permanência em determinados grupos sociais.

A seguir apresentamos a metodologia investida na construção desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho apresenta o julgamento dos brasileiros, aqui visto como senso comum, a respeito da variação entre os verbos *botar* e *colocar* no PB, a partir de uma pesquisa com a metodologia da amostragem por conveniência, onde enviamos um questionário *on-line* para todas as redes sociais dos pesquisadores e solicitamos, de forma voluntária, que as pessoas respondessem ao questionário disponível no *link* previamente enviado.

O uso das técnicas de amostragem torna-se essencial para este trabalho, pois é através dessa que conseguimos mensurar, a partir de dados estatísticos, a preferência e até opiniões de uma população inteira, usando para isso uma amostra dessa opinião, uma vez que seria tarefa impossível contactar e questionar toda a população de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Por descrevermos e mensurarmos os resultados alcançados com uma pesquisa por amostragem, dando significado aos números encontrados, consideramos que este trabalho possui uma abordagem de caráter qualitativo, descritivo e quantitativo.

Descritivo, quanto a seu objetivo, porque “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52); quantitativo, porque, para atingir os objetivos da pesquisa, consideramos tudo que pode ser quantificável, “o que significa traduzir em números opiniões e informações para analisá-las” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69); e qualitativa, porque “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007).

Para formarmos o *corpus* com o qual realizamos este trabalho, organizamos questões, objetivas e subjetivas, e disponibilizamos na internet, através de formulário *on-line* criado no Google Forms⁷. Esse teste em forma de questionário foi composto por duas partes: na primeira, o participante responde com informações pessoais (sexo, idade, escolaridade, localidade) e, na segunda, o participante responde a 5 questões objetivas e 1 subjetiva.

As questões subjetivas foram elaboradas procurando captar uma resposta o mais aproximada possível do inconsciente dos participantes, ou seja, procuramos levar o participante a responder sem fazer reflexões acerca do objeto pesquisado. O termo inconsciente é aqui aplicado seguindo a teoria de Lacan (1996, 2001), ou seja, a palavra inconsciente não é aquilo que está fora da consciência: “O inconsciente **não** é uma espécie definida na realidade psíquica pelo círculo do que não tem o atributo (ou a virtude) da consciência” (LACAN, 1966, p. 830, destaque do autor). O inconsciente consiste nos materiais reprimidos: “O inconsciente **não** é perder a memória; é não se lembrar do que se sabe” (LACAN, 2001, p. 333, destaque do autor).

No tocante a levar o participante a não refletir sobre o objeto da pesquisa, entendemos que essa seria uma forma de aproximar esse questionário à fala natural, sem pressão social, pois entendemos que o falante, no momento da fala, ao dirigir-se a um interlocutor, penetra um universo complexo e de um elevado grau de refinamento neurológico em áreas inconscientes do cérebro, onde a fala passa por um processo de submissão, na escolha e na organização do léxico, entendido aqui, de acordo com Biderman (1978, p. 80, 139), que qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Assim, o léxico funciona como um instrumento revelador da realidade social de um indivíduo ou de um grupo.

Por conseguinte, na questão⁸ 1, apresentamos um excerto retirado de um banco de fala, na íntegra. Na primeira apresentação, com o verbo *botar*, e modificado na segunda,

7 Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf5OpQcT3VyXD4WVpt0nm8zqtoEK7WE576Zcg1xJM9OI96YEA/viewform?usp=sf_link.

8 Observe os excertos, ou fragmentos, A e B, retirados de uma conversa entre dois amigos e, em seguida, marque as opções que você julga certa ou errada.

A) [...] ... aí a minha mulher.... quer que eu pegue e jogue lá em frente também mas eu não vou fazer isso não... pego junto... e boto num saco e...[...]

B) [...] ... aí a minha mulher.... quer que eu pegue e jogue lá em frente também mas eu não vou fazer isso não... pego junto... e coloco num saco e...[...]

1- Julgue as opções abaixo.

() o uso do verbo no fragmento **A** é o correto. () o uso dos verbos está correto em **A** e **B**. () o uso do verbo no fragmento **B** é o correto.

substituindo-o pelo seu concorrente *colocar*. Esse excerto foi extraído do banco de dados NORPOFOR (Norma do Português Oral Popular de Fortaleza)⁹.

Em cada um desses excertos, foram apresentados 8 verbos, entre eles, o *botar* e o *colocar*. Então, sem fazer menção aos verbos em concorrência, pedimos para o participante julgar qual verbo está correto, fato que deveria gerar dúvidas ao participante, já que o excerto contém diferentes verbos e nenhum deles destacado.

Caso o participante opte pelas opções A ou B, demonstra que ele só considerou os verbos *botar* e *colocar*, pois esses verbos são mais reconhecidos em seu universo lexical, o que não acontece quando o participante percebe a ocorrência de outros verbos, além desses, nos excertos apresentados. Esse fato demonstra um certo grau de consciência e de reflexão sobre a questão posta. Defendemos que essa primeira questão foi uma estratégia inicial para percebermos se os participantes se conectariam imediatamente, ou não, com os verbos em concorrência na fala, *botar* e *colocar*, interesse desta pesquisa.

Na questão 2 e 3 do questionário *on-line*¹⁰, pedimos para o participante julgar o uso correto dos verbos *botar* e *colocar* (após termos provocado-o com a questão 1, com vários verbos) em dois ambientes distintos, no tocante ao que entendemos por senso comum, ou seja, nesse momento, os participantes poderão defender o que pensam sobre o uso dos verbos. Poderão defender que ambos estão corretos ou que um ou outro está correto, dependendo da situação de uso, etc.

As respostas para as questões seguintes (4, 5 e 6) já não podem mais ser consideradas como respostas ancoradas à não reflexão ou ao inconsciente, pois o entrevistado, a essa altura da pesquisa, já percebeu tratar-se de uma pesquisa sobre o uso dos verbos *botar* e *colocar*. Então, a partir dessas questões, o entrevistado começa a refletir e buscar conhecimentos acumulados para responder, o que nos permite, a partir das suas respostas, trabalharmos com um maior número de possibilidades a serem consideradas.

Na questão 5¹¹, usamos a mesma estratégia usada na questão 1: apresentamos um excerto, agora com 4 verbos, e solicitamos um julgamento. Dessa vez, o excerto pertencia

9 Araújo, Viana e Pereira (2020) utilizam o termo “norma popular” na acepção entendida por Bagno (2003, p. 59): variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização.

10 Entre os verbos apresentados, **BOTAR** e **COLOCAR**, qual você julga ser o mais adequado para se usar na escola ou no trabalho. a- () colocar b- () botar c- () os dois.

11 Novamente, observe os excertos, I e II, ambos da fala de uma mesma pessoa, moradora de Fortaleza, e em seguida responda. [...]. quando foi:: que a gente:: **colocou**:: um peso tão grande... tão forte nessas palavras... sabe... por que assim... num tem nenhum peso::... qual é o peso histórico disso?

[...] quando foi:: que a gente:: **botou**:: um peso tão grande... tão forte nessas palavras... sabe... por que assim... num tem nenhum peso::... qual é o peso histórico disso?

Julgue os excertos: () a fala no excerto I é a correta. () a fala no excerto II é a correta. () as duas estão corretas. () as duas estão erradas.

à fala de um indivíduo considerado culto, oriundo do banco de dados PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza), que remete a uma amostra da fala de pessoas com nível superior completo.

Na última questão, utilizamos a carta 36¹² do QFF (Questionário Fonético Fonológico) do *corpus* ALiB¹³ (Atlas Linguístico do Brasil) e pedimos para que o participante completasse a sentença com um dos verbos em estudo: *botar* ou *colocar*. Nesse ponto da entrevista, o participante já dera conta de que estamos buscando verificar qual dos verbos é mais produtivo, ou qual a avaliação sobre ele, portanto, o participante apenas reafirma sua convicção no que concerne ao uso de uma ou outra forma variante no PB.

O questionário disponibilizado na internet, a partir do Google Forms, ficou aberto no período constituído entre os dias 10 de agosto de 2021 e o dia 31 de agosto de 2021. O mesmo foi divulgado intensivamente nas redes sociais dos autores da pesquisa (Facebook, Instagram, WhatsApp e outros), o que, felizmente, alcançou participantes de todo o Brasil.

Além do alcance das redes sociais, decidimos levar a pesquisa à participação de pessoas anônimas em diversos locais – nas ruas, supermercados, academias, *shoppings* e outros –, que abordávamos e solicitávamos sua participação, que poderia ser por meio de uma entrevista, usando nosso aparelho de celular, ou simplesmente, entregávamos uma folha com o questionário, deixando-os à vontade para responder, e depois passávamos e recolhíamos o material¹⁴.

Após o prazo de coleta dos dados, exatamente 22 dias, os dados foram estudados e apresentados em gráficos, com os quais defendemos os resultados deste trabalho. Contudo, é preciso esclarecer que, mesmo esta pesquisa abordando a variação linguística, não usamos os pressupostos metodológicos dessa no tratamento dos dados encontrados, ou seja, não fizemos uso do programa computacional GoldVarb X, ferramenta imprescindível para as pesquisas variacionistas. Em vez disso, utilizamos os resultados estatísticos tais quais apresentados pelo Google Forms e, a partir desses, fizemos algumas considerações reflexivas ancoradas nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista.

12 Quando o feijão está seco, a pessoa que está cozinhando vai_ _ _ _ _ água dentro.

13 Esse banco de dados é um dos mais importantes projetos dialetológicos do Brasil sobre a descrição da “realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfosintáticas, léxico-semânticas e prosódicas)”, iniciado em Salvador, em 1996, durante o seminário nacional *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, sediado no Instituto de Letras da UFBA (LAVOR; VIEIRA; ARAÚJO, 2019).

14 Devido ao fato de a pesquisa transcorrer sob o período da pandemia de COVID-19, os pesquisadores que realizaram entrevistas com transeuntes respeitaram as normas de segurança sanitária com utilização de máscaras, álcool em gel e distanciamento de 2m.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com um total de 504 brasileiros, 291 (57,7%) do sexo feminino, 199 (39,5%) do sexo masculino, 8 (1,6%) auto definidos como *gays*, 3 (0,6%) autodefinidos como trans e 1 pessoa que se autodefiniu como pertencente a ambos os sexos.

Os participantes são provenientes de 105 cidades de 23 estados da Federação, nomeadamente Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo, de várias faixas etárias (dos 12 aos 74 anos de idade), de níveis de escolaridade distintos, a saber, ensino fundamental completo e incompleto, antigo ginásio, ensino médio completo e incompleto, nível superior completo e incompleto, pós-graduação completa e incompleta, mestrado completo e incompleto, doutorado completo e incompleto, pós-doutorado completo e incompleto, especialização completa e incompleta e técnicos em diversas áreas de estudo.

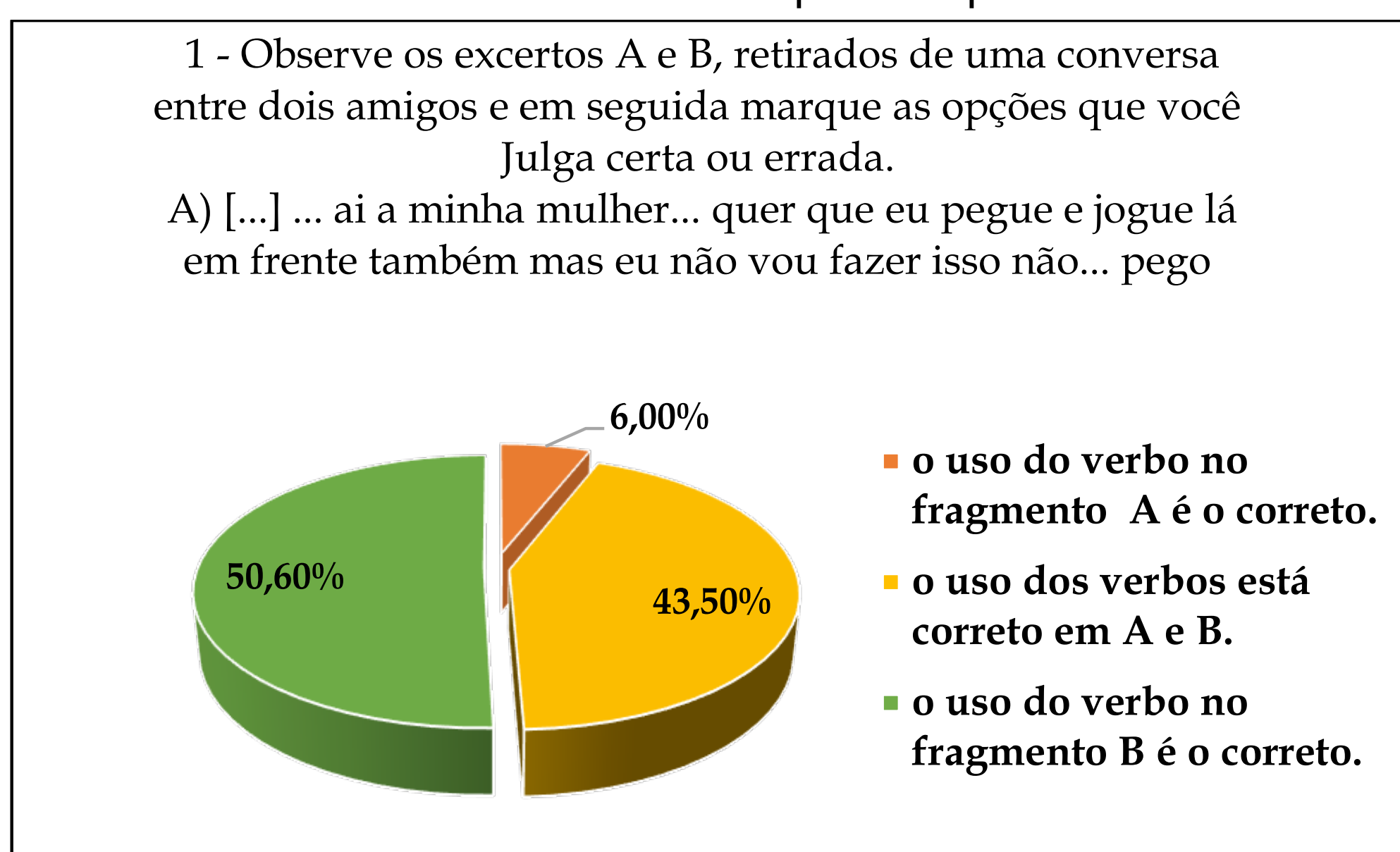
Entre as localidades, não podemos afirmar que houve a participação dos estados do Espírito Santo, Tocantins e Brasília. No entanto, alguns participantes não definiram sua naturalidade, registrando apenas a nacionalidade brasileira, fato que abre a possibilidade de um desses estados, ou todos eles, ter sido alcançado pela pesquisa.

Esta etapa do trabalho foi dividida em subseções, acompanhando as questões da pesquisa, ou seja, para cada pergunta foi criada uma subseção. A seguir, apresentamos os resultados estatísticos alcançados com a primeira questão:

4.1 RESULTADOS PARA A QUESTÃO 1 DA PESQUISA

Na questão 1, o participante poderia defender que o uso dos verbos estava correto no excerto da opção A, da opção B, ou em ambas as opções. Vejamos no Gráfico 1 os números estatísticos apresentados na pesquisa.

Gráfico 1 – Resultados para a questão 1



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Google Forms

O gráfico 1 revela que, das 504 pessoas que participaram da pesquisa, 255 (50,6%) defendem que o verbo está correto no excerto B (*[...] ... aí a minha mulher... quer que eu pegue e jogue lá em frente também mas eu não vou fazer isso não... pego junto... e **coloco**¹⁵ num saco e... [...]*), se contrapondo a 219 (43,5%) participantes que julgaram que o uso do verbo estava correto nos fragmentos A e B, e apenas 30 (6,0%) participantes julgaram que o verbo estava correto no excerto A (*[...] ... ai a minha mulher... quer que eu pegue e jogue lá em frente também mas eu não vou fazer isso não... pego junto... e **boto** num saco e... [...]*).

Como podemos perceber, o excerto no qual os participantes acreditaram ser o correto é aquele que contém o verbo *colocar*, mas é preciso observar que o excerto apresenta 6 verbos e que não houve menção aos verbos em concorrência na questão 1, então, isso precisa ser levado em consideração.

Mesmo a diferença sendo pequena com relação às pessoas que julgaram que os dois excertos estavam certos¹⁶, isso nos mostra uma preferência de parte da população pesquisada em julgar que a simples presença do verbo *colocar* no excerto já o tornava correto, mesmo sem observar que todos os outros verbos se mantinham iguais nos dois excertos.

A intenção inicial para esta questão era, mesmo sem deixar explícito, observar se os participantes comparariam o uso dos verbos concorrentes, *botar* e *colocar*. Aqui,

¹⁵ Grifos usados exclusivamente na apresentação dos resultados, ou seja, no questionário utilizado na pesquisa, os verbos não apareceram grifados.

¹⁶ Os termos *certo* e *errado* foram usados em virtude de serem esses os aplicados no questionário, mas não compactuamos com uma visão de que há certo e errado na língua, acreditamos, assim como Labov (2008), em uma língua heterogênea.

podemos compreender, a partir de nossas experiências com trabalhos publicados sobre os verbos em análise, que os participantes que fizeram uma reflexão sobre o enunciado da questão, de forma consciente, investiram na assertiva de que ambos os excertos estão corretos e que esses participantes podem estar localizados entre aqueles que possuem um nível de escolaridade maior, entendam-se os participantes de nível superior.

A seguir, apresentamos os resultados estatísticos para a questão 2.

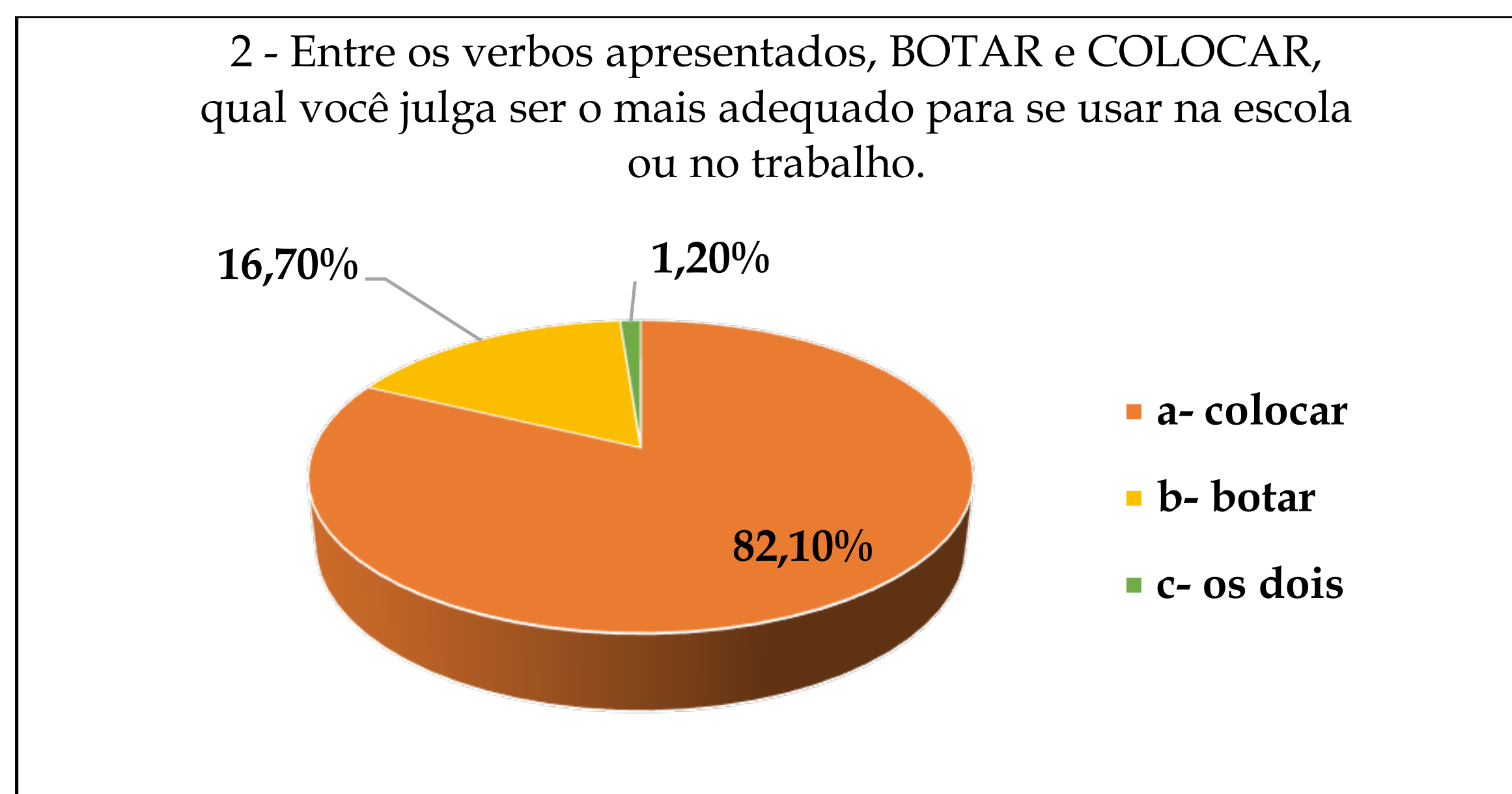
4.2 RESULTADOS ESTATÍSTICOS PARA A QUESTÃO 2 DA PESQUISA

Na questão 2, pedimos que os participantes julgassem qual dos verbos em concorrência seria mais adequado para ser usado em situações formais, como no trabalho e na escola.

Essa questão atende positivamente ao interesse da pesquisa, pois ao solicitarmos ao participante que faça um juízo sobre o uso dos verbos concorrentes, estamos o conduzindo a uma resposta que corresponde a um ideário da população, posto que, como sabemos, ambos os verbos coexistem harmoniosamente no PB. Conforme Lavor (2018), então, escolher um ou outro demonstra o peso que esses verbos têm para os participantes, peso esse ancorado em conhecimentos empíricos, não científicos.

Vejamos no Gráfico 2 os resultados estatísticos apresentados pela pesquisa.

Gráfico 2 – Resultados para a questão 2



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Google Forms

O Gráfico 2 revela, a partir dos dados descritos, que dos 504 participantes da pesquisa, 414 (82,1%) defendem que o verbo *colocar* é o mais adequado para se usar em situações formais, ou seja, a grande maioria acredita que existe um verbo adequado para situações pontuais e nesse caso o verbo de maior prestígio social, *colocar*.

Tampouco, apenas 6 participantes (1,20%) acreditam que o uso do verbo *botar*, de menor prestígio social, seria adequado nesse contexto de fala. Esses números percentuais revelam, mais uma vez, que, entre os verbos em concorrência, o falante julga que o *colocar* seja o correto. Já para 84 participantes (16,70%), pode-se usar o verbo *botar* e o *colocar*, indistintamente, em situações formais.

Os números não deixam dúvidas do prestígio que o verbo *colocar* tem no PB, mesmo sem haver, nas gramáticas e dicionários, nenhuma regra que justifique esse juízo de valor, os falantes do PB revelam que existe um lugar adequado para o uso da variante. Logo, os números corroboram nossa hipótese de que “os entrevistados consideram o verbo *colocar* como o mais adequado ao uso em situações formais, como trabalho e escola”. A seguir, apresentamos os resultados obtidos com a questão 3.

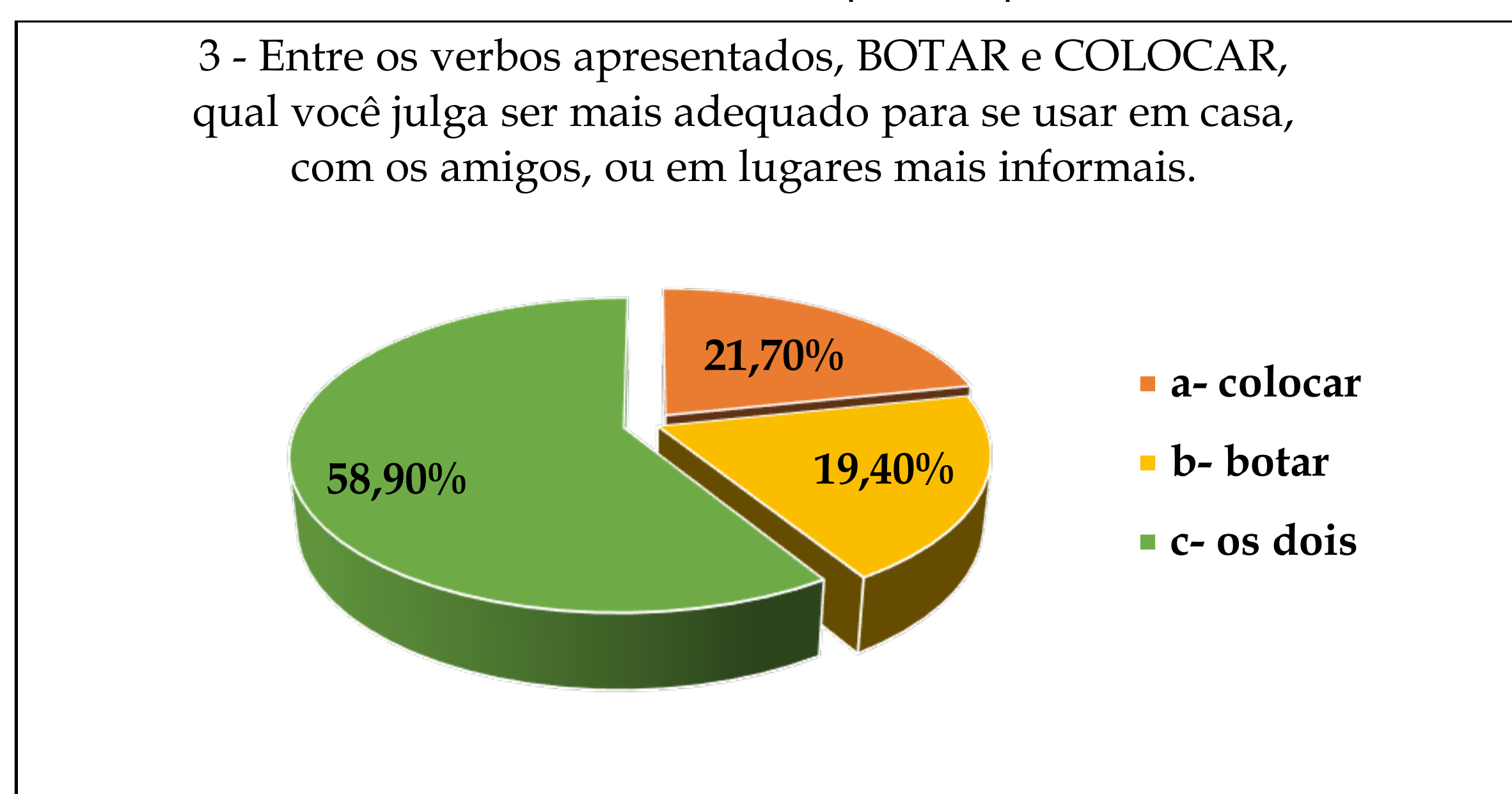
4.3 RESULTADOS ESTATÍSTICOS PARA A QUESTÃO 3 DA PESQUISA

Na questão 3, mais uma vez, o participante da pesquisa teria que fazer um juízo de valores entre os verbos *botar* e *colocar*, só que aqui o uso desses em locais informais, como bares, no seio da família, entre amigos etc.

Esta questão, seguindo os mesmos objetivos da questão 2, deixa o participante da entrevista diante da opção de escolher o verbo *colocar*, *botar* ou os dois.

Vejamos, a partir do gráfico 3, o julgamento feito pelos participantes quanto ao uso de uma das formas verbais concorrentes em uma situação de menos formalidade.

Gráfico 3 – Resultados para a questão 3



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Google Forms

O Gráfico 3 demonstra que, dos 504 participantes, 297 (58,90%) julgam que os dois verbos, *botar* e *colocar*, são adequados ao contexto informal. Aqui, eles revelam não haver um lugar pontual para o uso desse ou daquele verbo, se contrapondo ao que foi revelado na questão anterior. Já para 109 (21,60%) dos participantes, o verbo mais adequado é o *colocar* e, para 98 (19,40%) dos participantes, o verbo *botar* seria o adequado a situações informais, como as vivenciadas em casa, com amigos e outros lugares mais descontraídos.

Apesar de a grande maioria julgar que ambos os verbos podem ser usados em situações menos formais, existe uma parcela considerável dos participantes que julga o verbo *colocar* como o mais adequado, até mesmo em situações de descontração, o que nos leva à questão do prestígio social desse verbo.

Nesta questão, nossa hipótese de que “os entrevistados consideram que ambos os verbos, *botar* e *colocar*, são adequados para serem usados em situações informais, como em casa ou em grupos de amigos” foi totalmente confirmada.

A seguir, apresentamos os resultados para a questão 4 da pesquisa.

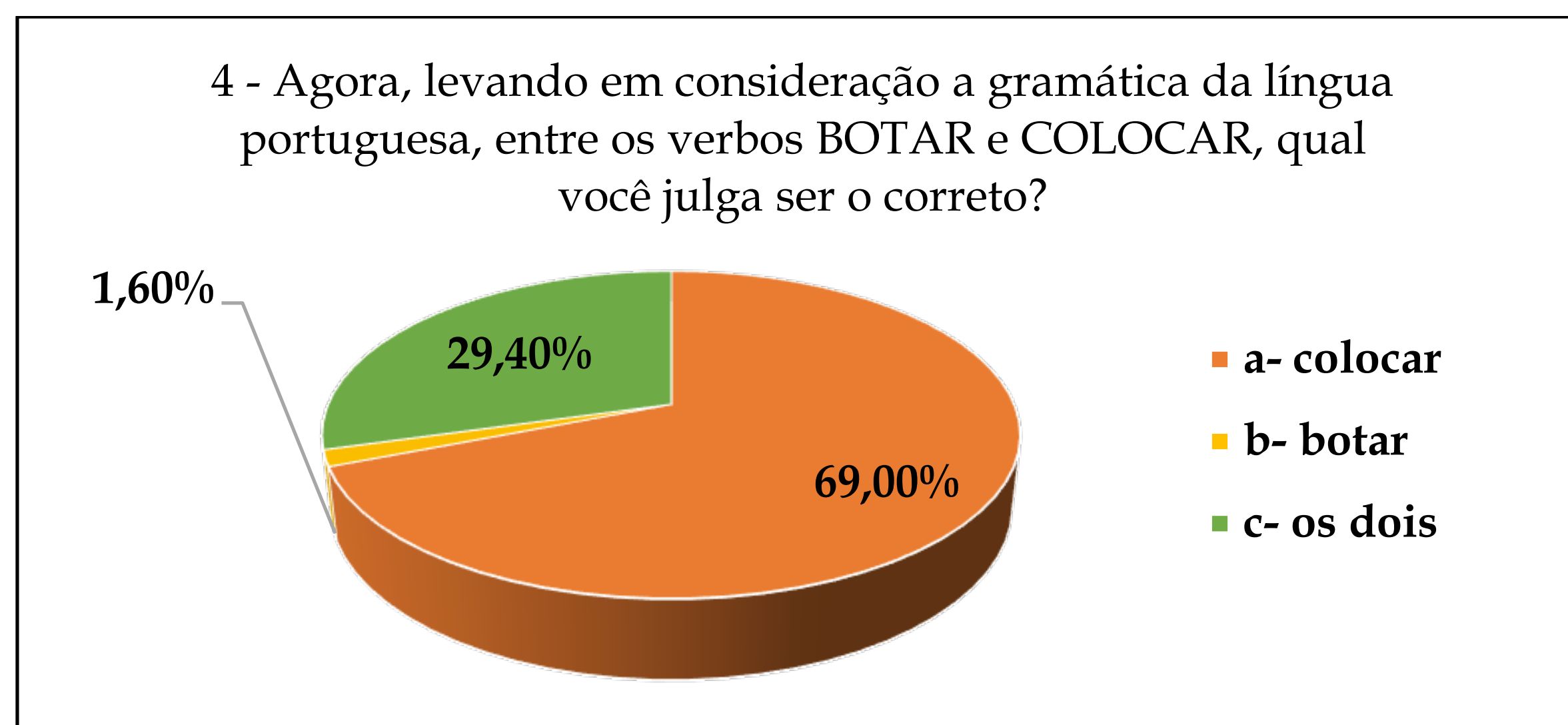
4.4 RESULTADOS ESTATÍSTICOS PARA A QUESTÃO 4 DA PESQUISA

Para esta questão da pesquisa, decidimos fazer os participantes refletirem sobre a gramática normativa e o uso dos verbos em concorrência. Nessa questão 4, o que estava em análise era uma reflexão sobre o período em que cada participante esteve na escola, pois acreditamos que “a escola incute gostos, normas, padrões estéticos em conformidade de dizer e escrever”, conforme Votre (1994, p. 51).

Então, pedimos para os participantes julgarem, de acordo com a gramática, qual dos verbos é o correto. No entanto, as gramáticas do PB não fazem referência à variação entre *botar* e *colocar*, assim, acreditamos que a escolha dos participantes por um dos verbos pode estar ancorada na prática escrita, que prioriza o uso do verbo *colocar* em detrimento de seu concorrente.

Vejamos no Gráfico 4, correspondente à questão 4, os resultados estatísticos para a questão em foco.

Gráfico 4 – Resultados para a pergunta 4



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Google Forms

O Gráfico 4 revela que 348 (69,0%) participantes acreditam que o verbo *colocar* seja o correto de acordo com a gramática normativa. Por outro lado, 148 (29,40%) dos participantes acreditam que ambos os verbos são citados na gramática como corretos e apenas 8 (1,6%) dos participantes acreditam que o correto seja o verbo *botar*.

Esses resultados corroboram a hipótese de que “os entrevistados julgam que a gramática normativa aponta o verbo *colocar* como o correto”. Logo, mais uma vez, fica evidente que no PB o senso comum julga o verbo *colocar* como o correto. Na próxima subseção, apresentamos os resultados para a questão 5 da pesquisa.

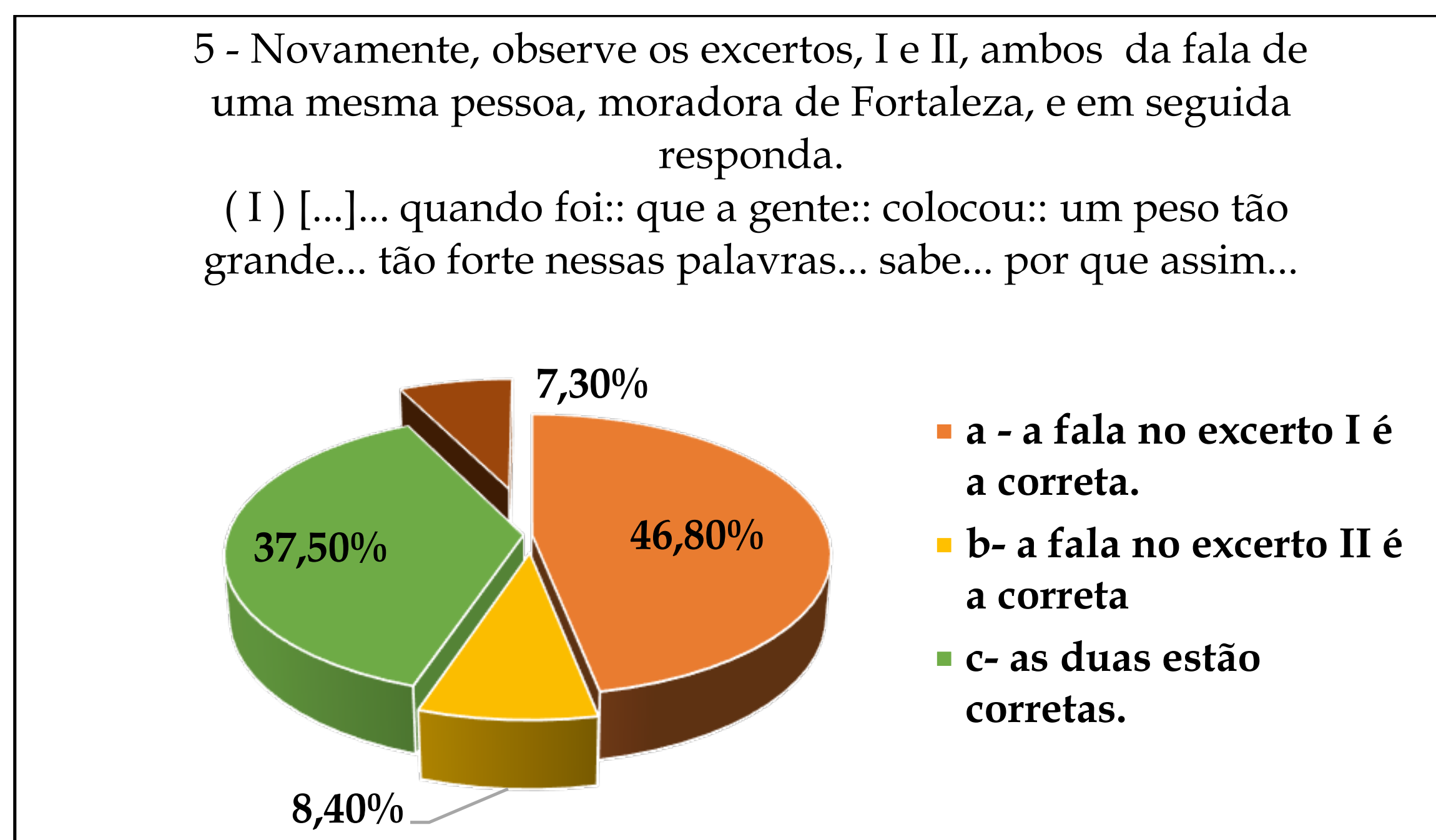
4.5 RESULTADOS ESTATÍSTICOS PARA A QUESTÃO 5 DA PESQUISA

A questão 5 foi elaborada nos moldes da primeira questão, só que, para essa questão, retiramos o excerto do banco de dados POCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza), um banco de dados que reúne dados representativos da fala culta de Fortaleza, organizado por professores e alunos da UECE (Universidade Estadual do Ceará) na década de 1991.

Então, assim como na primeira questão, mantivemos todos os verbos nos recortes I e II, modificando apenas os verbos concorrentes, ou seja, no original o falante usou o verbo *colocar*, que mantivemos no excerto I e reconstruímos no excerto II, substituindo o *colocar* por seu concorrente *botar*.

Essa questão tem como finalidade reafirmar o julgamento que os participantes fizeram nas questões anteriores e, para isso, optamos por apresentar uma fala mais elaborada, de uma pessoa com nível superior completo. Vejamos os resultados, a partir do Gráfico 5, referente à questão 5.

Gráfico 5 – Resultados para a questão 5



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Google Forms

Os números apresentados no Gráfico 5 revelam que, dos 504 participantes da pesquisa, 236 (46,80%) julgaram que o excerto I é o correto, justamente o excerto onde está o verbo *colocar*. Já para 189 (37,50%) dos participantes, os excertos I e II estão corretos, ou seja, tanto o uso do verbo *colocar* como o *botar* são aceitos como corretos. Para uma pequena parcela dos participantes, 42 (8,30%), a fala no excerto II é a correta, ou seja, eles julgaram que o uso do verbo *botar* é o correto e, para 37 (7,30%) dos participantes, os excertos I e II estão errados, algo que entendemos como uma forma de se contrapor à pesquisa, pois, a essa altura, os participantes já entenderam do que se trata o trabalho e, conscientemente, percebem que não têm parâmetros para identificar qual dos verbos concorrentes pode ser defendido como certo ou errado.

Os números, mais uma vez, confirmam a hipótese inicial da pesquisa de que “os entrevistados julgaram que o verbo *colocar* é o correto em detrimento do *botar*”. A seguir, apresentamos os resultados para a questão subjetiva, que pede para o participante fazer uso de um dos verbos em uma situação conhecida por todos.

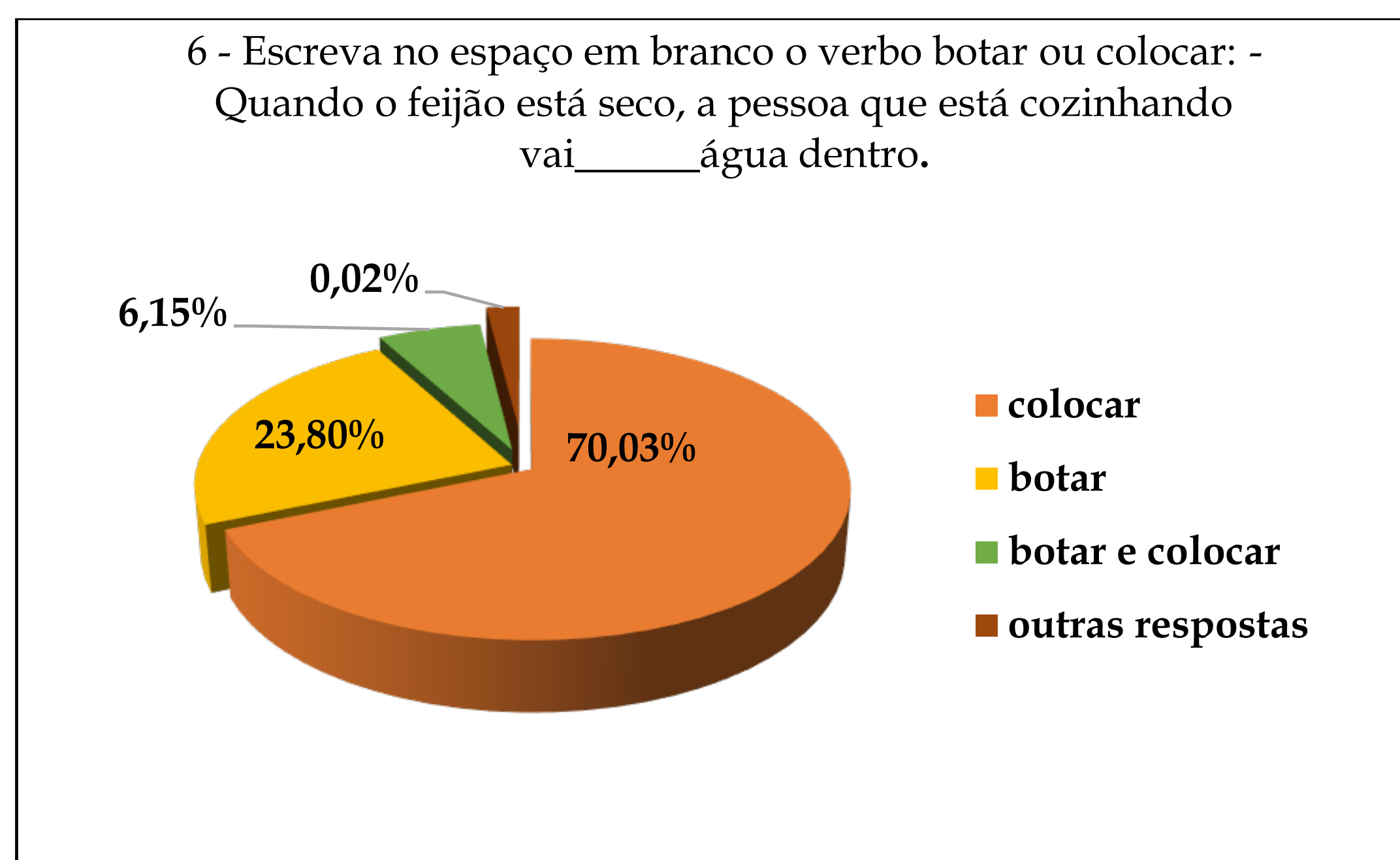
4.6 RESULTADOS ESTATÍSTICOS PARA A QUESTÃO 6

A última questão da pesquisa pede para que os participantes façam uma escolha entre os verbos *botar* e *colocar* em uma situação conhecida por todos. Nesse caso, a questão é subjetiva, portanto, o participante deve escrever sua escolha. Aqui, acreditamos que, mesmo para os que entendem que ambos os verbos podem ser usados, o que vai

prevalecer é a cultura da escrita, ou seja, a maioria vai optar por registrar a forma como está acostumada, isso quando escreve textos ou participa de seleções, concursos etc.

Vejamos o que os dados estatísticos apresentam a partir do gráfico.

Gráfico 6 – Respostas para a questão 6 subjetiva



Fonte: Elaborado pelos autores

A questão subjetiva possibilitou aos participantes registrarem mais de uma resposta, fato que lhes permitiu escrever palavras como *coloca*, *colocando*, *colocar*, *bota*, *botar*, *botando*, *por*, *colocar/botar*, *as duas*, entre outras. Logo, precisamos amalgamar as respostas, levando em consideração a raiz das palavras, *coloc-*, *bot-* e outras. Assim, após amalgamar, somamos e calculamos, em número percentual, os dados oferecidos pela pesquisa e criamos o Gráfico 6.

Essa questão subjetiva pedia para o participante da pesquisa escrever no espaço em branco o verbo *botar* ou *colocar*, para a situação: “Quando o feijão está seco, a pessoa que está cozinhando vai _____ água dentro”.

Logo, o participante teria que optar entre um verbo ou outro, mas como tratava-se de uma questão em que eles precisavam registrar, então, eles poderiam escrever *colocar*, *botar* ou outras formas, fato observado no final.

Assim, os números estatísticos apresentados no Gráfico 6 indicam que a grande maioria dos entrevistados registrou o verbo *colocar*, 353 (70,03%), como única opção para preencher o espaço deixado em branco para a pergunta. Para 120 (23,80%) participantes, o espaço poderia ser preenchido com o verbo *botar* e 31 (6,15%) participantes preencheram o espaço com *colocar/botar*. Uma parcela mínima dos participantes, 0,02%, registrou outras formas, como *pôr*.

Então, essa questão, mais uma vez, corrobora a hipótese inicial que afirmava: “os entrevistados vão responder que, quando o feijão está seco, a pessoa que está cozinhando vai *colocar* água no feijão”.

A seguir, apresentamos as considerações finais a respeito do julgamento que o senso comum faz sobre a variação entre os verbos *botar* e *colocar* no PB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade observar como o senso comum, ou as pessoas de maneira geral, julgam o uso dos verbos *colocar* e *botar* no PB. Procuramos responder a uma questão que permeia a cabeça de pesquisadores sobre o fenômeno variacionista entre os verbos em pauta, pois é comum registrarmos o juízo de valor atribuído pelo senso comum, mas sem referências para nossas colocações, fato que nos levou à realização desta pesquisa.

Logo, diante da exposição dos dados numéricos, aqui apresentados e levando em consideração as hipóteses feitas para este estudo, chegamos à conclusão de que, no português do Brasil, as pessoas julgam que o verbo *colocar* é o correto em detrimento de *botar*. Além disso, os números estatísticos revelaram que a maioria das pessoas acredita que existe um espaço onde o verbo *botar* pode ser usado, em situações informais, mas, mesmo assim, eles preferem investir no uso do verbo *colocar*.

Percebemos, também, que diante de situações de escrita, o verbo *colocar* é usado pela grande maioria dos brasileiros, tanto as pessoas com um nível de escolarização entre o ensino fundamental e o ensino médio, quanto como as mais escolarizadas com nível superior, mestres e doutores.

Assim, essa pesquisa serve como parâmetro para justificar o que já pensávamos sobre o uso do verbo *botar*, que ele possui menor prestígio social e que o senso comum o julga como errado e inapropriado para situações em que se exige uma fala mais formal ou uma fala monitorada.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. de.; YIDA, V. Projeto ALiB: uma análise das respostas e das não respostas de informantes das capitais. **Signum**: estudos linguísticos. Londrina, n. 11/2, p. 15-31, dez. 2008. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3040/2583. Acesso em: 17 jul. 2021.

ARAÚJO, J. G. G. **As construções com o verbo botar**: aspectos relativos à gramaticalização. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8850/1/2010_dis_jggaraujo.pdf. Acesso em: 6 nov. 2017.

ARAÚJO, A. A. de; LAVOR, C. M. A. de; PEREIRA, M. L. de S. Os verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 65-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31940>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. de M.; PEREIRA, M. L. de S. O Banco de dados NORPOFOR. In: ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. de M.; PEREIRA, M. L. de S. (org.). **Fotografias sociolinguísticas do falar de Fortaleza-CE**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 14-55. Disponível em: <http://uece.br/eduece/dmdocuments/Fotografias%20sociolingu%C3%ADsticas%20do%20falar%20de%20Fortaleza%20-%20CE.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BACHELARD, G. **A Filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, K. H.; OLIVEIRA, N. F.; LACERDA, P. F. A. A variação dos verbos colocar e botar na modalidade oral. **Via Litterae**: Revista de Linguística e Teoria Literária, Anápolis, v. 4, n. 1, jan./jun., 2012. Disponível em: www.unucseh.ueg.br/vialitterae. Acesso em: 1 dez. 2013.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Lingüística**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

CARMO, D. L.; ARAÚJO, A. A. de. Os verbos *botar* e *colocar* no falar culto de Fortaleza: uma fotografia Sociolinguística. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 6, n. 16, p. 282-297, jul. 2015. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/21/18112015102622.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CHAVES, M. de F. F. **Campo semântico e usos dos verbos *colocar*, *botar* e *pôr* no português do Brasil**: uma contribuição ao ensino de PL2E. 2014. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização de Formação de Professores de Português para Estrangeiros) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29145/29145.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2018.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**: história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACAN, J. **Écrits**. Paris: Seuil, 1966.

LAVOR, C. M. A. de. **Uma fotografia sociolinguística da variação dos verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/posta/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_CASSIO%20MURILIO%20ALVES%20DE%20LAVOR.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

LAVOR, C. M. A. de; VIEIRA; V. da S.; ARAÚJO, A. A. de. Os verbos *botar* e *colocar* em Salvador e Porto Alegre: um estudo variacionista nos dados do Atlas Linguístico do Brasil. **Miguilim**, Crato, v. 8, n. 3, p. 493–511, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1996>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LAVOR, C. M. A. de; ARAÚJO, A. A. de. Os verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE na perspectiva variacionista. **Intersecções**, Jundiaí-SP, v. 27, ano 12, n. 1, p. 320–336, maio. 2019. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1400>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LAVOR, C. M. A. de; ARAÚJO, A. A. de; VIANA, R. B. de M. Uma fotografia sociolinguística dos verbos *botar*, *colocar* e *pôr* em Alagoas, Ceará e Piauí a partir de dados do ALiB. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n. 37, p. 171–310, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/6111/pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LAVOR, C. M. A. de; ARAÚJO, A. A. de; VIANA, R. B. de M. Botar o filho pela boca! Os verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE sob o viés variacionista. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 44, p. 01-20, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/49111/0>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LAVOR, C. M. A. de; VIANA, R. B. de M.; ARAÚJO, A. A. de. A variação dos verbos *botar* e *colocar* no Ceará em amostra do Atlas Linguístico do Brasil. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 43, p. 01-357, jul./set., 2019.

LOPES, A. C. S. Saberes em relação aos quais o conhecimento escolar se constitui: Conhecimento científico; conhecimento cotidiano. *In*: LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, R. J. Bachelard: o filósofo professor ou o professor filósofo *In*: OLIVEIRA, R. J. **A escola e o ensino de ciências**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. p. 59-101.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RIOS, E. R. G. *et al.* Senso comum, ciência e filosofia – elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 501-509, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TP3mRXN6VdPtND99WgKPMRJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, M. A.; COSTA, E. da S.; COSTA, A. A. Conhecimento Científico e senso comum: uma abordagem teórica. **VII Colóquio Internacional da UFS**, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/96/95.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, S. S. da. A relação entre ciência e senso comum: para uma compreensão do patrimônio cultural de natureza material e imaterial. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 9, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/359>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VOTRE, S. J. Escolaridade. *In*: MOLLICA, M. C. (org.). Introdução à Sociolinguística Variacionista. **Cadernos Didáticos**, FL/UFRJ, 1994.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CONCEPÇÕES, SABERES E VERDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS

Marcos de França

Amanda da Silva Brito

Jenifer Bezerra Santos

INTRODUÇÃO

A formação docente em Letras já há algum tempo é objeto de estudo e pesquisa. Isso se justifica na medida em que ainda está na ordem do dia a má qualidade das formações docentes, em geral, e a formação em Letras não fica fora desse rol.

Mesmo depois de mais de quatro décadas de pesquisas e discussões promovidas pelas ciências da linguagem, em especial a Linguística e a Linguística Aplicada, em torno de língua, linguagem, gramática e o seu ensino, contudo, é de impressionar que ainda persista com muito vigor – porque há muita resistência em aceitar que o ensino de língua materna/língua portuguesa não pode se restringir apenas ao ensino de gramática normativa, ou seja, a gramática pela gramática – um ensino preso à tradição normativo-gramatical entre os estudantes de Letras (KAMEL, 2006, 2010; DAMACENO, 2012) e entre os professores que atuam no Ensino Básico – EB (ANTUNES, 2007; NEVES, 1999, 2004). Ou seja, o discurso (entenda-se: os saberes) da Linguística e das ciências da linguagem pouco ou nada mudou a prática docente dos professores de Língua Portuguesa (LP) no EB.

Ao mesmo tempo, também se configuraria como fuga ao ensino tradicional de LP (diga-se: calcado na tradição normativo-gramatical (NEVES, 1999, 2004)) que ao longo do tempo se mostrou ineficiente, incapaz de atender ao ensino de LP que de fato leve o aluno a dominar a escrita e a leitura com proficiência. Esse ensino tradicional estaria baseado numa concepção de linguagem que seria “a expressão do pensamento” e numa gramática normativa que se limita a determinar o certo e o errado da língua. Essa visão de ensino de língua já não mais atende aos novos preceitos, teorias e concepções de língua/linguagem que o momento histórico-ideológico “exige”. Esse momento é marcado pela forte influência das teorias das ciências da educação e da linguagem – e para o ensino de língua em específico, a Linguística e a Linguística Aplicada – e os documentos oficiais. Estes, pelo que preceituam, talvez sejam o maior reflexo concretizado em atender a essa exigência.

Além disso, Cunha (2004, p. 31) observa que os PCN trouxeram conceitos “[...] oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo [...]”, principalmente as concepções de língua e linguagem que são usadas no decorrer do texto sem qualquer diferenciação quanto à referência teórica de base, ou seja, ora se usa uma concepção sociointeracionista, ora se usa uma concepção estruturalista sem distinção, como se fossem equivalentes. Ou seja, as teorias interacionistas (Sociointeracionismo e Interacionismo Sociodiscursivo – ISD) que fundamentaram os PCN, conforme apontou Sousa (2004), e também fundamentaram a BNCC, vêm acompanhadas de conceitos estruturalistas.

A formação docente em Letras ainda se faz preocupante na medida em que, conforme apontam pesquisas como as de Kamel (2009), Alvarenga (2012) e França (2015), os egressos de cursos de Letras estão chegando ao mercado de trabalho sem domínio teórico-metodológico fundamental para o exercício do ser professor de português. Sendo assim, a pesquisa, em específico, fez um recorte dentro do tema geral da formação docente: os (inter)discursos constitutivos da formação docente em Letras e as concepções de leitura, escrita e texto que nortearão o seu fazer docente. Diante desse cenário, levantamos a seguinte questão norteadora: que concepções de leitura, escrita e texto os sujeitos-alunos iniciantes e concludentes do curso Letras-português Licenciatura da URCA demonstram conhecer/dominar?

Este capítulo tem por objetivo, portanto, analisar, entre os alunos iniciantes e concludentes do curso de Letras da URCA, os (inter)discursos que eles revelam sobre as suas concepções de leitura, escrita e texto que conhecem/dominam ao iniciarem e ao concluírem o curso e que nortearão a sua prática docente. Partimos da presunção de que se não há mudanças significativas no EB em relação ao ensino de LP, é provável que haja alguma deficiência na formação docente dos novos professores que são postos no mercado de trabalho que ainda não atendem ao perfil desejado pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL, 2001) e subjacente ao discurso dos documentos oficiais que norteiam o EB.

A pesquisa que resultou neste capítulo foi de caráter analítico-qualitativo sobre a formação docente em Letras, mais especificamente no curso Letras-português Licenciatura da URCA, junto a alunos iniciantes e concludentes no período 2020.1. Para atingir os nossos objetivos, constituímos o nosso *corpus* de análise a partir dos textos das respostas colhidos por meio de aplicação de questionário, e o analisamos sob os aportes teóricos da Análise do Discurso francesa.

Este texto está assim dividido: na primeira seção, apresentamos e discutimos as categorias **verdades** e **saberes** a partir da ótica foucaultiana; na segunda seção, apresentamos e discutimos as categorias conceptuais de leitura, escrita e texto que serão o objeto de análise; e, por fim, na terceira seção, faremos as análises do *corpus* obtido na pesquisa por meio de aplicação de formulário, antes de chegarmos às nossas considerações finais.

2 VERDADES E SABERES EM FOUCAULT

Nesta seção, trataremos das noções de **vontade de verdade** e **vontade de saber**, conceituadas por Michel Foucault em obras como *A arqueologia do saber* (2008) e *A*

ordem do discurso (2014). Nosso objetivo neste momento é explicar o que significam tais noções e mostrar como elas operam no discurso e acabam gerando situações de poder na sociedade, e, conseqüentemente, controlando-as.

2.1 VONTADE E JOGOS DE VERDADE

A busca pela verdade é motivo de debates e questionamentos em vários períodos da Filosofia. Foucault, por sua vez, seguindo a linha de pensamento de Nietzsche, trouxe contribuições ao tema, fazendo suas ressalvas sobre o que seria a verdade, de fato. Sob a ótica foucaultiana, não há uma verdade contundente e fixa, mas o que o próprio filósofo chama de **vontade de verdade**. Assim, entendemos que a vontade de verdade se refere à vontade que o sujeito possui de que suas perspectivas sejam verdadeiras.

Neste ínterim, é cabível destacar a relação que a verdade mantém com o poder, segundo Foucault. Logo, devemos compreender o poder como **jogos estratégicos**. O poder, portanto, se estabelece a partir de relações institucionais entre os sujeitos. Diante disso, o poder também se associa à vontade de verdade em uma relação mútua, o que nos faz pensar em **jogos de verdade**.

Foucault entende jogos de verdade por regras que produzem a verdade em um dado contexto histórico-social, sendo passíveis a transformações ao longo do tempo (FRANÇA, 2009). Com isso, podemos afirmar que jogos de verdade são jogos estratégicos, tendo em vista o caráter persuasivo de impor sua verdade sobre outras, em acordo com a **episteme** do momento histórico dentro de uma ordem do discurso. Sobre essa conexão entre “poder” e “verdade”, Foucault (2014, p. 17) destaca: “Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

Desse modo, tendo em vista que, como menciona França (2009), a verdade tem base nas instituições que produzem o discurso científico e nele próprio, fica claro que a vontade de verdade dominante exclui qualquer vontade de verdade que a contraria. Por conseguinte, se a vontade de verdade não tiver respaldo institucional, não se constituirá como verdade, haja vista que “As verdades a que Foucault se refere são apenas as produzidas segundo os dispositivos disciplinares” (POSSENTI, 2007, p. 15).

A verdade é consolidada em um certo momento, considerando as condições de produção e as relações de poder que esse momento favoreça. Dessarte, para que esta vontade de verdade seja instaurada como verdade, de fato, é necessário pontuar que o

sujeito que a profere, estando inserido na ordem do discurso, deve deter um determinado poder. Portanto, como foi dito anteriormente, é possível afirmar a transitoriedade do que é tido como verdade, visto que as relações de poder mudam, os discursos científicos também mudam. Logo, “[...] mudando as epistemes do momento histórico, mudam-se as verdades” (FRANÇA, 2009, p. 63).

Em vista disso, devemos ainda refletir sobre o *saber*, já que este é indispensável para o desenvolvimento da vontade de verdade, visto que, segundo Foucault, “[...] cada verdade está envolvida em jogos de verdade que se justificam pela vontade de verdade que está relacionada ao saber/poder que a respalda de acordo com a episteme do momento” (*apud* FRANÇA, 2009, p. 63).

2.2 SABERES E VONTADE DE SABER

Foucault afirma que a forma geral da nossa vontade de saber tem origem na mudança do conceito de discurso verdadeiro. De acordo com o autor:

[...] nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido [...]. (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Contudo, um século depois, segundo o autor, essa concepção mudou, a verdade não se reteria a atos ritualizados, mas dependeria do “[...] seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (FOUCAULT, 2014, p. 15). Ou seja, a verdade, ou melhor, a vontade de tornar-se um discurso como algo verdadeiro, a partir de então, precisaria encontrar algo que pudesse ser usado como respaldo/referência, a palavra não bastaria mais por si só. Esse “apoio” seria a vontade de saber.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008, p. 203) explicita a respeito dos elementos que formam o saber:

Eles são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou erro superado.

Os saberes, então, podem ser compreendidos como parâmetros de verificação bastante organizados e essenciais para a constituição de uma ciência, visto que esta

precisa de um saber que confirme seu discurso de verdade. Assim o autor define a noção de saber: “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*” (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Contudo, os saberes não se encontram somente nas ciências, mas em qualquer discurso que busque validar sua vontade de verdade, visto que ele somente será considerado verdadeiro ao se justificar, ao mostrar a coerência do saber no qual se baseia:

[...] um conjunto tão prescritivo quanto o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 18).

Percebendo os saberes como campos bem organizados, depreendemos que os saberes são construídos, de maneira bem pensada, pelos sujeitos para atender suas necessidades, suas vontades de verdade. Contudo, tais vontades não são inalteráveis, como foi dito no tópico anterior, e mudando-se as vontades de verdade, surgirão novas vontades de saber, ou seja, novos saberes que buscam respaldar a verdade do momento. A vontade de saber está alinhada aos objetivos dos sujeitos, porque ela é a busca pelo conhecimento que pretende acrescentar ou alterar campos de saberes já existentes. Visto que as necessidades e desejos da sociedade mudam com o tempo, pretende-se, assim, criar um novo mecanismo de gerar poder.

Discutiremos a seguir as concepções de *leitura*, *escrita* e *texto* para a Análise do Discurso, visto que serão relacionadas às noções de *verdade* e *saber* no momento da análise dos questionários.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E TEXTO

Leitura, escrita e texto são de fundamental importância para a aprendizagem não somente de língua portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento e se fazem presentes em todos os níveis de ensino, intrinsecamente. Dessa forma, a relação entre os componentes desta tríade é de complemento, pois, conseqüentemente, um precisa do outro para se constituir.

3.1 NOÇÃO/CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura – prática de profunda complexidade – está presente de modo tão inerente em nosso cotidiano que, às vezes, não nos ocupamos a pensar na noção que, de fato, atribuímos ao ato de ler. É sabido que este é um dos pilares do ensino de português no Brasil, mas isso não é suficiente para entender o que é leitura.

A leitura pode receber diversas acepções para diferentes sujeitos. Alguns a enxergam como o mero ato de decodificar palavras, sintagmas, textos; outros entendem leitura como uma prática mais subjetiva que transcende as dimensões do que está dito. No âmbito escolar brasileiro, por exemplo, é comum professores abordarem o texto como uma unidade fechada. Logo, nesse ponto de vista, um texto não é passível a outras interpretações, sendo possível realizar apenas uma leitura de um texto.

Cunha (2010) formata a leitura como prática crucial no processo de instauração de sentidos, haja vista as formações discursivas em que se encontra o leitor, seu conhecimento de mundo e sua história, o que corrobora a existência de diversificadas leituras de um único texto. Perante isto, ancorando-nos na Análise do Discurso, vale frisar a constatação feita por Orlandi (2008, p. 9) de que “[...] a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.”. Assim, a leitura age diretamente no processo de produção de sentidos, mas isso depende de condições de produção, como: qual o sujeito e sua formação discursiva? Qual o contexto imediato da leitura? Qual o contexto sócio-histórico em que o discurso foi realizado? Essas questões ajudam a compreender como se dá cada leitura.

Ademais, outra acepção de leitura, pelo viés discursivo, é a leitura como processo de interação. Nesse sentido, Orlandi (2008) destaca um dos fundamentos primordiais para esta perspectiva: a relação básica no processo de leitura se dá entre o leitor real e o leitor virtual. Sobre o que seria leitor real e leitor virtual, Orlandi (2008) esclarece que leitor real é aquele que lê o texto, já o leitor virtual diz respeito a um leitor **imaginário**, a quem o autor destina seu texto. Assim, há um jogo de forças entre esses sujeitos e é esta relação que produz a interação.

Orlandi (2008) reforça, ainda, a importância da história para o processo de leitura, tendo em vista a variação que ocorre na leitura de um texto entre diferentes épocas e diferentes classes sociais. Entretanto, as diversas leituras não se restringem a diferentes gerações ou grupos, pois uma mesma pessoa pode fazer mais de uma leitura de um mesmo texto, isto porque nenhuma leitura é sempre a mesma. Até porque, segundo

Orlandi (2008), a história de leitura do próprio leitor interfere em sua leitura atual, ou seja, outras leituras já realizadas por um determinado sujeito interferem em sua leitura atual.

Diante do exposto, enxergamos o caráter interpretativo que constitui a leitura. Assim, a autora afirma que “Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer?” (ORLANDI, 2015, p. 43) e que “[...] a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social.” (ORLANDI, 2015, p. 45).

No que concerne à leitura, outro aspecto que elucidamos é a existência do *dito* e do *não dito* no discurso. Consideramos como não dito aquilo que não está posto no discurso, mas que ainda assim significa, o não dito significa por sua ausência, ao contrário do dito, cujo significado está explícito no discurso. Dessa forma, “[...] o não-dito é constituinte, é fundador do discurso. O não-dito diz respeito às diversas facetas da linguagem; perpassa e ultrapassa todo o dito [...]” (SILVA, 2008, p. 43). Outrossim, Orlandi (2008) reforça que para saber ler é preciso compreender o que o texto diz e o que ele não diz, mas que o constitui significativamente.

Mediante os aspectos levantados, entendemos que a leitura é uma prática de extrema abrangência, visto que é uma prática de interpretação. Assim, entendemos a leitura como um processo polissêmico, múltiplo e não-transparente, pois podemos enxergar o não dito, o que está nas entrelinhas. Além disso, compreendemos que, para realizar uma interpretação, precisamos de um objeto de estudo, o discurso, que no campo linguístico se materializa pelo texto. Em vista disso, se faz necessário pensar também acerca da criação deste texto e levantar reflexões sobre o que é e como se dá a prática de escrita.

3.2 NOÇÃO/CONCEPÇÃO DE ESCRITA

O que seria a escrita? Transpor ideias para o papel? Materializar a fala, deixando-a registrada para a posteridade? Sim. Também. Mas o que a escrita significa? Quando falamos que escrever é “transpor ideias para o papel”, não estamos errados, mas incompletos.

Ao pensarmos na escrita, devemos interpretá-la como um processo de produção de um discurso. De acordo com Orlandi (2015), existem certos mecanismos que estão

presentes na constituição de todos os discursos: as relações de sentidos, de antecipação e de força. Observemos como elas funcionam, para, dessa forma, enxergarmos como a escrita não é algo tão simples, tão transparente, que não é produzida “do ar” e que não é produzida por acaso.

Primeiramente, é importante compreendermos que nada que produzimos é original, que tudo que é escrito reproduz ecos de algo que já existia, que por sua vez já era um eco. Pois, de acordo com a relação de sentidos, “[...] não há discurso que não se relacione com outros [...] um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2015, p. 37). A escrita, portanto, é uma reinvenção de algo que já existe. Consciente ou inconscientemente, transportamos para a escrita os discursos com os quais já tivemos contato, repetimos o velho com uma nova roupagem, adequando-o à situação que permitiu o seu regresso.

Em seguida, é preciso pensar na relação de antecipação produzida pelo sujeito. De acordo com a referida autora, ele produzirá seu discurso conforme a impressão que pretende causar no ouvinte, com os resultados que busca alcançar: “Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. [...] Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2015, p. 37).

Ou seja, pensando na escrita, o sujeito na produção do seu discurso não é indiferente à maneira como seu trabalho será lido, ele quer ser compreendido de determinada maneira, pretende alcançar certos objetivos. Para alcançá-los, o sujeito lançará mão de certos artifícios durante a escrita, como exemplos, comparações, críticas, argumentos históricos e científicos, entre outros, e, assim, convencer o leitor de determinado ponto de vista, a mudar de opinião, a discordar/revoltar-se/comover-se com algo.

Por fim, Orlandi cita a relação de forças que também envolve o sujeito que produz o discurso. Segundo esse entendimento, “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 37), ou seja, o discurso de um sujeito que fala do lugar de professor é diferente do discurso que esse mesmo sujeito profere ao ocupar o lugar de pai, por exemplo, pois o sujeito irá adaptar sua fala a depender do lugar no qual se encontra. Ainda, a fala do sujeito recebe certa autoridade dependendo do lugar em que é proferida, pois foi construída uma imagem de poder sob sua figura. Orlandi (2015) afirma que o poder oriundo dos lugares nos quais se encontram os sujeitos, que pesa na comunicação, advém das relações hierarquizadas que constituem nossa sociedade, entre professor e aluno, patrão e operário, por exemplo.

Fazendo a ponte com a escrita, podemos entender que aquele que escreve irá adaptar seu discurso a depender do lugar no qual se encontra, escolhendo assim os temas sobre os quais irá tratar e a forma que irá escrever (formal ou informal, por exemplo) e receberá certa autoridade daqueles em que exerce uma relação de poder. Um sujeito que ocupa o lugar de um cientista, ao escrever um artigo no qual defende um tratamento mais efetivo para determinada enfermidade, terá seu trabalho recebido com certa autoridade pelos leigos, por possuir domínio e “falar” com propriedade sobre algo que eles não conhecem com tanta profundidade.

Resumindo, a escrita seria um processo que exige um procedimento de retomada e ressignificação de textos pré-existentes, visto que um discurso sempre retoma outro discurso; que é construída de forma que passe uma determinada visão do sujeito e de sua escrita ao leitor, para alcançar algum objetivo; e, por fim, que exerce certa autoridade por conta do lugar no qual o sujeito que escreve se encontra. Percebemos, então, que a escrita não é “limpa”, mas permeada por influências ideológicas, históricas e discursivas.

3.3 NOÇÃO/CONCEPÇÃO DE TEXTO

As reflexões acerca das concepções de leitura e escrita nos levam a pensar em outra concepção que compõe essa tríade indispensável ao ensino de língua portuguesa e de caráter não menos complexo: a concepção de texto. Mas, afinal, o que é texto?

É evidente que essa pergunta não tem apenas uma resposta. Sabemos que são muitas as perspectivas existentes sobre o assunto. Há, inclusive, um ramo da linguística dedicado essencialmente ao seu estudo, a Linguística Textual. Se pensarmos na etimologia da palavra, texto tem origem do latim *textum*, que tem como significado *tecido*. Sendo assim, texto pode ser compreendido como um encadeamento de palavras que estão conectadas como fios formando um tecido.

Contudo, um texto pode se apresentar através de diversos formatos, não sendo obrigatoriamente necessária a presença de palavras, assim, uma pintura e a melodia de uma canção podem ser considerados textos na medida em que permitem uma leitura de si, que constroem sentidos ao dialogar com o contexto em que estão inseridos, visto que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação [...]” (CUNHA, 2010, p. 127).

Aqui defendemos uma concepção de texto à luz da Análise do Discurso. Orlandi (1995) o define como um objeto *linguístico-histórico* e acentua que embora o texto, empiricamente, possua início, meio e fim, partindo de um viés discursivo, ele não é

uma unidade fechada, dada a sua relação com outros textos, com suas condições de produção – os sujeitos envolvidos e o contexto – e, ainda, a relação que mantém com seus interdiscursos.

Abaixo, temos um bom exemplo de como um texto pode ser retomado e ressignificado por um outro texto:

Imagem 1 – Texto ressignificado



Fonte: Imagens retiradas do *site* de compras Amazon

O cartaz em vermelho com a expressão “Keep calm and carry on”, em português “Mantenha a calma e siga em frente”, foi produzido e distribuído pelo governo britânico durante o período da Segunda Guerra Mundial, como uma forma de encorajar seu povo a manter a calma e se proteger caso ocorresse algum conflito no local onde se encontravam. No segundo cartaz, com a expressão “Keep calm and wash your hands”, em português “Mantenha a calma e lave suas mãos”, produzido recentemente, faz claramente uma alusão ao cartaz produzido pelo governo britânico. Podemos perceber suas semelhanças ao observar a presença da coroa na imagem, a repetição da expressão “Keep calm and”, as letras em maiúsculo e uma mensagem que busca orientar a população em um período conturbado. Enquanto o primeiro cartaz significa historicamente ao ser explicado seu uso em um contexto de guerra, o segundo significa ao fazer referência ao período pandêmico atual, propagando a mensagem passada por diversos governos sobre o cuidado com a higiene como uma forma de profilaxia. O todo do texto é constituído através da mensagem de orientação em texto verbal e também do texto não verbal semiotizado pelas imagens que representam bolhas de sabão e pela cor azul que remete à água.

Nesse ínterim, considerando texto como uma unidade do discurso, o referido objeto transcende a ideia de que é uma soma de frases. O texto não tem apenas a função de informar nem sequer deve ser visto somente por um nível segmental. Na verdade, sua

extensão não tem importância, tendo em vista a composição de textos com uma só palavra. O que constitui um texto como tal é sua possibilidade de significar em relação a uma situação (ORLANDI, 2008). É por ser uma unidade significativa que Orlandi (1995) sintetiza a noção de texto ao defini-lo como uma “peça de linguagem”, fazendo referência a peças teatrais. Considerando o elencado, entendemos o texto como uma organização expressiva e inacabada que deve ser estudada em consonância a esferas sociais, visto que é construído de acordo com sua historicidade e seu caráter significante, sempre dialogando com outros textos e com o sujeito-leitor, tanto o leitor real quanto o leitor virtual.

Orlandi (1995) sinaliza ainda a heterogeneidade presente no texto, que além de se referir à natureza de seus materiais simbólicos, das linguagens e às posições do sujeito, refere-se também ao atravessamento de diversas formações discursivas. Desse modo, um texto pode ser constituído das mais diversas formas e conter diversas ideologias que se entrelaçam na produção de efeitos de sentido.

Agora que abordamos as concepções de leitura, escrita e texto, na seção seguinte discutiremos a respeito da formação docente em Letras, a fim de observarmos o que o currículo propõe para a construção de um bom profissional, que deve ter domínio acerca das concepções abordadas nesta seção. O domínio dessa tríade será essencial para o desenvolvimento intelectual dos alunos dos futuros professores de Língua Portuguesa.

4 SABERES E VERDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE LETRAS

Nesta seção, traremos a análise dos saberes e verdades dos alunos iniciantes e concluintes de um curso de Letras, presentes em suas concepções sobre leitura, escrita e texto. Mas antes de partirmos para a análise, faremos uma breve contextualização acerca do processo de aplicação dos questionários, a fim de que se tenha um panorama do *corpus* da pesquisa, dos discentes e de como selecionamos os questionários que serão analisados.

O questionário em si é organizado em dois blocos. O bloco 1 é composto por perguntas que buscam obter informações do discente, como em que tipo de escola ele cursou o Ensino Básico (EB), ou seja, se a escola era pública, privada ou ambas, em que modalidade (regular ou EJA), se o curso de Letras foi sua primeira opção, entre outras questões. Já o bloco 2 é composto por perguntas que buscam saber o que determinadas categorias

significam para os discentes, dentre elas: leitura, escrita e texto. Os questionários foram aplicados a alunos de primeiro e de oitavo semestres, dos períodos diurno e noturno, dessa forma, além de observarmos como os alunos compreendem as categorias de leitura, escrita e texto, perceberíamos se há uma diferenciação/mudança na forma como os discentes as enxergam no início e no fim do curso.

No total, foram aplicados 110 questionários, destes, 5 não foram respondidos e 15 não responderam às três questões referentes às categorias de leitura, escrita e texto. Dessa forma, compõem o *corpus* da pesquisa os 90 questionários que têm respostas para as referidas categorias, sendo 61 referentes a alunos que se encontram no primeiro semestre e apenas 29 referentes a alunos que se encontram no oitavo semestre. Dos 90 questionários respondidos, 73 correspondem a alunos que cursaram o E.B. integralmente em escola pública, 8 a alunos que cursaram o E.B. integralmente em escola privada e 9 a alunos que cursaram o E.B. em escola pública e em escola privada.

Para a escolha das respostas que serão analisadas, selecionamos aquelas que representam o entendimento presente na maioria das respostas obtidas e algumas que diferem dessa maioria. No decorrer da análise, nos referiremos às respostas escolhidas através da sigla “S” mais um número, significando “sujeito” e sua identificação, pois orientamos os alunos a não mencionarem seus nomes durante o preenchimento, como uma forma de deixar o discente mais à vontade para responder o questionário.

4.1 SABERES E VERDADES SOBRE LEITURA, ESCRITA E TEXTO

Diante das concepções que defendemos de leitura, escrita e texto, agora nos atentamos às concepções dos próprios alunos, futuros docentes, para que possamos identificar quais saberes os discentes possuem acerca de tais categorias e desvelar, assim, sob quais verdades os apoiam. Em vista disso, apresentaremos, a seguir, respostas tanto dos alunos do primeiro semestre quanto dos discentes do oitavo semestre, sendo a mesma quantidade de respostas de cada semestre para cada categoria. Em seguida, faremos a análise.

4.1.1 O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

Primeiro semestre
S6: “Ler e interpretar um texto.”
S12: “É a compreensão de textos lidos.”
S32: “O hábito de consumir livros ou textos e absorver o que o escritor quis expressar com o mesmo.”
S42: “A capacidade de decodificar e interpretar pelo próprio conhecimento de mundo o conteúdo de um texto escrito (verbal).”
S46: “Como um conjunto de conhecimento adquiridos através de livros.”
S59: “Você ler um determinado texto e compreende o que foi lido.”
Oitavo semestre
S65: “O ato de decodificar símbolos.”
S70: “É a decodificação e compreensão da linguagem escrita.”
S75: “Leitura é ação de analisar um texto por meio de seu conhecimento.”
S80: “Ato que pressupõe a reflexão e a compreensão daquilo que se lê.”
S81: “É o ato de ler, ocasionando algumas vezes o entendimento ou não.”
S83: “É o ato de compreender o que determinado texto está querendo dizer, é a capacidade de compreender as coisas.”

Ao analisarmos os discursos dos enunciados acima, percebemos uma unanimidade: todos compreendem leitura apenas como uma prática de decodificação, como afirma o S65, que a leitura é “o ato de decodificar símbolos”, em que “símbolo” se refere à língua em sua forma escrita. Nessa conjuntura, percebemos que suas vontades de verdade se respaldam em saberes transmitidos pela tradição gramatical – método de ensino ainda muito comum nas escolas brasileiras.

Leitura, para estes alunos, apenas diz respeito ao que é dito explicitamente nos textos, desconsiderando a existência do não dito, como esclarece S59, que diz que entende que leitura é quando, ao ler um determinado texto, o sujeito “compreende o que foi lido”. Além do elucidado, o S83 limita a leitura à compreensão do que o autor quis dizer: “é

o ato de compreender o que determinado texto está querendo dizer [...]”, consoante o discurso de S32 que apresenta a leitura como “o hábito de consumir livros ou textos e absorver o que o escritor quis expressar com o mesmo”. Assim, não há menção à ideia de leitor real e de leitor virtual, sendo considerado apenas o leitor virtual, aquele o qual o autor idealiza ao escrever seu texto, excluindo a possibilidade de enxergar além do que o texto diz e, ainda, desconsiderando a leitura como uma prática social e construtora de sentidos.

O S42, contudo, reconhece a influência do sujeito leitor em suas leituras, haja vista seus conhecimentos prévios, enxergando leitura como “a capacidade de decodificar e interpretar pelo próprio conhecimento de mundo o conteúdo de um texto escrito (verbal)”. Mas, ainda assim, a ideia de leitura como decodificação prevalece e aqui, interpretação é usada apenas como sinônimo desta decodificação. O S75 também reforça a “bagagem” do leitor em seu discurso, ao entender leitura como a “[...] ação de analisar um texto por meio de seu conhecimento”. Ademais, termos como “analisar” e “reflexão” surgem nos discursos dos alunos, remetendo à ideia de interpretação defendida pela Análise do Discurso, como se, ao ler, o sujeito fosse indagado por si próprio acerca do que o texto quisesse dizer.

A concepção de leitura apresentada pelos alunos reflete, portanto, uma vontade de verdade que se alicerça em saberes perpassados a esses alunos logo no Ensino Básico, que muitas vezes, ao valorizar a Gramática Tradicional e trazer a linguagem como expressão do pensamento – como já defendiam eruditos do século XVIII –, pode levar a crer que a leitura se constitui como uma interpretação do pensamento, que pode estar correta ou errada, sendo possível apenas uma interpretação.

4.1.2 O QUE VOCÊ ENTENDE POR ESCRITA?

Primeiro semestre
S12: “Suas ideias e pensamentos, colocadas em prática.”
S25: “A escrita é a realização da fala, produção de signos.”
S32: “O ato de se contar ou informar algo através de palavras em um texto.”
S33: “Um modo de comunicação.”
S42: “Transcrição verbal de um código linguístico.”

S46: “Como um conjunto de palavras que devem expressar algum significado.”
S59: “Utilização de palavras para expressar uma ideia.”
Oitavo semestre
S65: “Tudo aquilo que podemos compreender, todo símbolo.”
S70: “É a representação gráfica dos códigos.”
S74: “O ato de organizar e escrever o que se pensa.”
S75: “Escrita é o uso prático do indivíduo de registrar ideias, opiniões e etc.”
S80: “Atividade intelectual construída pela leitura de mundo e pelo conhecimento enciclopédico do falante.”
S81: “São códigos representados por letras...”
S83: “É uma das capacidades de se comunicar.”

Ao observar as respostas dadas pelos alunos, inferimos, *a priori*, que os alunos de ambos os semestres compartilham de vontades de verdade alicerçadas em saberes semelhantes, haja vista suas concepções limitadas sobre tais categorias.

O primeiro aspecto que destacamos é a de noção escrita como mera “transcrição” de um “código”, como encontramos no discurso do S42, em que ele define escrita como a “transcrição verbal de um código linguístico” e no discurso do S70, no qual escrita consiste na “representação gráfica dos códigos”. Assim, percebemos que o código ao qual esses sujeitos se referem é a língua, cuja função, nesta perspectiva, é essencialmente a comunicativa e de codificação. Em consonância ao exposto, o S33 destaca, em seu discurso, que a escrita é “um modo de comunicação”, restringindo as funções da escrita ao seu caráter interativo e informativo, como também assegura o S32 ao afirmar que a escrita é “o ato de se contar ou informar algo através de palavras em um texto”. O referido saber fica evidente, ainda, ao definir a escrita como “todo símbolo”, tomando como base a escrita como uma prática realizada a fim de que seu “símbolo” seja decifrado e, ainda, generalizando-a, ao utilizar a marca textual “todo”.

Contudo, há também uma vontade de verdade que revela um teor mais abrangente. A ideia de escrita como forma de expressar sua “leitura de mundo”, seus “pensamentos”, como revela o S75 em seu discurso, “escrita é o uso prático do indivíduo de registrar ideias, opiniões e etc.”. A partir disso, percebemos que os alunos reconhecem a influência

de fatores extralinguísticos e sociais contida no discurso, visto que ao retomar a leitura como um produto conceptual – pauta que discutiremos em seguida – nos “[...] reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos indiferenciada” (ORLANDI, 2008, p. 7).

No tocante às verdades e saberes dos discentes, constatamos que há uma influência das teorias linguísticas em suas concepções de escrita, como no discurso do S25: “a escrita é a realização da fala, produção de signos”, no qual há a menção ao signo, termo usado pelo linguista estrutural Ferdinand de Saussure, mas ainda assim, equivoca-se ao restringir a escrita à concretização da fala, mostrando um exclusão da noção de fala trazida pela Linguística, que a considera por si só uma realização da língua.

A noção significativa de escrita é evidenciada pelo S46, pois ele a enxerga “como um conjunto de palavras que devem expressar algum significado”, aqui percebemos uma visão estrutural em que as palavras se conectam para gerar significado. O S74 destaca, no entanto, que a escrita é “o ato de organizar e escrever o que se pensa”, o que nos permite observar a ideia de linguagem como expressão do pensamento. Assim, consoante os saberes dos estudantes, a escrita seria a concretização deste pensamento, de modo organizado, baseando-se na Gramática Tradicional. Dessa forma, inferimos que suas vontades de verdade se fundamentam em saberes normativos sobre língua e linguagem, excluindo ou pouco considerando fatores como os sujeitos autores e os interdiscursos presentes no ato de escrever, excluindo a noção de escrita como prática social.

4.13 O QUE VOCÊ ENTENDE POR TEXTO?

Primeiro semestre:
S6: “Conjunto de palavras que juntas tem sentido e coesão.”
S12: “Grupo de palavras e frases que trás com elas uma idéia, informação.”
S32: “Mensagens escritas que expressam um sentido completo.”
S42: “A organização coerente e coesa de ideias por meio da escrita.”
S46: “Como um conjunto de palavras organizada em parágrafos ou versos.”
S59: “Um conjunto de palavras escritas em livros e afins.”

Oitavo semestre:
S65: “Toda estrutura que transmita algum significado.”
S70: “Conjunto de ideias escritas de forma coesa e coerente.”
S75: “Texto é um conjunto de códigos que repassa uma informação, tem o intuito de expressar para o leitor.”
S80: “Artefato linguístico que pode ser definido tanto por um suporte textual quanto por outro diferenciado, imagético, por exemplo.”
S81: “É como um tecido onde é composto por parágrafos, frases, orações. Como determina as regras de um texto.”
S83: “É um conjunto de palavra, que querem falar algo.”

Através das respostas dadas pelos alunos do primeiro e oitavo semestres, podemos observar quais verdades os discentes possuem a respeito da concepção de texto. Para os estudantes, a referida categoria é considerada um conjunto de palavras ou de frases (S6, S12, S46, S59, S81, S83), algo com o qual temos contato através da escrita (S32, S42, S46, S59, S70, S81) e que possui uma mensagem/sentido/significado que deve ser transmitido ao leitor (S6, S12, S32, S65, S75, S83).

Com essas noções de verdade, os discentes nos deixam perceber que alguns atributos da categoria texto têm passado despercebidos. Um texto não carrega um significado independente, ele possui significações de acordo com o momento em que é produzido, do local no qual é exposto, de como os leitores irão interpretá-lo; o texto não diz e não significa o que o autor gostaria de expor, ele irá significar de acordo com as condições que permitiram seu acontecimento e das possibilidades de leitura que seu público pode encontrar. Um texto também não se caracteriza pela quantidade de palavras que possui, não é preciso um conjunto de palavras, uma só já poderia constituir um texto, assim como nenhuma, visto que ele pode se apresentar de diversas formas: com sinais de pontuação, imagens, cores, texturas, sons, melodias etc. O sujeito S80 apresenta essa característica multimodal do texto ao dizer que ele pode se apresentar “tanto por um suporte textual quanto por outro diferenciado”, contudo, não apresenta uma noção que inclua outros atributos da referida categoria.

De maneira geral, podemos concluir que as respostas dos alunos do primeiro e do oitavo semestres não diferem muito entre si, pois os alunos de ambos os semestres apresentam noções simplificadas para a categoria texto. E em qual saber, ou em quais saberes,

os alunos apoiam suas verdades? Provavelmente em saberes e verdades formadas e constituídas no decorrer do processo de formação do EB com as quais adentram no curso de Letras e com as quais saem para a sala de aula, passando-as aos seus alunos e, conseqüentemente, contribuindo, possivelmente, para sua manutenção. Acreditamos que essas noções poderiam ter origem em saberes que valorizem, consideravelmente, a modalidade escrita da língua, como a Filologia, uma ciência muito antiga e importante que trabalha com textos na modalidade escrita para estudar a língua e a literatura. Tal valorização não é algo negativo, na verdade é de suma importância para compreendermos nossas origens, costumes e desenvolvimentos, mas ao ser passada para jovens de maneira vaga ou incompleta poderia contribuir para a construção de verdades imprecisas.

4.2 O QUE SE ESTÁ LEVANDO NA “BAGAGEM”?

Diante da análise realizada, percebemos que a maioria das respostas apresentaram noções redutoras para as categorias de leitura, escrita e texto. Portanto, agora iremos refletir sobre o que os discentes em Letras estão levando na sua “bagagem” acerca de tais categorias, pensando em como ela poderá influenciar no processo de ensino-aprendizagem que o futuro docente irá desenvolver em sala de aula, bem como suas possíveis conseqüências.

Ao observarmos alunos concludentes em Letras simplificando o processo de leitura a um ato de decodificação; a escrita a um código usado por alguém para expressar uma opinião de forma organizada; e o texto a um conjunto de palavras organizadas em parágrafos, percebemos que elementos e características fundamentais de tais categorias são ignorados ou não ficaram claros para os discentes. Para onde foi a criticidade no processo de leitura? E a persuasão na escrita? E as diversas modalidades nas quais um texto pode se apresentar, possuindo múltiplos significados?

A falta de uma melhor noção acerca de tais categorias pode se revelar, no fazer docente, na figura de um professor que não instiga a criatividade, a curiosidade e a criticidade de seus alunos. Que pergunta o que o autor quis dizer com determinado texto, muitas vezes já dando a resposta, ao invés de questionar o que o texto poderia estar dizendo. Que cria “receita de redação” que deve ser decorada pelos alunos, como se eles só fossem escrever para passar no vestibular, ao invés de explicar melhor os objetivos, as intenções e os conteúdos que rondam o processo de escrita. Que só utiliza textos escritos “organizados em parágrafos ou versos” em suas aulas e avaliações, esquecendo-se que tirinhas, grafites, canções, melodias e pinturas também são textos,

que também significam e que contribuem consideravelmente no sentido de que despertam a curiosidade, afloram a criatividade e desenvolvem o senso crítico do aluno.

E a que consequência esse processo de ensino leva? No surgimento de diversas problemáticas relacionadas ao uso da linguagem pelo aluno, como: dificuldade em interpretar um texto, porque o aluno lê, mas não consegue dar sentido ao que leu, apenas repete palavras e frases contidas no texto; o aluno não se sentir confiante para expressar sua opinião, para discordar e expor outra visão que não seja a considerada “correta” pelo autor e pelo professor; alunos que têm dificuldade em desenvolver o processo da escrita, que não unem os membros de seus textos para dar uma ideia de continuidade, que não sabem quais termos de coesão utilizar e em quais momentos utilizá-los, que não conseguem traçar um comparativo entre o que escrevem e outros textos que conheçam, que não conseguem articular suas ideias para atingir o objetivo que pretendem; alunos que sentem dificuldade em interpretar textos de diferentes modalidades por não compreenderem como eles se expressam sem palavras, sem um código escrito.

Percebemos, portanto, que lacunas na formação do futuro docente afetam diretamente sua atuação em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos seus futuros alunos. Estes acreditam que o professor, figura que tem uma imagem de poder frente aos seus discentes, detém saberes que eles não possuem e acabam considerando suas vontades de verdade com verdades propriamente ditas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas analisadas, podemos concluir que não há mudanças significativas nas respostas apresentadas pelos sujeitos do primeiro e do oitavo semestres para as categorias de leitura, escrita e texto, ou seja, os alunos que estão chegando ao fim da graduação têm a mesma visão imprecisa que os discentes iniciantes.

Os alunos do curso de Letras conferem à categoria de leitura verdades como: “a decodificação e compreensão da linguagem escrita” e “um conjunto de conhecimento adquiridos através de livros”. A partir do exposto, pudemos desvelar que a leitura, para eles, constitui uma prática mecanicista que se vincula ao ensino normativo da língua, que objetiva, tão somente, transmitir informações já construídas, como um círculo fechado, restringindo a possibilidade de interpretações que o sujeito leitor pode realizar de um texto.

No que tange à prática da escrita, observamos, a partir das concepções presentes nos discursos dos alunos, verdades que dialogam com suas verdades acerca de leitura, pois também se fundamentam nos saberes da Gramática Tradicional, saber conhecido por propagar entre os alunos noções de bem falar e escrever na língua. Assim, a escrita, como “transcrição verbal de um código linguístico”, esclarece e sintetiza as verdades e saberes dos alunos, visto que os supracitados sujeitos compreendem a escrita como uma prática de mera codificação, em que as palavras representam estes códigos e se conectam a fim de produzir um único sentido.

Por fim, conferem ao texto verdades como: “um conjunto de palavras escritas em livros e afins”, “conjunto de ideias escritas de forma coesa e coerente” ou “mensagens escritas que expressam um sentido completo”, evidenciando, assim, que não apreenderam outros importantes atributos da referida categoria, como também apresentam uma maior valorização ao texto escrito, que deixa de lado as diversas modalidades nas quais um texto pode se apresentar. A respeito de tal valorização, supomos que o saber no qual se apoiaria seria o da Filologia, visto que é uma ciência que trabalha com textos na modalidade escrita, é respeitada e bastante antiga.

Com isso, o perfil desejado para o docente em Letras acaba sendo prejudicado, visto que o futuro profissional, ao não ter pleno conhecimento e domínio sobre tais concepções, acaba passando verdades imprecisas aos seus alunos, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma leitura e uma escrita críticas e a capacidade de “conversar” com textos de diferentes modalidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. L. Foucault, um arquegenealogista do saber, do poder e da ética. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EdUFSC, n. 35, p. 37-55, abr. 2004.

ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teórico-prática**. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de letras**. Parecer CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CUNHA, Ú. N. S. Leitura e escrita no ensino fundamental: (re)significando o trabalho com gêneros textuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 123-138, 2010.

DAMACENO, T. M. S. S. **(Inter)discurso acerca do ensino de língua materna: polêmica e restrições semânticas na formação docente.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, J. M. **Nas tramas dos discursos normativo-gramatical e linguístico: sujeitos, verdades e saberes.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FRANÇA, J. M. **Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras: o sujeito-professor que se pretende formar e o sujeito-professor que se forma na UFS.** 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar: discursos sobre o ensino de português.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon:** Rev. do Inst. Letras/UFRGS, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. **Revista do Gel**, São José do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 11-22, 2007.

SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Entreideias**, Salvador, n. 14, p. 39-53, 2008.

DIÁSPORA, SUJEITO E
IDENTIDADE NUM GALOPE À
BEIRA-MAR: UMA ANÁLISE
DE DISCURSO DA CANÇÃO
“NORDESTINO” DA BANDA
DR. RAIZ

Alice Moura de Alencar

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

INTRODUÇÃO

Dr. Raiz foi uma banda caririense formada em 1998 que apresentava uma releitura do regionalismo através de influências de muitos estilos musicais como *rock*, maracatu, reizado, lapinha, forró pé-de-serra, cantoria, coco, maneiro-pau, bandas cabaçais, dentre outras manifestações da cultura popular, como a Literatura de Cordel, por exemplo. Nesta modalidade destaca-se um dos integrantes do grupo, o vocalista Junú, o qual integrou, também, o movimento dos Cordelistas Mauditos, grupo/movimento de cordelistas de Juazeiro do Norte-CE, pesquisado, dentre outros, por Grangeiro (2020).

Os *shows* da banda consistiam em verdadeiros espetáculos teatrais, incorporando sonoridades e performances que mesclavam o urbano e o rural através da utilização de instrumentos como violão, guitarra, pífano, zabumba, pandeiro etc., alguns produzidos artesanalmente pelos próprios mestres da cultura da região do Cariri cearense, fonte de inspiração da banda. Esta cunhou seu nome a partir de um cordel do poeta cearense Patativa do Assaré e iniciou o seu percurso fazendo *covers* de Chico Science e Nação Zumbi, principais representantes do movimento *Manguebeat* de Pernambuco. Produziram um álbum intitulado *Dr. Raiz*, lançado em 2005. O grupo era composto por 7 integrantes: Junú, como vocalista principal; Dudé Casado, nos vocais, guitarra, violão e sanfona; Antônio Queiroz, nos vocais, pífano e baixo; Evaldo Rodrigues, Júnior Casado e Pantera na percussão; Ramon Saraiva e Beto Lemos na percussão, violão e vocais.

Além de uma sonoridade complexa, repleta de nuances regionais, o sotaque caririense aquecia as *performances* teatrais, esbanjando atitude. Foram em média dez anos de trabalhos e *shows*, tendo se apresentado pela última vez em 2011, numa turnê em Portugal. Em seguida, os seus integrantes seguiram carreiras individuais. Vários anos após o término, em 2019, a banda fez uma última participação especial no Festival de Música do Nordeste, em Juazeiro do Norte.

O acontecimento discursivo do álbum *Dr. Raiz* surgiu no universo artístico do Cariri cearense, partindo dele para o mundo e movimentando a cena autoral da região, conquistando o público a partir de um projeto inicialmente desprezioso, mas que ganhou força e inúmeros fãs. O trabalho autoral proposto produzia identificações com as temáticas das canções e com o estilo musical, que unia as sonoridades universais do *rock* aos sons da cultura popular. As suas canções compõem, portanto, o arquivo dos discursos sobre o Nordeste e sua gente, divulgando a riqueza da cultura,

ênfatizando questões sociais, históricas e favorecendo a reflexão sobre as invenções das identidades da região, do sujeito nordestino, desse espaço geográfico e simbólico.

O presente estudo objetiva, pois, proceder a uma análise de discurso de uma das canções do álbum *Dr. Raiz*, intitulada “Nordestino”. O objetivo do trabalho consiste, portanto, em analisar os mecanismos de constituição do sujeito nordestino com foco na temática da diáspora, demonstrando a operacionalidade de conceitos como sujeito, discurso, interdiscurso, em diálogo com o conceito de identidade a partir dos Estudos Culturais, em autores como Stuart Hall (2006) e Silva (2014).

Vale ressaltar que não se configura como pretensão do presente estudo esgotar as possibilidades interpretativas da canção, levando em consideração o caráter transitório de toda interpretação, transmitido através da incompletude constitutiva dos sentidos. Por fim, destaca-se a relevância desta pesquisa para as questões sociais, históricas e culturais da região Nordeste, contribuindo para os estudos discursivos na área de Letras.

I PERCORRENDO CONCEITOS

1.1 NAS TRILHAS DO SUJEITO E DO INTERDISCURSO

Não é o sujeito humano que é o motor da história/a história é um processo sem sujeito nem fim [...]. (PÊCHEUX, 2016, p. 161).

O discurso representa, para Pêcheux (2016), a produção de enunciados realizados em determinada formação discursiva, os quais atravessam os sujeitos enquanto prática, criando posições e possibilidades de enunciação. Assim,

[...] a relação de articulação dos processos sobre a base linguística torna-se possível pela existência, no próprio interior desta base, de mecanismos resumidos pelo termo *enunciação*, pela qual se efetua a *tomada de posição* do sujeito falante em relação às representações das quais ele é o suporte. (PÊCHEUX, 2016, p. 128).

Dessa forma, ele afirma que “As palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2016, p. 122), não sendo elas originadas naqueles que falam, ainda que o fio do discurso seja amarrado por eles, em linhas temporais, daquilo que é dito. Essas linhas se constituem como formações imaginárias que advêm da formação das regras históricas

da produção dos discursos, envolvendo, por conseguinte, práticas ideológicas que carregam como marca o contraditório.

Após anos de negação do seu papel, a fim de afastar interferências indesejáveis à sedimentação de um objeto científico de estudo, o sujeito retornou ao centro dos debates – passado o apogeu dos estruturalismos – tendo como escopo o movimento de maio de 1968 iniciado por estudantes franceses que reivindicavam, dentre outras lutas, uma revolução dos costumes conservadores da época. Sem o sujeito, a língua se distancia da História, deixando de considerar elementos que lhe são próprios, como o equívoco, a falha, a ideologia, a história, os mecanismos de poder e o próprio sujeito, a quem antecedem e atravessam todos esses elementos (GREGOLIN, 2004), como destaca Pêcheux (2016, p. 230):

A análise de discurso não pode se satisfazer com a concepção do sujeito cognitivo epistêmico, “mestre em seu domínio e estratégico” em seus atos (face às coerções bio-sociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca da sua inscrição no campo do simbólico.

À vista disso, o sujeito da Análise do Discurso (AD) de base pêcheutiana apresenta todas as contradições das quais a linguística insistiu em se distanciar, por não conseguir dar conta dos desdobramentos produzidos ao considerá-lo. A influência da Psicanálise, mais precisamente da releitura que Jacques Lacan fez da obra de Freud, trouxe o sujeito do inconsciente para a AD, apresentando-se a partir de uma divisão subjetiva longe de designá-lo senhor de todos os seus atos e dizeres. Se, para Lacan (1966), o dizer é inapreensível em sua totalidade, a todo instante algo escapa à consciência, pois não é nesta onde a linguagem se estrutura, mas no inconsciente – de onde o real da língua sempre trará algo da ordem do não-dito e daquilo que é impossível de ser nomeado, ou significado (GRANGEIRO, 2013).

Quanto à evidência da existência do sujeito, este se encontra inserido na tese central que se une à constituição do sentido como *interpelação*. Ao afirmar que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, Pêcheux (1997) quer dizer com isso que o sujeito não só é interpelado, como também é constituído pela ideologia. Ao responder à pergunta “quem é?”, parece ser evidente que o sujeito responda “eu” e o faz ao se referir a ele mesmo. Mas essa lógica pode não ser tão simples quanto parece, apresentando insígnias inconscientes que dividem o sujeito e escapam ao empirismo lógico.

Dessa forma, Maldidier (2017) chama a atenção para a autocrítica desenvolvida por Pêcheux, centrada em localizar o sujeito da AD do lado da Psicanálise, numa divisão, como

efeito de um batimento, sem interrupção, entre o sentido e o *non-sens* do inconsciente. Assim, o “eu-sujeito-pleno” é a prova de que a interpelação ideológica encontra gancho no inconsciente, mas jamais estará onde se localiza o sujeito, pois a interpelação é da ordem do imaginário, constituindo-se como uma das dimensões desse sujeito. Este não pode estar no sucesso da interpelação, mas justamente nos seus obstáculos. Temos, portanto, uma mudança na tese da interpelação, que se encontra ainda como fundo teórico, mas sofre um deslocamento – o sujeito não se encontra mais tão assujeitado como em Althusser.

Posto isto, Courtine (2014) destaca um ponto crucial na AD, que se constitui a partir da caracterização do interdiscurso de uma formação discursiva, analisando as posições que o sujeito ocupa ao se apropriar dos objetos do discurso. Portanto, o interdiscurso é definido por Courtine (1999, p. 18) como:

Séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se) [...]. Logo, todo fenômeno discursivo demanda o estudo da determinação do seu processo por seu interdiscurso.

O autor nega haver um sujeito no interdiscurso, já que não está nele a origem do dizer. O que há, portanto, são posições de sujeito regulando o ato de enunciação e organizando a identificação enunciativa como constitutiva da formulação que um sujeito produz. Portanto, a análise desse processo de identificação do sujeito com a sua formação discursiva conduz à consideração de dois modos de determinação do interdiscurso: este como efeito de consistência e preenchimento no interior do formulável, e como oco, vazio, deslocado, ocasionando um efeito de inconsistência, descontinuidade, ruptura e divisão na cadeia do reformulável.

A forma como o sujeito é interpelado projeta identificações mutáveis e contraditórias, as quais acontecem de forma fragmentada, produzindo identidades igualmente fragmentadas na medida em que os sujeitos se posicionam diante desta ou daquela formação discursiva. Cabe, portanto, a fim de desvendar os mecanismos de identificação presentes na canção “Nordestino”, compreender o conceito de identidade a partir dos estudos culturais, analisando as identificações do sujeito a partir da sua relação com a diáspora como temática presente na canção.

1.2 O NORDESTE E SUAS IDENTIDADES

Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui [...]

Não sou de São Paulo

Não sou japonês

Não sou carioca

Não sou português

Não sou de Brasília, não sou do Brasil

Nenhuma pátria me pariu. (Titãs)

Antes de mais nada, cabe compreender o conceito de identidade, para só então relacioná-lo às identificações geográfico-simbólicas e aos seus desdobramentos. Silva (2014) se refere a esse conceito como aparentemente fácil de definir, por se relacionar com uma suposta essência que estabelece aquilo que se é, de forma independente e autossuficiente. Aquilo que o outro é constitui uma diferença de si, seguindo o mesmo raciocínio e tomando identidade e diferença como interdependentes, sendo a primeira o ponto de partida.

Silva (2014, p. 76) compreende identidade e diferença como “[...] o resultado de atos de criação linguística”, fugindo da ideia que naturaliza esses conceitos como essências ou características da natureza a serem descobertas, que precisam ser respeitadas ou toleradas. Sendo ativamente produzidas no mundo cultural e social, o autor as concebe como produtos linguísticos fabricados nesses contextos e nas suas relações. Citando Saussure, o qual considera a linguagem um “sistema de diferenças”, onde “ser isto” significa “não ser aquilo” e “não ser mais aquilo” e assim por diante” (SILVA, 2014, p. 78), os signos não possuem, portanto, valores absolutos quando analisados isoladamente: as marcas gráficas, fonéticas e semânticas só fazem sentido numa cadeia infinita daquilo que é diferente, encontrando no sistema de diferenças “[...] o processo básico de funcionamento da língua” (SILVA, 2014, p. 78), como resultado do circuito simbólico e discursivo.

Saussure (1999, p. 126) afirma que “O mecanismo linguístico gira todo ele sobre identidades e diferenças, não sendo estas mais que a contraparte daquelas.”. Isto posto, compreende-se que o signo depende de um processo de diferenciação, carregando sempre o traço daquilo que ele não é. Portanto, não se pode reduzir a identidade a si mesma, já que não se pode reduzir o signo. O exemplo: “sou nordestino” carrega a marca da diferença cultural no momento em que a identidade de nordestino pressupõe uma

“outridade”: “não sou paulista”, “não sou carioca”, “não sou mineiro”, “não sou sulista” e assim por diante (SILVA, 2014).

A definição do conceito de identidade compreende, pois, as esferas discursivas e linguísticas, sendo resultado de relações de poder e disputas que não apenas as definem, como também as impõem. Considera-se, para tanto, não somente disputas entre grupos sociais assimétricos, como também recursos simbólicos e materiais da sociedade que garantem o acesso privilegiado a bens sociais, incluindo, excluindo, classificando, normalizando, demarcando fronteiras, numa permanente alusão ao Outro como antítese sem a qual não faria sentido (SILVA, 2014). Portanto, o autor conceitua identidade como “[...] um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2014, p. 89), estando ela, em sua inabalável relação com a diferença, associada a sistemas de representação.

Detendo-se à questão das identidades na perspectiva geográfica, Hall (2006) as aborda como inicialmente relacionadas com a representação que fazemos da nossa cultura nacional. O que, na era pré-moderna, era designado a tribo e às suas especificidades, na modernidade se volta para a demarcação dos aspectos universais e linguísticos que compõem uma nação. As identificações dos sujeitos com esses aspectos são fontes do que o autor chama de “identidade cultural”. Esta corresponde ao discurso, por se formar a partir de símbolos e representações, através de efeitos de sentido que regulam ações e constituem as identidades. Dessa forma, são criados laços imaginários, comunidades imaginárias que dão a liga sentimental e afetiva necessária a uma certa estabilidade e eficácia (SILVA, 2014).

Hall (2006) questiona sobre as estratégias de representação que são utilizadas para compor o senso comum, criando efeitos de pertencimento e identificação. Para responder aos seus questionamentos, ele investiga acerca das estratégias discursivas que constituem a narrativa da nação, que incluem os discursos histórico, literário, midiático e popular, os quais dão sentido à nação por simbolizarem experiências partilhadas, triunfos, perdas, desastres, dando sentido à existência e proporcionando um sentimento de pré-existência e continuidade. Há, nessas narrativas, uma ilusão de unificação proporcionada pelas memórias do passado, o desejo de viver em conjunto e a perpetuação da herança. Mesmo diante de diferenças de classe, gênero e raça, as culturas nacionais buscam uma fixação.

Diante dessa ideia, Hall (2006) enfatiza que as culturas nacionais, na realidade, nunca foram pontos de unificação e, dessa forma, não podem anular as diferenças culturais, as quais devem ser consideradas como dispositivo discursivo que acolhe a

diferença como identidade. Ademais, elas não estão livres de divisões, jogos de poder e contradições internas. Portanto, a teoria cultural contemporânea subverte a noção de fixação da identidade, destacando o caráter móvel e fragmentado desta.

Na canção “Nordestino”, há, ao mesmo tempo, uma identificação com o lugar de origem e uma fuga do lugar comum de resignação do sujeito ao seu destino, condenado que ele estaria a viver eternamente longe da sua terra natal, com a qual se identifica e em algum momento se desidentifica. Albuquerque Jr. (2011) chama a atenção para a predominância dos discursos naturalistas acerca do Nordeste, que encontram eco até os dias atuais, colocando aspectos de raça e meio ambiente como responsáveis por uma diferenciação progressiva entre “Norte” e “Sul”, construindo as imagens fixas deste como superior e próspero, e daquele como a sua antítese. Com isso, foram sendo gestados estereótipos a partir de divisões raciais, ambientais, linguísticas, socioculturais, psicológicas e morais.

Por fim, corroborando com Hall (2006), Lima e Grangeiro (2020) ressaltam que a relação com os territórios é um aspecto constituinte das identidades, mas não se pode pensar a região como uma identidade unificada, sob pena de submetê-la a uma dada dominação. Devemos pensá-la, pois, como construção histórica onde se cruzam temporalidades, espacialidades, elementos culturais e contradições.

2 NOR(DESTINO) À BEIRA-MAR

Por dentro das águas há quadros e sonhos
E coisas que sonham o mundo dos vivos
Há peixes milagrosos, insetos nocivos
Paisagens abertas, desertos medonhos
Léguas cansativas, caminhos tristonhos
Que fazem o homem se enganar
Há peixes que lutam para se salvar
Daqueles que caçam num mar revoltoso
E outros que devoram com gênio assombroso
As vidas que caem na beira do mar [...].
(Beira-mar, Zé Ramalho)

Santana (2009 *apud* MOREIRA, 2006) define o galope “Beira-mar” como uma cantoria de *repente* – produções orais de improviso as quais são tradicionalmente realizadas por

uma dupla de cantadores que se apresentam para uma plateia. Nas modalidades de cantoria, acontecem estratégias de organização textual que se utilizam de versos, com sílabas métricas, rimas, ritmo, refrão e deixa, sendo o galope à beira-mar constituído por dez versos com onze sílabas, chamados de décima. No caso do cordel, poesia popular escrita com fortes raízes na tradição da oralidade, geralmente são utilizadas sextilhas, que são estrofes compostas por seis versos com sete sílabas.

Conforme descreve Campos (2020), a décima apresenta as rimas organizadas na seguinte ordem: ABBAACDDC. O refrão do galope à beira-mar, que corresponde aos versos que se repetem ao final de cada estrofe, termina com a expressão “na beira do mar”. E por último, a deixa, que acontece no 9º verso do galope – já que o último sempre repetirá o refrão –, trata-se da última rima deixada no verso de cada estrofe, com a qual deverá começar a estrofe seguinte. Como exemplo, segue a primeira estrofe da canção “Nordestino”, onde esses elementos podem ser observados:

- 1º Passei minha vida morando no mato - A
- 2º Aradando terra, arrancando toco - B
- 3º Toquei fogo em broca, era aquele sufoco - B
- 4º Colhia feijão e vendia barato - A
- 5º Criava um cachorro, uma vaca e um gato - A
- 6º Um burro ligeiro pra eu trabalhar - C
- 7º A minha casinha, o meu sabiá - C
- 8º Não tinha dinheiro, mas tinha vontade - D
- 9º De ganhar o mundo e na grande cidade - D
- 10º Tomar uma cana na beira do mar - C.

A cantoria se caracteriza pela imediaticidade, predominantemente um gênero oral primário. No que tange ao gênero canção, o aspecto multimodal se torna evidente, como dito anteriormente. Percebe-se, já na primeira estrofe, que a canção “Nordestino” é composta por uma narrativa com enredo, personagens, tempo, complicações, clímax e desfecho. Mas nem sempre o galope à beira-mar apresentar-se-á em forma de narração, como é o caso da estrofe que se segue, composta pelo mestre Dimas Batista, cantador pernambucano que, segundo Campos (2020), compôs galopes à beira-mar com temáticas líricas e filosóficas:

Percorro os quadrantes do sul e do norte
Buscando verdade jamais atingida
Percebo que a morte precisa da vida
Assim como a vida precisa da morte
No campo da luta, só vence o mais forte
No entanto, o vencido não pode parar
Prossegue na vida dos filhos, do lar

Produz outras formas de vida na cova
Conforme o processo que a tudo renova
Assim como as ondas na beira do mar

Dessa forma, Grangeiro (2012), ao discorrer sobre o conceito de Cordel, esclarece que nem sempre a narração propriamente dita se fará presente, mas que o universo será sempre de narratividade. Pela marca de oralidade presente no Cordel, infere-se o mesmo para o galope à beira-mar:

Podemos considerar o cordel como poesia narrativa se tomarmos o termo não apenas no sentido de “narração”, uma forma textual canônica, com enredo, personagens, tempo, complicação, clímax e desfecho, mas no sentido de “narratividade”, de “contar histórias”, dimensão que ocorre, de uma maneira ou de outra, nos mais diversos gêneros textuais e, mais precisamente, nas tradições da oralidade, universo no qual, pensamos, insere-se a literatura de Cordel. Dessa forma, mesmo não estando o folheto na sua forma de “narrativa”, de uma forma geral, ele estaria inscrito num universo de narratividade. (GRANGEIRO, 2012, p. 32).

Assim, compreendendo melhor os gêneros envolvidos, incluindo a forma, o conteúdo e o estilo de um galope à beira-mar, o próximo passo pretende adentrar o universo nordestino, fazendo uma análise dos elementos discursivos que reverberam na canção da banda Dr. Raiz. A transversalidade da lógica interdiscursiva dessas materialidades perpassa o eixo temático da diáspora, sendo possível identificar dimensões semelhantes ou não em outros discursos literomusicais e literários, buscando elucidar, pelo menos em parte, aquilo que foi dito e o que ficou por dizer dentro de determinada formação discursiva.

Sobre as experiências de diáspora de um povo, Hall (2013, p. 28) se questiona: “Como imaginar sua relação com a terra de origem, a natureza de seu ‘pertencimento’”? E de que forma devemos pensar sobre a identidade nacional e o “‘pertencimento’?”. Para ele, na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Há “outras forças centrípetas” que se unem aos elos de origem de outras regiões e de outros migrantes, através de identificações locais e reidentificações simbólicas. Para ele, essas identidades se refazem a partir de disjunturas, de relações de poder e de diferenças, mobilizadas por situações como: “A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (HALL, 2013, p. 31).

O termo “diáspora” foi modelado na história dos povos judeus em diversos momentos. De acordo com o referido autor, as narrativas do Velho Testamento sobre o “povo escolhido” violentamente levado à escravidão no Egito, da liderança de Moisés, seguida pelo Grande Êxodo e o retorno à Terra Prometida, fornecem ao imaginário popular uma metáfora dominante, revelando uma história teológica e redentora de retorno. Outro momento diaspórico foi a dispersão pelo mundo por ocasião do Holocausto, um sistema articulado de perseguição dos nazistas a este povo que dizimou de formas bárbaras mais de seis milhões de pessoas. No contexto africano também se fala de diáspora para definir a migração forçada do povo daquele continente no período do tráfico escravista transatlântico.

Esse mito fundador se liga ao cordão umbilical da tradição, quando em contato com um núcleo imutável e atemporal, influenciando ações, conferindo significados e dando sentido à história. Por outro lado, a diferença é essencial ao significado, e este à cultura, fazendo com que o conceito binário de diáspora, que depende da construção de um “Outro” para existir, vacile diante de significados que não podem ser fixados definitivamente, como propunha a linguística moderna pós-saussuriana: “[...] sempre há o ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura [...]” (HALL, 2013, p. 36). Observa-se esse efeito, no qual duas identidades culturais se fundem e ao mesmo tempo se diferenciam, no seguinte trecho de “Beradêro”, canção composta por Chico César em 1995, que apresenta um efeito de sentido errante e aberto entre as culturas Nordeste e Sudeste:

A tinta pinta o asfalto
Enfeita a alma motorista
É a cor na cor da cidade
Batom no lábio nortista
O olhar vê tons tão sudestes
E o beijo que vós me nordestes
Arranha céu da boca paulista
(CÉSAR, Chico. **Beradêro**. 1995)¹⁷

Na canção “Nordestino”, a temática da diáspora inicia-se a partir do relato de um sujeito que se prepara para migrar para a capital Rio de Janeiro com o objetivo de realizar o seu desejo de “tomar uma cana” na beira do mar. Percebe-se, já na primeira estrofe, o início de uma narrativa que causa curiosidade ao ouvinte. Trata-se de um trecho que

¹⁷ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/128518/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

apresenta um conteúdo que evoca determinados atravessamentos do termo **nordestino**, sem fazer disso um lamento, a despeito de obras como “Triste partida”, poema de Patativa do Assaré musicado por Luiz Gonzaga, que, como o título sugere, evoca a seca, a fome, a peste, a migração e a desesperança. Para o nordestino da canção, apesar do sofrimento causado pela seca e pela falta de recursos, os eventos que se sucedem são carregados de uma atmosfera tragicômica, que evoca o estereótipo do cearense que tem o hábito de “mangar” dos outros e até de si mesmo, como é o caso do personagem da canção.

Na preparação para alcançar o seu objetivo, que consiste em “tomar uma cana na beira do mar”, o Nordeste da canção trabalha duro, como se pode perceber na estrofe:

Em mil novecentos e noventa e dois
Resolvi fazer uma plantação
Com falta de chuva e com muita oração
Plantei na minha roça uma tarefa de arroz
Aguei a terra e um tempo depois
Fiquei satisfeito em poder trabalhar
Colhi o arroz, botei pra secar
O vendi na feira e peguei o dinheiro
Comprei uma passagem pro Rio de Janeiro
Pra ver o Pão de Açúcar da beira do mar

Em “Triste partida”, a preparação para a migração também acontece:

E vende seu burro,
Jumento e o cavalo,
Até mesmo o galo
Venderam também,
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro,
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem.
Em cima do carro
Se junta a família;
Chegou o triste dia,
Já vai viajar.
A seca terrível,

Que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natal.

(ASSARÉ, Patativa do. **Triste partida**. 1957)¹⁸

Santos (2019) aponta para o fenômeno que se intensificou em meados do século XX, impulsionado por questões sociais, econômicas, ambientais e políticas. Esse movimento, conhecido como **diáspora nordestina**, levou milhares de nordestinos a migrarem para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro na busca por melhores condições de vida. Diante disso, Albuquerque Jr. (2011) chama a atenção para a prevalência das tradições culturais nordestinas e para a preservação das suas raízes, do seu “cordão umbilical”, criando, nesses novos lugares, espaços (físicos e imaginários) que se contrapõem à realidade urbana e sulista enfrentada pelos migrantes.

Desde o século XIX, o discurso da seca, presente em ambas as canções, serviu como justificativa para demarcar a distinção entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil. Albuquerque Jr. (2011) denomina de “quadro de horrores” a descrição das misérias causadas pelo flagelo da seca, construindo uma imagem de abandono e marginalização dessas regiões, criando argumentos que embasam a manutenção do poder em esferas da sociedade e do estado. Associado a esse discurso, fenômenos messiânicos como os liderados por Antônio Conselheiro e Padre Cícero forjaram uma atmosfera ainda mais propícia à atribuição do *nortista* como fanático religioso, incluindo outros discursos de banditismo, cangaço, negro mau, selvageria, os quais contribuíram fortemente para a depreciação do Norte e a supervalorização do Sul. Este seria a antítese daquele, o modelo de civilização a ser alcançado pela região Nordeste.

Nesse jogo de antíteses, o Nordestino da canção de Dr. Raiz, não conseguindo realizar de forma satisfatória o seu desejo de se divertir na cidade maravilhosa, pôde se recompor e considerar regressar à sua amada terra, demonstrando não só resignação e esperança, resolutividade, com mais liberdade de ir e vir. Diferente do nordestino de “Triste partida” (1957), que ficou preso à paisagem e ao estigma do sujeito que veio ao mundo condenado a sofrer, como se observa nos seguintes versos:

Se arguma notícia
Das banda do norte
Tem ele por sorte
O gosto de ouvir

18 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/patativa-do-assare/1072884/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

(Meu Deus, meu Deus) Lhe bate no peito
Saudade de móio
E as água nos zóio
Começa a cair
(Ai, ai, ai, ai)
Do mundo afastado
Ali vive preso
Sofrendo desprezo
Devendo ao patrão (Meu Deus, meu Deus)
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela família
Não volta mais não (Ai, ai, ai, ai)
(ASSARÉ, Patativa do. **Triste partida**. 1957)

Nascimento (2010) identifica, nesses versos, em sua análise sobre sentido, memória e identidade no discurso de Patativa do Assaré, traços de identidade que se relacionam à terra e ao povo nordestino, reafirmando a pobreza, a paisagem da seca e a miséria como castigos de Deus – formações ideológicas ligadas aos discursos fundantes sobre o Nordeste¹⁹. O conhecimento sobre a cultura nordestina obedece à lei “do que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2015), reforçando o lugar de sofrimento e resignação, os obrigando a deixar a terra natal em busca de terras mais promissoras, sempre rumo à região Sul do país.

Nesse sentido, infere-se uma diferença de posição entre os nordestinos de Dr. Raiz e Patativa, através do deslocamento de sentido no discurso de ambos. Nordestinos, porém, produzindo efeitos de sentido dissonantes: um mais passivo e resignado diante do sofrimento que a sua condição lhe exprime, e o outro mais atento às suas próprias escolhas, se posicionando de forma ativa e menos resignada. Com essas transformações, acontece um processo de ruptura com o pré-construído (PÊCHEUX, 1997), permitindo novos processos de identificação e significação dos discursos.

Na canção da banda cariense, o sujeito passa por complicações, narradas a seguir:

Quando eu fui descendo na rodoviária
Chegou um moleque de cabelo liso

¹⁹ Segundo Albuquerque Jr. (2011), Norte e Nordeste representavam uma única região, vindo a se separar a partir de 1919 através de práticas discursivas que envolveram derrotas, jogos de poder e sensibilidades, produzindo saberes de caráter regional.

A cabeça baixa e entristecido
Olhou para mim e foi logo dizendo
Tô passando fome, tô quase morrendo
Me dê sua mala, deixe eu carregar
Eu, todo animado, o deixei me ajudar
Quando percebi que fiz uma besteira
Pegou minha mala e saiu na carreira
Soltando risadas na beira do Mar
Ainda tive sorte que a minha carteira
No bolso da calça estava escondida
Cheguei lá na praia com a cara mais lisa
Fiquei numa barra de palha e madeira
Pedi uma dose, sentei numa cadeira
Tirei a camisa e fui me embriagar
Chamei uma loira para conversar
E no lugar dela veio seu namorado
Fiquei lá na praia todo arrebitado
Com a cara enfiada na beira do mar

Diante do clímax, desenvolve-se a resolutividade do nordestino da canção, que se identifica mais com João Grilo – personagem do *Auto da Compadecida*, da peça teatral de Ariano Suassuna, que eclodiu como acontecimento discursivo na década de 1950 – do que com o nordestino de “Triste partida”. A peça inaugurou, segundo Albuquerque Jr. (2011), um teatro capaz de popularizar, de deixar de ser voltado para a catarse burguesa, formando o povo a partir dos seus assuntos, resgatando várias formas de encenação populares que servem para legitimar a saudade de um Nordeste feudal, medieval, contraposto ao Sudeste, um espaço mítico, caricato, que lembra a sociedade e a cavalaria: “Sertão dos profetas, dos peregrinos, dos cavaleiros andantes, defensores das honras das donzelas, dos duelos mortais. Sertão das bandeiras, das insígnias e dos brasões, das lanças e mastros, das armaduras pobres de couro” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 188).

O personagem de João Grilo é, portanto, um anti-herói explorado, tratado como inferior e exibido de forma caricata, adequando-se a um estereótipo condizente com a época em que a peça foi escrita, em 1955, bem como com o estilo do seu autor, que preservava as tradições regionalistas nordestinas. Na peça, a sociedade humana aparece como farsa, um espetáculo circense, ou um teatro de bonecos mamulengos de Deus. Percebe-

se, ainda assim, na fala do personagem de João Grilo, uma capacidade de superação da condição que lhe foi atribuída, além do sentido tragicômico que se apresenta como efeito de humor integrado ao personagem:

- E difícil quer dizer sem jeito? Sem jeito! Sem jeito por quê? Vocês são uns pamonhas. Quaisquer coisinhas estão arriando. Não vê que tiveram tudo na terra? Se tivesse tido que aguentar o rojão de João Grilo, passando fome e comendo macambira na seca, garanto que tinham mais coragem. Quer ver eu dar um jeito nisso? (SUASSUNA, 1990, p. 167 *apud* SANTOS, 2014, p. 333).

A identificação com uma região sofrida e pobre aparece nas primeiras estrofes da canção “Nordestino”, onde a natureza e os homens ainda não estão separados. Mas logo após as desventuras narradas, o personagem recupera o “orgulho de sertanejo”, apesar do aparecimento de imagens e preconceitos provenientes das sucessivas dificuldades enfrentadas pelo migrante em busca da sua aventura de “tomar uma cana na beira do mar”, as quais demonstram traços de caráter psicológico e culturais arraigados (ALBUQUERQUE JR., 2011). Apresentando igual capacidade de superação como no personagem do *Auto da Compadecida*, o nordestino de Dr. Raiz participa da invenção de um Nordeste saudoso e tradicional, decepcionando-se com o seu espaço oposto, que é aquele burguês, urbano e industrial das grandes cidades do Sudeste.

Na última estrofe da canção, o desfecho da narrativa acontece incorporando a mesma resolutividade de João Grilo, como também evocando o espaço de saudade fortemente presente em “Triste partida”, descobrindo ainda que exilado está ao constatar que a terra prometida é, na verdade, *o avesso, do avesso, do avesso, do avesso...* como diria Caetano Veloso (1978). Observa-se, nos enunciados sobre a saudade da terra natal, um efeito de paráfrase, segundo o qual o sentido se mantém em ambos os lugares, pousando nos mesmos espaços do dizer e produzindo identidades saudosas, provenientes das práticas de diáspora e desejos de retorno. Sendo assim, diante da tentativa frustrada de *te curtir numa boa*, ele segue reconhecendo que não pode chamar o seu sonho de realidade, pois esta, para ele, consiste em *outro sonho feliz de cidade* (referência a “Sampa”, canção de Caetano Veloso composta em 1978):

“Sampa”	“Nordestino”
[...] Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto É que Narciso acha feio o que não é espelho[...]	E nesse momento fiquei com saudades Do meu Juazeiro, do meu Cariri E dessa viagem me arrependi Pois vi que perdi minha liberdade As cidades grandes são grandes cidades Mas não são melhores que o meu Ceará [...]

Na canção, as cidades grandes não podem ser melhores que o Ceará, pois o discurso de pertencimento rechaça e acha feio tudo o que não é espelho, apavorando a mente diante do desconhecido. O tema da diáspora causa um efeito de saudade permanente, servindo de identificação para as identidades nordestinas, as quais ora se resignam diante do sofrimento sem fim, ora se posicionam em direção a um possível retorno. Mas é limitante concluir que há somente essas duas saídas para o discurso diaspórico, já que a fluidez dos sentidos permite voos mais ousados, uma vez que a experiência discursiva é atravessada constantemente por possibilidades outras. Seguindo esse trajeto, encontramos o exemplo de “Beradêro”, já mencionado, como também a canção “Cantiga do estradar”, de Elomar Figueira, gravada em 1983, fortemente marcada pela oralidade sertaneja e pelas suas variantes dialetais, característica de toda a sua obra. Pousando em arcaísmos, abrangendo temas medievais e cristãos, paradoxalmente neologismos e rupturas se fazem presentes, a começar pelo substantivo transformado em verbo, marca da sua condição errante: *estradar*. Segue trecho da canção:

Tô de volta, já faz tempo
 Que deixei o meu lugar
 Isso se deu quando moço
 Que eu saía a ‘percurá’
 Nas ‘inclusão’ que ‘hai’ no mundo
 Nas bramura que ‘hai’ por lá
 Saltei por ‘profundos pôço’
 Que o Tinhoso tem por lá

Jesus livrou ‘derna’ d’eu môço
 Do raivoso me panhar
 Já passei por tantas prova
 ‘Inda’ tem prova a enfrentar

Vou cantando minhas trova
Que ajuntei no caminhar
Lá no céu vejo a lua nova
Companhia do estradar
(FIGUEIRA, Elomar. **Cantiga do estradar**. 1983)

Ainda que a peregrinação lhe sirva de provação e sofrimento, retornando ao “seu lugar” após ter saído, quando moço, a “percurá”, o seu caminhar lhe proporcionou identificações, sem as quais “o novo” não aconteceria – metáfora da lua nova, que simboliza novas possibilidades e renovação dos trajetos. O “estradar” se faz, portanto, condição perene de identificação e transformação, fugindo à regra binária de “ida e volta”, “diáspora e retorno”, o que remete à conhecida citação do filósofo Heráclito, que diz: “Ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio.”.

Sobre *ficar com a cara enfiada na beira do mar*, como também sobre *as vidas que caem na beira do mar*, décimo verso da canção “Beira-mar”, de Zé Ramalho, destaca-se, através do efeito parafrástico, a capacidade do Nordeste de se reinventar no seu *estradar*, após atravessar *caminhos tristonhos, léguas cansativas e desertos medonhos*. Albuquerque Jr. (2011, p. 179), ao discorrer sobre a música do Nordeste, a descreve como parte de “[...] uma das culturas regionais mais ricas e resistentes, diante do processo de generalização dos bens culturais produzidos pela sociedade capitalista.”. A cultura nordestina como expressão do seu povo realimentar a memória do migrante, fazendo com que a ele sejam devolvidos: a sua voz, o seu sentir, a sua visão e a sua história.

Destarte, os enunciados que se realizam na composição “Nordestino” através do entrecruzamento discursivo com o Galope à beira-mar e dos atravessamentos com outras materialidades apresentam pistas do estreito relacionamento que a canção mantém com dizeres outros e anteriores, encontrando a temática da diáspora de maneira recorrente nas formações discursivas que determinam os ditos e os não-ditos sobre o sujeito nordestino, servindo assim como efeito de identificação para essas identidades, localizadas na movência que vai *além do limite do vale profundo que sempre começa na beira do mar... ou do sertão*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Nordeste e o nordestino durante muito tempo foram vistos a partir de condições naturalizantes e inferiores que se apresentavam como a antítese sulista. Diante dessa perspectiva, inúmeros dizeres foram sendo produzidos, de modo que os efeitos de

sentido pousavam em alguns ditos e silenciavam outros. Apesar de todo o sofrimento do nordestino diante das intempéries ambientais e da falta de investimentos na região, esse sujeito não se resume somente aos estereótipos que lhe foram sendo atribuídos ao longo do tempo, sedimentando formulações do mesmo dizer. Com o mover do tempo, das palavras e dos silêncios, algumas outras lógicas foram se apresentando, forjando um ambiente menos inóspito e personagens menos colados à paisagem da seca, menos assujeitados a condições climáticas.

Dessa forma, analisando o interdiscurso, pudemos seguir o trajeto do tema da diáspora, encontrando elementos de identificação dos sujeitos com determinadas formações discursivas, ora reproduzindo, ora rompendo com certas práticas, desidentificando-se. No caso do nordestino de Dr. Raiz, foi possível perceber posicionamentos mais resolutivos diante dos efeitos de saudade inventados por outros discursos sobre a diáspora nordestina – como é o caso de “Triste Partida” – mas ainda assim mantendo a noção binária de partida e retorno, distanciando-se do “estradar” enunciado anteriormente por Elomar.

Portanto, conclui-se que a temática da diáspora é recorrente nos traços mnemônicos que compõem os discursos sobre o sujeito nordestino na canção, produzindo efeitos de sentido para as suas identidades, as quais ora se apresentam como resignadas, ora como inconformadas diante do que lhes é atribuído como traço identitário.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSARÉ, P. do. **Triste partida**. 1957. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/patativa-do-assare/1072884/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CAMPOS, L. V. Benditos frutos da poética popular: o caso do galope à beira-mar. *In*: ARAGÃO, M. do S. S. de (org.). **Literatura e tempo**: cem anos de encantamento. II Congresso Nacional de Literatura – ANAIS. João Pessoa: Mídia, 2014. p.103-115.

CASADO, D. **Nordestino**. Disponível em: <https://m.lettras.mus.br/dr-raiz/1422765/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CÉSAR, C. **Beradêro**. 1995. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/128518/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

FERREIRA, R. A. de A.; GRANGEIRO, C. R.P. A padaria antropofágica de Ednardo: uma análise de discurso dacanção “Artigo 26”. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 82-96, set. 2016.

FIGUEIRA, E. **Cantiga do estradar**. 1983. Disponível em:<https://www.lettras.mus.br/elomar/376555/> Acesso em: 23 ago. 2021.

GRANGEIRO, C. R. P. (org.). **Benditos “Mauditos”**: tradição e transgressão na literatura de cordel. Curitiba: CRV, 2020.

GRANGEIRO, C. R. P. Considerações iniciais para uma nova teorização sobre o cordel. *In*: QUEIROZ, A. (org.). **A reinvenção do Nordeste**. v. 2. Fortaleza: Serviço Social do Comércio, 2012.

GRANGEIRO, C. R. P. **Discurso político no folheto de cordel**. São Paulo: Annablume, 2013.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, St. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LIMA, F. A.; GRANGEIRO, C. R. P. A (re)invenção do Brasil e do Nordeste pelos cordelistas malditos: uma análise de discurso do folheto “A farsa”, de Hélio Ferraz. *In*: GRANGEIRO, C. R. P. (org.). **Benditos “Mauditos”**: tradição e transgressão na literatura de cordel. Curitiba: CRV, 2020. p. 103-116.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOREIRA, V. **O canto da poesia**. Recife: Bagaço, 2006.

NASCIMENTO, M. E. F. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré**. Recife: Bagaço, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos** [livro eletrônico]. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**. org. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. Língua, “linguagens”, discurso. *In: Análise de discurso*. org. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 121-129.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. *In: Análise de discurso*. org. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 151-161.

PÊCHEUX, M. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. *In: Análise de discurso*. org. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 163-173.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

RAMALHO, Z. **Beira-mar**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/122522/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SANTANA, D. P. de. **Poesia popular nordestina**: uma abordagem para o tratamento da relação fala-escrita. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/707/1/dissertacao_doralice.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, L. A. Literatura de Cordel e migração nordestina: tradição e deslocamento. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 35, jan./jun. 2010. Epub: Oct., 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182010000100077&script=sci_arttext. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANTOS, R. M.; FONTES, É. R. A representação identitária do sujeito em *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 3, art. 14, p. 323-339, jul./set. 2014.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELOSO, C. **Sampa**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ANEXO

Nordestino (Dr. Raiz)

Chegou um moleque de cabelo liso
Em mil novecentos e noventa e dois
Resolvi fazer uma plantação
Com falta de chuva e com muita oração
Plantei na minha roça uma tarefa de arroz
Aguei a terra e um tempo depois
Fiquei satisfeito em poder trabalhar
Colhi o arroz, botei pra secar
O vendi na feira e peguei o dinheiro
Comprei uma passagem pro Rio de Janeiro
Pra ver o Pão de Açúcar da beira do mar

Quando eu fui descendo na rodoviária
A cabeça baixa e entristecido

Olhou para mim e foi logo dizendo

Tô passando fome, tô quase morrendo
Me dê sua mala deixe eu carregar
Eu todo animado o deixei me ajudar
Quando percebi que fiz uma besteira
Peguei minha mala e saí na carreira
Soltando risadas na beira do mar

Ainda tive sorte que a minha carteira
No bolso da calça estava escondida
Cheguei lá na praia com a cara mais lisa
Fiquei numa barra de palha e madeira
Pedi uma dose, sentei numa cadeira
Tirei a camisa e fui me embriagar
Chamei uma loira para conversar
E no lugar dela veio seu namorado
Fiquei lá na praia todo arrebatado
Com a cara enfiada na beira do mar

E nesse momento fiquei com saudades
Do meu Juazeiro, do meu Cariri
E dessa viagem me arrependi
Pois vi que perdi minha liberdade
As cidades grandes são grandes cidades
Mas não são melhores que o meu Ceará
Que qualquer boteco posso frequentar
E encher de amor o meu coração
Prefiro os costumes desse meu sertão
Do que tomar cana na beira do mar

AS ORAÇÕES RELATIVAS NO
PORTUGUÊS POPULAR DE
FORTALEZA: A VARIACÃO
ENTRE AS ESTRATÉGIAS
PADRÃO E COPIADORA

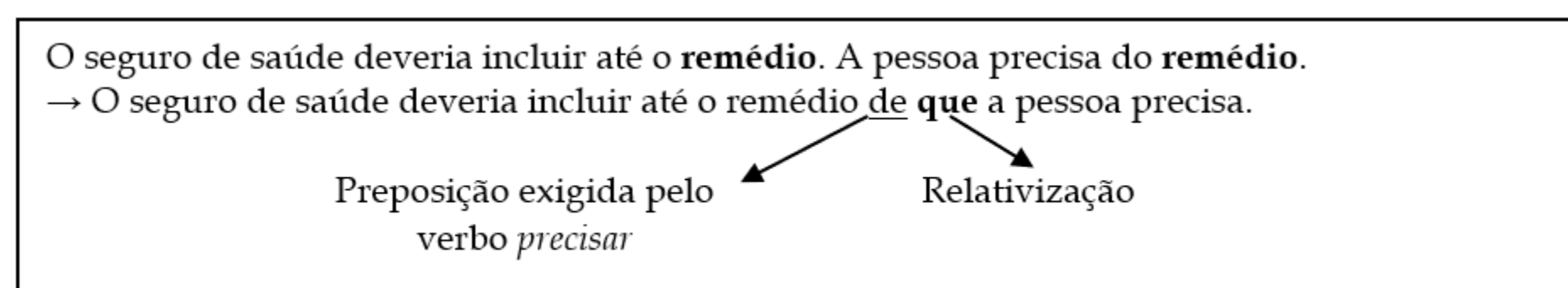
Vinicius da Silva Vieira
Aluiza Alves de Araújo

INTRODUÇÃO

De maneira contínua, o ser humano depara-se com diversas instâncias que estão sujeitas à variação e, em se tratando da língua(gem), isso não acontece de forma diferente. Nesse ínterim, em meio às diversas práticas de linguagem nas quais estamos inseridos, é curioso notar que encontramos inúmeros fenômenos linguísticos variáveis, que abarcam todos os níveis de análise linguística: lexical, fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo. Tais fenômenos contribuem para que as discussões em torno da variação linguística tornem-se alvo de pesquisas que buscam mapeá-los, de forma a elucidar para os falantes do português os fatores internos e externos à língua que influenciam a ocorrência dessa variação. Portanto, como objeto de análise deste capítulo, elegemos as estratégias de relativização (orações relativas) de contexto preposicionado sob a perspectiva variacionista, fenômeno de natureza sintática, que analisaremos com base em ocorrências de amostra do banco de dados Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (doravante, NORPOFOR).

O fenômeno da relativização é bastante frequente nas línguas naturais, uma vez que é comum, em nossas práticas languageiras, estarmos recorrentemente fazendo a reativação dos referentes que construímos na fala e na escrita, isto é, fazendo referência aos termos que já utilizamos em uma dada comunicação, a fim de evitarmos repetições e sermos claros nos sentidos que queremos expressar. Essa capacidade de fazermos menções a termos que já enunciamos nas cadeias comunicativas que empreendemos denomina-se **referenciação** e está inserida na nossa competência comunicativa, a qual consiste na capacidade de o indivíduo lançar mão de sua língua-alvo de maneira adequada/apropriada, norteando-se pelos distintos e variados contextos da comunicação humana (HYMES, 1995). Logo, a referenciação é uma ferramenta discursiva que pode se manifestar por meio de mecanismos “[...] de ordem ‘gramatical’ – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos)” (KOCH, 2016, p. 46), além de outros mecanismos linguísticos. Como podemos notar pelo que diz Koch (2016), a referenciação pode ser construída com os pronomes relativos, presentes nas orações relativas. No Quadro 1, é possível percebermos como se dá a relativização em contexto sintático preposicionado:

Quadro 1 – Processo de relativização em contexto preposicionado



Fonte: Elaborado pelos autores

A articulação padrão da oração relativa, ilustrada no esquema anterior, nem sempre é obedecida, e são frequentes construções, principalmente no vernáculo, que preservam o conteúdo semântico que seria veiculado em uma estratégia **padrão**, mas o relativizam de outras formas. Sendo assim, no que se refere à variação linguística das orações relativas, o português brasileiro (doravante, PB) dispõe de três estratégias de relativização, ilustradas a seguir:

- I. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio **de que a pessoa precisa**.
- II. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio **que a pessoa precisa dele**.
- III. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio **que a pessoa precisa**.²⁰

No caso das ocorrências acima, dispomos de três maneiras distintas de estruturar a oração relativa para transmitir uma mesma informação: em I, temos a estratégia **padrão** (esquematizada no quadro 1), a qual é evidenciada pelos gramáticos normativos, conforme podemos visualizar a regência verbal sendo cumprida a partir do uso da preposição; em II, temos a estratégia não padrão denominada de **copiadora** haja vista o termo já relativizado (remédio) pelo pronome relativo (que) ser copiado na oração subordinada por um pronome (dele), chamado de **pronome lembrete** ou **pronome cópia**; e, em III, temos a estratégia não padrão conhecida por **cortadora**, amplamente utilizada no PB, na qual há o corte da preposição regida pelo verbo, sem acréscimo de pronome cópia.

Apesar de o respaldo desse fenômeno ter sido evidenciado por várias pesquisas no Brasil que o tomaram por objeto de estudo, inclusive na investigação de Pinheiro (1998) com a variedade culta (amostra I – 1993 a 1996) de Fortaleza, identificamos uma lacuna a ser preenchida: nenhum estudo foi realizado acerca das estratégias de relativização na variedade popular da capital cearense. Isso nos direciona a apontar que o quadro sociolinguístico do fenômeno em questão ainda não foi completamente investigado,

²⁰ Essa ocorrência de oração relativa **cortadora** foi retirada do inquérito n° 62 do NORPOFOR, o *corpus* de nossa pesquisa. Os outros dois exemplos foram elaborados a partir deste, a fim de explicarmos a variação do fenômeno com uma mesma sentença relativa. Ao longo deste artigo, nas ocorrências trazidas como exemplos, as orações relativas serão marcadas em *itálico*, a fim de que sejam mais bem visualizadas pelo leitor.

uma vez que Fortaleza possui diferentes variedades linguísticas, e, destas, a pesquisa já realizada só abrangeu a dos informantes cultos (graduados).

Desse modo, o nosso objetivo, no presente capítulo, é analisar a influência dos condicionadores linguísticos e sociais sobre a variação das estratégias de relativização **padrão** e **copiadora** na fala popular fortalezense, com base nos postulados da Sociolinguística Variacionista. O tom diferencial do presente estudo está em ele versar sobre uma temática que não é abordada há mais de vinte anos em Fortaleza-CE e que ainda não foi estudada no português *popular* da capital cearense, tendo em vista que o estudo já realizado – o de Pinheiro (1998) – se deu com a análise da fala culta. Dessa forma, esta investigação se unirá aos demais estudos que contemplam outros fenômenos variáveis, em busca de contribuir para o conhecimento das especificidades do português falado em Fortaleza-CE.

No que tange à estruturação retórica, o presente capítulo é constituído de quatro partes principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos alguns postulados da Sociolinguística Variacionista, que embasa nossa investigação. Na segunda, delineamos a revisão de literatura dos estudos variacionistas afins ao nosso que contemplaram o fenômeno da relativização no PB. Na terceira seção, expomos o viés metodológico de nossa pesquisa. Na quarta, discutimos os resultados encontrados na análise variável.

I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

De encontro às concepções estruturalista e gerativista de língua, ganharam vigor, a partir da década de 1960, os estudos de William Labov, cuja consideração central é a presença dos fatores sociais na análise linguística e a atenção ao aspecto heterogêneo da língua. Com esse respaldo teórico, o terreno da sociolinguística passa a ser mais bem assentado, a fim de que o caráter variável e mutável das línguas possa ser investigado de maneira sistemática e empírica. Assim, as investigações de Labov (2008) e Weinreich, Labov e Herzog (2006) instauraram a **Teoria da Variação e Mudança Linguística**, a qual também é conhecida por **Sociolinguística Variacionista**, cujo modelo teórico-metodológico até hoje é um grande suporte para as pesquisas acerca dos fenômenos variáveis das línguas naturais em diferentes partes do mundo.

Nesse contexto, é digno de nota que Labov desenhou o arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista por meio justamente das pesquisas que ele próprio desenvolveu, atestando empiricamente o seu posicionamento de que “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19).

Um dos princípios fundamentais da Teoria da Variação e Mudança Linguística – e um pré-requisito para a compreensão dos demais – é o da **heterogeneidade ordenada** (LABOV, 2008). Esse postulado rompe com a ideia, por muito tempo defendida pelos estruturalistas e gerativistas, de que a língua é um sistema homogêneo, o qual deixa em segundo plano o caráter variável e mutável da língua. Faraco (2006, p. 13), ao fazer as notas introdutórias dos **Fundamentos empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística**, uma das obras seminais de Labov, pontua bem sobre essa ruptura:

Propõem, então, que o axioma da homogeneidade seja abandonado, instaurando-se em seu lugar o axioma da heterogeneidade ordenada. Buscam-se caminhos teóricos para harmonizar os fatos da heterogeneidade (a língua como uma realidade inerentemente variável) com a abordagem estrutural (língua como uma realidade inerentemente ordenada).

Com a instauração desse axioma, a sistematicidade da língua deixa de ser atribuída somente para o que nela é categórico, aplicando-se também ao que é variável. Dessa maneira, quebra-se o paradigma de que sistematicidade é relativa somente ao que é homogêneo, haja vista construções heterogêneas na língua apresentarem o seu teor de estruturalidade. Isso implica deixar de considerar que variabilidade e sistematicidade são aspectos linguísticos excludentes entre si. Para validar e fortalecer ainda mais essa ruptura com o ideário estruturalista, Labov propõe um modelo teórico-metodológico que aborda sistematicamente os fenômenos de variação e mudança detectados no vernáculo das pessoas.

Para a análise sociolinguística, cabe lançarmos mão de alguns conceitos que acompanham o aparato de descrição linguística preconizado por Labov (2008), a saber: **variação**, **variantes**, **variável** e **variedade**. A **variação** diz respeito ao processo de uma língua apresentar formas concorrentes de dizer uma mesma coisa com mesmo significado representacional; essas formas, intercambiáveis em um mesmo contexto, são denominadas de **variantes**, que consistem em “expressões que se referem ao mesmo

estado de coisas, [apresentando] o mesmo valor de verdade”²¹ (LABOV, 1978, p. 7, tradução nossa). A **variável**, por sua vez, define-se como um aspecto da estrutura linguística que passa por variação dentro do sistema linguístico (LABOV, 2006; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006); em outras palavras, a **variável** é o fenômeno gramatical em que ocorre variação. Além dessa acepção, o termo **variável** refere-se aos fatores linguísticos e sociais que influenciam a variação e mudança linguística, conferindo-lhes sistematicidade (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006). Por fim, a **variedade** corresponde ao vernáculo específico de uma comunidade de fala (LABOV, 2006), podendo ser definida por critérios sociais, regionais, culturais, ocupacionais, entre outros.

Essa definição de **variedade** enseja a consideração de que a Sociolinguística Variacionista, por ter como objeto de estudo a variação presente no vernáculo, explora-o não a partir do que é falado ou intuído por indivíduos isoladamente (o **idioleto**, segundo Labov), mas a partir das **comunidades de fala**, que abarcam dialetos ou variedades e constituem o *locus* para a investigação de fenômenos linguísticos variáveis. Destarte, a comunidade de fala define-se como um grupo de falantes que “compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos uma variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008, p. 225). Ressaltamos, além do mais, que a comunidade de fala, além de possuir as mesmas normas e atitudes relativas à linguagem, pode ser identificada com base nestes dois outros critérios: compartilhamento de traços linguísticos diferentes de outros grupos por parte dos falantes; acentuada frequência de comunicação entre os participantes da comunidade (GUY, 2000).

Em termos de exemplos para esses conceitos sobre os quais discorreremos, tomemos o objeto de estudo no presente capítulo: as estratégias de relativização constituem a nossa variável, cujas variantes são as orações relativas padrão e copiadora, investigadas na variedade do português popular de Fortaleza.

Após termos pontuado brevemente algumas premissas de cunho teórico da Sociolinguística Laboviana, partamos para a próxima seção, onde apresentaremos alguns estudos variacionistas que investigaram as estratégias de relativização.

21 No original: “[...] utterances that refer to the same state of affairs have the same truth-value [...]”.

2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O FENÔMENO DAS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO

Percebemos que o fenômeno das estratégias de relativização se configura como um campo fértil para as investigações linguísticas, haja vista essa temática suscitar vários estudos sob as diferentes perspectivas linguísticas: formalismo, funcionalismo, aquisição da linguagem e variacionismo. Desse modo, para a consecução do nosso objetivo com este capítulo, a presente revisão de literatura abrangerá apenas os estudos que, como o nosso, investigaram o fenômeno sob o escopo da Teoria da Variação e Mudança Linguística, sobretudo aqueles cujos materiais de análise foram bancos de dados sociolinguísticos e que tiveram a relativa copiadora como uma das variantes da variável dependente.

A investigação pioneira desse fenômeno no Brasil deve-se à Mollica (1977), que pesquisou as orações relativas em entrevistas realizadas apenas com quatro informantes cariocas nativos, de classe social baixa e semiescolarizados, participantes do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sendo assim, a autora não investigou variáveis sociais. Em termos gerais, Mollica (1977) identificou 1299 ocorrências de cláusulas relativas, das quais 1195 (92%) aplicaram a regra do apagamento da cópia, ou seja, correspondiam às orações do tipo padrão de sujeito e objeto direto e às não padrão cortadoras²². Para a rodada com as relativas de sintagmas de complementos preposicionados, os resultados favorecedores da relativa cortadora foram: ausência de elementos intervenientes (96,3% e PR 0.72); traço não humano do antecedente (94,5% e PR 0.68); traço +especificado do antecedente (96,4% e PR 0.65); traço +coletivo do antecedente (95,8% e PR 0.65).

Um outro estudo pioneiro deste tema foi o de Tarallo (1983), que investigou sincronicamente dois tipos de material: entrevistas sociolinguísticas de 40 informantes da cidade de São Paulo estratificados por sexo, faixa etária, escolaridade e classe social; e dados das mídias televisivas analisados a partir do grau de formalidade. O *corpus* diacrônico, por sua vez, constitui-se de cartas e textos teatrais escritos por brasileiros ao longo dos séculos XVIII e XIX. Tarallo (1983) coletou 2750 ocorrências de orações relativas na investigação sincrônica (1700 das entrevistas sociolinguísticas e 1050 dos gêneros midiáticos orais) e 1579 dados na investigação diacrônica, perfazendo um total de 4329

22 Em seu estudo, Mollica (1977), para configurar o apagamento do pronome cópia, uniu as relativas padrão de sujeito e objeto direto (não preposicionadas) e as não padrão cortadoras (preposicionadas) com a etiqueta de “cortadoras”, o que não permite separá-las no percentual de apagamento.

orações relativas coletadas e submetidas ao tratamento do programa estatístico. A variável dependente consistiu na presença/ausência do pronome cópia, sendo as três estratégias de relativização (copiadora, cortadora, padrão) as variantes. Em termos gerais, os resultados forneceram as frequências de 9,5% para a relativa copiadora, 14,9% para a relativa cortadora e 75,6% para as relativas padrão. Os resultados específicos apontaram que a relativa copiadora é favorecida pelos traços semânticos +humano (13,9% e PR 0.66), +indefinido (11,3% e PR 0.51) e +singular (11,2% e PR 0.66) do termo antecedente, pelas funções sintáticas de objeto indireto (21,1% e PR 0.65) e genitivo (52,9% e PR 0.81) para o termo relativizado, pela posição à direita (10,5% e PR 0.53) em relação à oração principal, pela presença de elementos intervenientes (41,7% e PR 0.83) entre a oração relativa e a principal e pelo tipo de oração não restritiva (16,4% e PR 0.70). O autor chegou à conclusão de que a estratégia cortadora vem aumentando na preferência linguística dos brasileiros quando estes empregam a relativização.

Já Pinheiro (1998), a partir de dados do Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT), analisou as relativas em contextos de sintagmas preposicionados, adotando como variável dependente as relativas padrão e cortadora. Os resultados gerais revelaram que, de um total de 325 ocorrências de orações relativas de sintagmas preposicionais, 40% foram padrão, e 60%, cortadoras. A variante copiadora acabou sendo descartada devido ao baixo número de ocorrências.

O trabalho de Barros (2000), por sua vez, versou sobre as relativas no português falado por nativos em João Pessoa, a partir de dados de uma amostra do projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), composta por 60 informantes estratificados por sexo, idade e escolaridade. Os resultados gerais indicaram um total de 413 orações relativas, sendo 52 (12,6%) copiadoras, 164 (39,7%) padrão e 197 (47,7%) cortadoras. Na segunda rodada, por considerar apenas as orações relativas não padrão em contexto preposicionado, a autora constatou 215 estratégias relativas (193 cortadoras e 22 copiadoras). Os grupos de fatores considerados relevantes para a aplicação da regra foram: animacidade do antecedente, com o traço -humano (99% e PR 0.81); especificidade do antecedente, com o traço +específico (92% e PR 0.58); e distância zero entre o termo relativizado e o relativizador (95% e PR 0.70). A pesquisa sinalizou um caso de variação estável.

Alguns anos depois, Burgos (2003) empreendeu uma investigação acerca das estratégias de relativização em Helvécia, comunidade rural da Bahia composta por descendentes afro-brasileiros, representados pelos dados do projeto Vertentes do Português rural da região da Bahia e Sergipe, extraído deste uma amostra de 18

informantes, estratificados por faixa etária e por sexo. Os resultados gerais indicaram um total de 569 orações relativas, divididas em 366 do tipo padrão, 185 do tipo cortadora e 18 do tipo copiadora. Na primeira rodada, os fatores considerados como relevantes no favorecimento da relativa copiadora foram o tipo de oração não restritiva (10% e PR 0.78) e a presença de elementos intervenientes entre a relativa e o termo antecedente (6% e PR 0.68). Já na segunda rodada, as variáveis apontadas pelo programa como relevantes no favorecimento da relativa copiadora foram a função sintática de genitivo para o pronome relativo (13% e PR 0.61) e o traço semântico +humano do antecedente (50% e PR 0.89). O estudo sinalizou um caso de variação estável.

Silva (2011) analisou as estratégias de relativização em uma amostra com 21 informantes extraída do projeto Descrição Sócio-Histórica do Português de Belo Horizonte. Os resultados gerais foram 284 ocorrências para as variantes padrão (82%), 49 para as cortadoras (14%) e 13 para as copiadoras (4%). Na rodada padrão vs. cortadora, os fatores considerados relevantes para o favorecimento da cortadora foram: as funções sintáticas não oblíquas (21% e PR 0.79); a posição periférica da lacuna na relativa (39% e PR 0.97); a existencialidade da oração principal (19% e PR 0.76) e o traço singular do termo antecedente (18% e PR 0.59).

Com base nesses trabalhos recém-resenhados, é importante elucidarmos as hipóteses relacionadas às duas variantes, cuja concorrência variável será o foco de nossa análise. Levantamos como hipóteses para o favorecimento da variante copiadora: os traços semânticos **+humano**, **-definido** e **+singular** para o termo antecedente; a função sintática de **adjunto adverbial** para o pronome relativo; a **presença** de elementos intervenientes entre a oração relativa e o termo relativizado; a **informação dada** para o *status* informacional do antecedente; o requerimento de **preposições iguais** por parte do antecedente e do pronome relativo; a posição da oração relativa **à direita** em relação à oração principal; a oração do tipo **explicativa**; as preposições **por**, **de**, **com** e **a** regidas pelo verbo/nome; o sexo **feminino**; os informantes **menos escolarizados**.

Já para a realização da oração relativa padrão, lançamos como hipóteses que os seguintes fatores a beneficiam: a função sintática de **adjunto adverbial** para o pronome relativo; a **informação nova** para o *status* informacional do antecedente; o requerimento de preposições **diferentes** por parte do antecedente e do pronome relativo; a posição da oração relativa **à direita** em relação à oração principal; a oração do tipo **restritiva**; a preposição **em** regida pelo verbo/nome; o sexo **masculino**; os informantes **mais escolarizados**. Quanto à variável **faixa etária**, tais investigações constataram que as variantes inovadoras (relativas cortadora e copiadora) ocorrem na fala de todas as

faixas etárias, porém tendem a ser usadas mais pelos mais jovens, enquanto pessoas mais idosas utilizam a relativa padrão. Apresentada a revisão de literatura e, com base nela, levantadas as hipóteses para nossa análise, delineamos, na próxima seção, a nossa metodologia.

3 METODOLOGIA

Como *corpus* para nossa investigação, elegemos o NORPOFOR, banco de dados sociolinguísticos cujos inquéritos foram colhidos de 2003 a 2006, abrangendo informantes de vários bairros de Fortaleza, capital cearense. O referido banco de dados é formado pelo total de 196 informantes, sendo estes estratificados por sexo (masculino e feminino), faixa etária (I- 15 a 25 anos, II- 26 a 49 anos e III- 50 anos em diante), escolaridade (A- 0 a 4 anos, B- 5 a 8 anos e C- 9 a 11 anos de estudo) e tipo de inquérito (Diálogo entre Informante e Documentador – DID, Diálogo entre dois Informantes – D2 e Elocução Formal – EF).

Ressaltamos que, visando não permitir a interferência das variedades de outras regiões (ARAÚJO, 2011), os 196 informantes do NORPOFOR foram selecionados a partir dos seguintes critérios: deveriam ser todos nascidos em Fortaleza ou terem vindo morar nessa cidade com até 5 anos de idade, no máximo; deveriam ser filhos de pais cearenses; não poderiam ter se ausentado de Fortaleza por mais de dois anos seguidos; deveriam possuir moradia fixa em Fortaleza (ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2018). Para a presente análise, extraímos, do referido *corpus*, nossa amostra, explanada no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Amostra de análise com a estratificação dos informantes do NORPOFOR por variáveis sociais controladas em nosso estudo

Escolaridade Faixa etária	Sexo					
	Masculino			Feminino		
	A 0-4 anos	B 5-8 anos	C 9-11 anos	A 0-4 anos	B 5-8 anos	C 9-11 anos
I- 15 a 25 anos	3	3	3	3	3	3
II- 26 a 49 anos	3	3	3	3	3	3
III- a partir de 50 anos	3	3	3	3	3	3
TOTAL	54 informantes					

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos notar no quadro 2, nossa amostra é constituída por 54 informantes do tipo de registro DID, em cujas falas investigamos como se mostra a variação do fenômeno da relativização. Justificamos nossa opção pelo DID pelo seu grau intermediário de

formalidade, diferentemente dos inquéritos D2, que são os menos formais, e EF, que são os mais formais e monitorados.

Atestamos que, em obediência aos princípios éticos da pesquisa científica, sobretudo quando se lida com investigações envolvendo seres humanos, submetemos o projeto desta pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) e recebemos deste a autorização para realizarmos o presente estudo, conforme exara o nosso Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 27136819.6.0000.5534, sob o parecer consubstanciado de nº 3.798.019. Assim, em virtude de sua pertinência ética, a presente investigação sociolinguística tem garantida a sua legalidade científica.

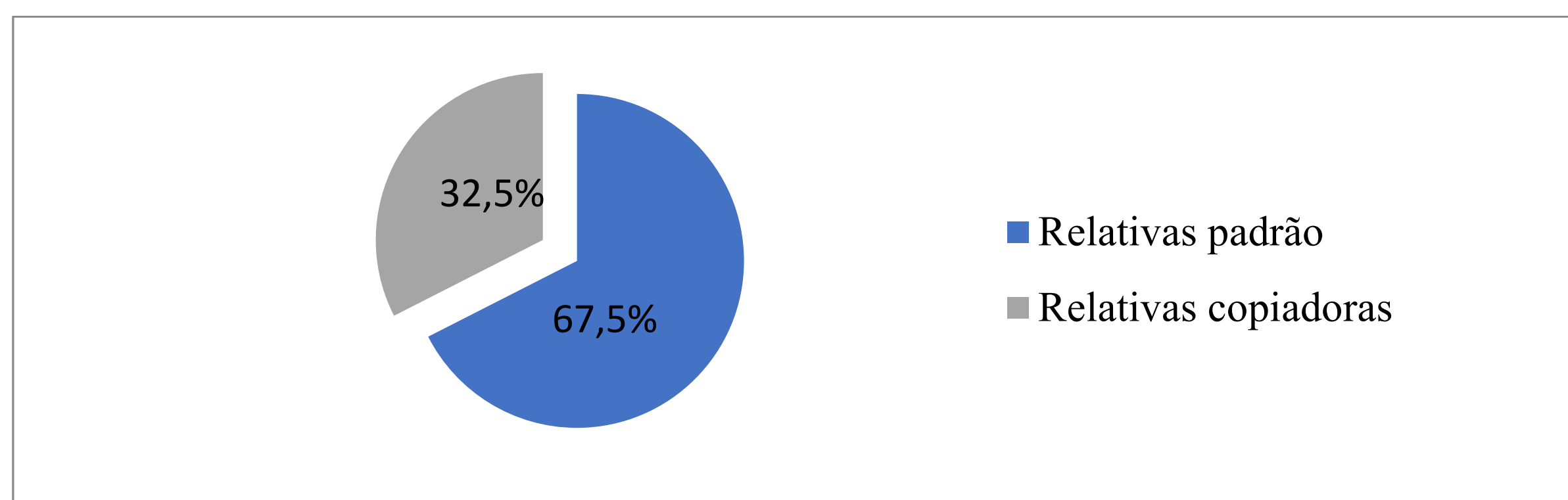
Para a análise de nossos dados, a nossa variável dependente são as estratégias de relativização estruturadas em contexto de sintagmas preposicionais, sendo escolhidas para esse estudo as variantes padrão e copiadora. As variáveis independentes – linguísticas e sociais – que controlamos neste estudo foram: traços semânticos do antecedente ± humano, ± definido e ± singular, função sintática do pronome relativo, função sintática do termo relativizado, distância entre o pronome relativo e o termo relativizado, estado de ativação do antecedente, preposição usada pelo antecedente e pelo pronome relativo, posição da oração relativa em relação à oração principal, tipo de oração relativa, preposição regida pelo verbo/nome, sexo, faixa etária e escolaridade.

Nosso primeiro contato com os dados foi a partir da leitura integral das transcrições dos inquéritos, a fim de os conhecermos (em especial os DID's), o que nos permitiu extrairmos contextos mais completos das ocorrências do fenômeno, quando as coletamos por meio da ferramenta de busca *localizar* do programa Microsoft Word. À medida que fomos localizando, catalogamos e codificamos todas as ocorrências de orações relativas em contexto preposicionado encontradas em nossa amostra. Por fim, antes de delineararmos nossa análise, submetemos os dados coletados ao programa computacional Goldvarb X, adaptação mais recente do VARBRUL para as configurações do Windows (SANKOF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), uma vez que tem sido bastante utilizado entre os pesquisadores sociolinguistas, por incorporar “[...] a ideia de que os processos linguísticos são influenciados simultaneamente por diversas variáveis independentes, tanto linguísticas quanto sociais” (GUY; ZILLES, 2007, p. 100). Na seção seguinte, analisaremos os resultados fornecidos por essa ferramenta estatística para a nossa investigação.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Chegamos ao momento de discutirmos a análise binária multivariada de nosso estudo, para a qual tomamos por aplicação da regra variável a estratégia de relativização copiadora, por ser uma variante bem discutida na literatura variacionista sobre a relativização (MOLLICA, 1977; TARALLO, 1983; BARROS, 2000; BURGOS, 2003; SILVA, 2011). As ocorrências para essa análise foram em número de 157, sendo 51 (32,5%) para a estratégia copiadora e 106 (67,5%) para a padrão, conforme mostra o gráfico 1 na sequência.

Gráfico 1 – Frequências da rodada relativas copiadoras vs. relativas padrão



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme as frequências gerais indicadas no gráfico 1, vemos que as orações relativas padrão lideram o emprego das estratégias de relativização do falar popular fortalezense, quando comparadas às relativas copiadoras. Contudo, ao longo desta discussão analítica, não poderemos perder de vista o fato de que foi baixa a quantidade de ocorrências de orações relativas tanto do tipo padrão (106 dados) quanto do tipo copiadora (51 dados). Assim, a relativa copiadora é usada apenas quando o falante quer preservar a comunicação, evitando ambiguidades ou enfatizando bem, por meio de correferências (cópias), o termo já relativizado, prezando pela clareza na comunicação.

Quanto à predominância da variante padrão, o caráter do tipo de registro DID de nosso *corpus* fornece-nos subsídios explicativos também para isso. Acreditamos que essa variante ocorra devido ao monitoramento estilístico que, vez ou outra, na entrevista sociolinguística, o informante possa ter engatilhado. Isso nos reporta à dinamicidade e à formalidade intermediária que o DID apresenta (ARAÚJO, 2011), pois, embora o informante seja motivado a fazer seus relatos pessoais, nos quais vai empregando formas inovadoras, a presença do documentador pode acionar, vez por outra, o policiamento da fala, o que conduz ao emprego de formas padrão.

Após termos tecido considerações relativas às frequências gerais das variantes na rodada multivariada, é preciso discorrermos sobre o que o programa Goldvarb X revelou sobre as variáveis independentes para esta rodada. Inicialmente, o programa computacional apresentou 6 nocautes²³, sendo 3 no grupo de fatores **função sintática do pronome relativo** e 3 no grupo **preposição regida pelo verbo/nome**. Na primeira variável, os nocautes ocorreram com os fatores **adjunto adnominal**, **objeto indireto** e **complemento nominal** com a manifestação de 9, 1 e 3 dados, nessa ordem, exclusivamente para a relativa copiadora. Já, na segunda variável, os nocautes manifestaram-se com as preposições **para**, **a** e **por** com a ocorrência de 5, 4 e 2 dados, nessa sequência, também unicamente para a relativa copiadora. Resolvemos esses nocautes, desprezando-os, e partimos adiante com o processamento estatístico.

Após o processamento estatístico, o Goldvarb X apontou 5 grupos de fatores como relevantes para o uso das relativas copiadoras no falar popular fortalezense; são eles, nesta ordem de prioridade: traço semântico \pm humano do antecedente, preposição regida pelo verbo/nome, faixa etária, traço semântico \pm definido do antecedente e função sintática do pronome relativo. Logicamente, o programa apontou como irrelevantes as demais variáveis testadas.

Nas subseções que seguem, discutiremos os resultados a partir do peso relativo (doravante PR) para cada um dos grupos de fatores selecionados estatisticamente como relevantes para o favorecimento das estratégias de relativização copiadoras.

4.1 TRAÇO SEMÂNTICO \pm HUMANO DO ANTECEDENTE

A variável **traço semântico \pm humano do antecedente** foi a primeira indicada pelo Goldvarb X como relevante na rodada multivariada. A tabela 1, na sequência, explana os valores concernentes à atuação desse grupo de fatores no favorecimento da relativa copiadora.

²³ *Nocautes* são as indicações de fatores ou grupos de fatores que se configuram como categóricos, ou seja, as variantes não competem com base nesses fatores ou grupos de fatores indicados. Os *nocautes* são apresentados justamente porque o programa estatístico só opera com dados variáveis.

Tabela 1 – Atuação da variável *traço semântico ± humano do antecedente* sobre as relativas copiadoras

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
+ humano	29/33	87,9%	0.852
- humano	22/124	17,7%	0.385

Fonte: Elaborada pelos autores

A tabela 1 mostra-nos que o **traço +humano do antecedente** é altamente favorável à realização da oração relativa copiadora (PR 0.852); contrariamente, o **traço -humano** (PR 0.385) inibe essa variante. Esse resultado nos permite perceber o quanto aspectos semânticos influenciam de forma significativa a variação de fenômenos linguísticos (PINHEIRO, 1998). Os dados da tabela 1, então, levam-nos a confirmar a hipótese inicial de que o **traço +humano** é aliado à variante copiadora. Obviamente, o nosso resultado para essa variável vai ao encontro das investigações variacionistas que também ratificaram essa hipótese (TARALLO, 1983; BURGOS, 2003).

Tarallo (1983) percebeu, em sua investigação, que a ocorrência de orações relativas copiadoras com **traço semântico +humano** estava diretamente associada às funções sintáticas de sujeito, oblíquo (objeto indireto) e genitivo assumidas pelo pronome relativo. O conhecimento dessa associação de variáveis nesse estudo pioneiro instigou-nos a recorrer aos dados de nossa amostra, no intuito de averiguar se neles isso ocorria também. Checando detidamente as ocorrências das estratégias copiadoras, percebemos que essa associação acontece, só que em relação às funções sintáticas de complemento relativo e complemento circunstancial assumidas pelo relativizador, fatores manifestados como aliados à copiadora, que discutiremos adiante, ainda nesta seção.

E o interessante foi notarmos também que as relativas copiadoras que carregam o traço semântico +humano associam-se às referidas funções, quando elas integram momentos das falas dos informantes cujos tópicos discursivos são **gosto/afinidade pessoal e trabalho**. Vejamos algumas ocorrências a seguir:

(1) outro dia eu vou trabalhar lá no Papicu que eu tenho uma senhora *que eu trabalho para ela* ainda... eu vou prá **lá um dia e outro não...** (NORPOFOR, DID, 3)

(2) bebida eu dou maior valor ()... mulher a moça *que eu trabalho lá de dia de quarta-feira* a do BEC () muita bebida lá... mui::ta mesma... (NORPOFOR, DID, 104)

(3) **é** uma menina *que eu...* *gosto muito dela* bichinha (NORPOFOR, DID, 635)

(4) tem a:: tem a minha vó mãe do meu pai *que eu gostava muito dela...* (NORPOFOR, DID, 714)

Nas ocorrências (1) e (2), podemos perceber estratégias de relativização copadoras cujos antecedentes de aspecto +humano (uma senhora e a moça) associam-se, respectivamente, às funções sintáticas de complemento relativo e complemento circunstancial assumidas pelo relativizador *que*, ambas estando presentes em trechos nos quais os informantes falam de trabalho. Os excertos (3) e (4), por sua vez, são casos de relativas copadoras em que os antecedentes (uma menina e minha vó), também com traço semântico +humano, ligam-se à função de complemento relativo, em momentos do discurso cujo assunto é o gosto/afinidade pessoal do informante. Passemos para a próxima subseção, em que discutiremos a segunda variável relevante da rodada estatística.

4.2 PREPOSIÇÃO REGIDA PELO VERBO/NOME

Na rodada estatística, o segundo grupo de fatores manifestado como relevante para o beneficiamento da relativa copadora foi a preposição regida pelo verbo/nome. Observemos essa atuação apresentada na tabela 2, que segue.

Tabela 2 – Atuação da variável *preposição regida pelo verbo/nome* sobre as relativas *copadoras*

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Preposição de	16/18	88,9%	0.835
Preposição com	8/11	72,7%	0.835
Preposição em	16/117	13,7%	0.401

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir dos dados da tabela 2, podemos perceber que tanto a preposição **de** quanto a preposição **com** exercem influência significativa e igualitária sobre a estratégia de relativização copadora, uma vez que os PR são os mesmos (0.835). Portanto, mais uma vez, corroboramos a hipótese inicial de que as preposições **por**, **de**, **com** e **a** são aliadas à estratégia copadora, enquanto a preposição **em** beneficia a estratégia padrão. Quanto à revisão de literatura, os trabalhos que tomaram a variante copadora como aplicação

da regra não tiveram essa variável selecionada como relevante (TARALLO, 1983; BURGOS, 2003; SILVA, 2011).

Outra vez, encontramos justificativa para este resultado a partir de uma observação mais detida das ocorrências de nossa amostra. Percebemos que as preposições **de** e **com** exercem alto controle sobre a copiadora por uma razão intrinsecamente estrutural dessa variante: os pronomes lembretes geralmente vêm acompanhados da preposição requerida pelo verbo/nome da relativa, como é o caso de **com** e **de**. Vejamos, a seguir, duas ocorrências que nos ilustram isso:

(5) aí minha mãe ficou::... ela ficou com o terreno::... ficou com casa alugada::... mercearia muito boa::... e ela juntou-se lá com um homem *que todo mundo falava **dele***::... (NORPOFOR, DID, 128)

(6) ... talvez fosse a:: garota *que eu... deveria... ter casado **com ela*** (NORPOFOR, DID, 159)

Nas ocorrências (5) e (6), a estratégia copiadora requisita, respectivamente, as preposições **de** (*que todo mundo falava **de***) e **com** (*que eu deveria ter falado **com***). Podemos perceber esses itens prepositivos integrados aos pronomes correferentes aos termos já relativizados pelo **que** (**um homem** e **a garota**): o **de** é contraído ao pronome **ele**, formando a cópia **dele**; e o **com** acompanha o pronome **ela**, formando a cópia **com ela**. De, depreendemos a funcionalidade e eficiência comunicativa que a estratégia copiadora apresenta para o falante (CAMACHO, 2017), que a emprega tendo em vista deixar clara, em sua interação, a construção dos referentes, utilizando-se de pronomes cópias, que intensificam essa clareza quando agregados às preposições requeridas pela relativa.

A tabela 2 permite-nos inferir, ainda, que a preposição **em** (PR 0.401) consiste num fator aliado à relativa padrão. Isso se dá – conforme pontua Bagno (2011) – pelo fato de essa preposição, embora muito apagada, ainda ser realizada nos processos de relativização da fala fortalezense, mormente em instâncias adverbiais de tempo e lugar, como podemos notar nas ocorrências a seguir:

(7) o que a seNHOr a::cha da poLítica no mundo *em que viVEmos?* aí eu Dlgo uma sem vergonhice... (NORPOFOR, DID, 10)

(8) a partir do momento *em que você entrega seu coração a Cristo...* você passa a mudar de vida... (NORPOFOR, DID, 11)

(9) ... a água dos oceanos tão aquecendo... e com isso... **é** tá fazendo com que o CLIma do mundo se modifique... por exemplos há lugares *em que não chovia **tá chovendo*** (NORPOFOR, DID, 29)

Nas ocorrências (7), (8) e (9), respectivamente, os antecedentes mundo, momento e lugares demarcam os referidos aspectos de tempo ou lugar, solicitantes da preposição em na relativização. Esse, portanto, é um contexto que ainda condiciona favoravelmente o uso da relativa padrão no português popular de Fortaleza. Na próxima subseção, delinearemos a análise para mais uma variável selecionada como relevante em nossa rodada.

4.3 FAIXA ETÁRIA

O grupo de fatores faixa etária também foi selecionado na rodada computacional, sendo o único de natureza extralinguística indicado pelo Goldvarb X. Vejamos, na tabela 3 a seguir, a atuação dessa variável.

Tabela 3 – Atuação da variável *faixa etária* sobre as relativas *copiadoras*

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Faixa II (26 a 49 anos)	24/49	49%	0.753
Faixa III (50 anos em diante)	13/48	27,1%	0.599
Faixa I (15 a 25 anos)	14/60	23,3%	0.226

Fonte: Elaborada pelos autores

Da tabela 3, depreendemos que as faixas etárias II (PR 0.753) e III (PR 0.599) são aliadas à estratégia copiadora, enquanto a faixa etária I (PR 0.226) a inibe. Tais resultados levam-nos a confrontar a hipótese inicial de que, mesmo ocorrendo na fala de informantes de todas as faixas etárias, os mais jovens são aliados ao uso das variantes inovadoras (cortadoras e/ou copiadoras), enquanto os idosos privilegiam o uso da relativa padrão. Os nossos dados, na verdade, revelam o inverso dessa hipótese, pois os mais jovens (faixa I) comportam-se como inibidores da oração relativa copiadora, enquanto os adultos (faixa II) e os idosos (faixa III) favorecem-na.

Reforçamos que encontramos justificativa para isso no fato de que os informantes das faixas II e III (adultos e idosos) são geralmente aquelas pessoas que, há um certo tempo, tinham se distanciado do meio escolar e, sobretudo as da faixa etária III, do universo do trabalho, realidades sociais que pressionam os indivíduos a empregarem formas linguísticas detentoras de maior prestígio. Em contrapartida, a faixa etária I, composta

pela juventude fortalezense, ou frequentava o meio escolar ou o tinha deixado não há muito tempo, sofrendo a pressão normativa da escola, que influencia diretamente no comportamento linguístico dos alunos, em vista das práticas letradas sociais que exigem domínio de formas linguísticas padronizadas, como vestibulares, entrevistas de emprego, preparação acadêmica, inserção no mercado de trabalho, entre outras.

Quanto ao enquadramento sociolinguístico do fenômeno no falar popular de Fortaleza, os dados tabelados apontam-nos um caso de variação estável, justamente pelo fato de os informantes mais jovens desfavorecerem o uso da relativa copiadora, enquanto os adultos e os idosos lhe são aliados.

4.4 TRAÇO SEMÂNTICO ± DEFINIDO DO ANTECEDENTE

Em nossa rodada, o grupo de fatores **traço semântico ± definido do antecedente** também foi apontado como relevante para o favorecimento da relativa copiadora, conforme é possível notarmos na tabela 4 que segue.

Tabela 4 – Atuação da variável *traço semântico ± definido do antecedente* sobre as relativas copiadoras

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
- definido	25/38	65,8%	0.780
+ definido	26/119	21,8%	0.400

Fonte: Elaborada pelos autores

Os dados da tabela 4 nos mostram que o **traço semântico -definido** (PR 0.780) do termo relativizado beneficia a estratégia copiadora, em detrimento do traço **+definido** (PR 0.400) que se alia à estratégia padrão. Isso se deve à própria aplicação da regra, pois foi a partir da natureza sintático-semântica da oração relativa copiadora que o trabalho de Mollica (1977) construiu a justificativa para o seu favorecimento por parte do traço **-definido**: o elemento correferencial ao antecedente (a cópia) tem o papel crucial na relativa de tornar clara a remissão a um termo que é impreciso, inespecífico e/ou indeterminado, propriedades semânticas que vêm marcadas em antecedentes com aspecto indefinido. Vejamos ocorrências de nossa amostra que materializam essa explicação:

(10) eram umas meninas lá ()... a::... a M. umas lá *que eu num conhecia muito direito o nome **delas*** (NORPOFOR, DID, 9)

(11) e quando eu fiz os exame **aí tinha uma senhora lá** *que o marido **dela** trabalhava lá* era perfurador fazer poço né? (NORPOFOR, DID, 95)

(12) e eu quero também trabalhar em uma loja de roupa *que o:meu cunhado trabalha **lá né...*** e:: eu quero entrar lá (NORPOFOR, DID, 23)

Nos extratos de fala (10), (11) e (12), identificamos nitidamente orações relativas copiadoras cujos elementos cópias – respectivamente **delas**, **dela** e **lá** – remetem a antecedentes da oração relativa que carregam semanticamente traços indefinidos (**umas meninas**, **uma senhora** e uma loja de roupa). Logicamente, essa necessidade de clareza remissiva não ocorre quando os termos antecedentes são mais específicos, sendo dispensado o uso do elemento cópia na relativização.

Ressaltamos que nossa interpretação nos direciona à confirmação da hipótese inicial de que o aspecto semântico –**definido** privilegia a variante **copiadora**. Consequentemente, convergimos com os estudos que também corroboraram tal hipótese (MOLLICA, 1977; TARALLO, 1983; BARROS, 2000). Em seguida, discutiremos os resultados atinentes à última variável relevante.

4.5 FUNÇÃO SINTÁTICA DO PRONOME RELATIVO

A função sintática do pronome relativo foi selecionada como última variável relevante no favorecimento da variante copiadora. Vejamos, na tabela 5 a seguir, a atuação desse grupo de fatores em nossa amostra.

Tabela 5 – Atuação da variável *função sintática do pronome relativo* sobre as relativas copiadoras

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Complemento circunstancial	17/51	33,3%	0.727
Complemento relativo	11/14	78,6%	0.673
Adjunto adverbial	10/79	12,7%	0.318

Fonte: Elaborada pelos autores

A tabela 5 explicita que a função de complemento circunstancial (PR 0.727) lidera o favorecimento da relativa copiadora no falar popular de Fortaleza, seguida da função de complemento relativo (PR 0.673), enquanto o adjunto adverbial (PR 0.318) é inibidor dessa variante.

O favorecimento da copiadora por parte do complemento relativo se justifica pelo fato de, em nossos dados, essa função sintática assumida pelo pronome relativo ser cristalizada quando as estratégias de relativização são operadas sobretudo com os verbos falar (de) e gostar (de). A peculiaridade para a estratégia copiadora é que essa cristalização é notória não no corte da preposição (como ocorre com a relativa cortadora), mas na transposição desta para junto da cópia. Nesse ínterim, como o uso da preposição antes do pronome relativo demanda operações sintáticas nas quais se precisa reconhecer que o item prepositivo é requisitado por um verbo/nome distante na oração relativa (BISPO, 2018), o falante acaba simplificando esse processo, transpondo a preposição para próximo da cópia. Notemos, a seguir, concretamente, essa peculiaridade, observando ocorrências retiradas de nossa amostra:

(13) **é uma menina** *que eu... gosto muito **dela*** bichinha (NORPOFOR, DID, 39)

(14) tem a:: tem a minha vó mãe do meu pai *que eu gostava muito **dela**...* (NORPOFOR, DID, 47)

(15) **aí minha mãe ficou**::... ela ficou com o terreno::... ficou com casa alugada::... mercearia muito boa::... e ela juntou-se lá com um homem *que todo mundo falava **dele**...* (NORPOFOR, DID, 128)

As ocorrências anteriores representam concretamente o comportamento linguístico mostrado pela tabela 5 em relação à significativa atuação da função de complemento relativo para o relativizador. Em (13) e (14), podemos notar que a preposição de requerida pelo verbo gostar não é cortada, mas transposta de sua posição original (antes do que, se fosse uma relativa canônica) para junto do pronome cópia, contraindo-se a ele e formando o correferente dela. O mesmo ocorre em (15), só que com o verbo falar e com o pronome cópia dele. Isso corrobora o posicionamento de Bagno (2011), o qual afirma que, ao empregar a estratégia copiadora, o falante, na verdade, tenta seguir a ordem sintática natural de sua língua, que é antecedente-preposição-consequente, diferentemente da relativização padrão, que altera essa ordem.

Quanto ao complemento circunstancial, função sintática que mais atua significativamente sobre a estratégia copiadora, acreditamos que esse resultado imprime tom original para nossa investigação, em decorrência de nossa opção metodológica por não agruparmos essa função com outras funções que, embora preposicionadas e parecidas, apresentam especificidades gramaticais, como é o caso do adjunto adverbial e do complemento circunstancial: ambos têm valores adverbiais, porém o primeiro caracteriza-se pelo caráter de adjunção à sentença, sendo dispensável, e o segundo,

por finalidades de complementação sentencial, sendo indispensável (ROCHA LIMA, 2011; CASTILHO, 2012).

Em virtude de os trabalhos de nosso estado da arte não terem explorado como nós esses fatores, isto é, separadamente, voltamos, mais uma vez, o olhar para a nossa amostra e percebemos um aspecto linguístico que esclarece o favorecimento da relativa copiadora pela função sintática de complemento circunstancial assumida pelo pronome relativo. Trata-se da influência dos tópicos discursivos moradia e passeio (saída), muito presentes no tipo de inquérito DID do NORPOFOR, os quais demandam, quando os falantes operam estratégias de relativização, construções com complementação circunstancial, conforme mostram as seguintes ocorrências.

(16) ave Maria demais a [rua] Dona Leopoldina *que eu morei lá* quase quinze ano ...
(NORPOFOR, DID, 95)

(17) hoje em dia () nesse canto *que eu moro aqui* tá... (desmanchei)... (NORPOFOR, DID, 19)

(18) essa casa que eu morava nesse período *que eu morei lá* eu até na minha casa tinha...
um terreno do lado... (NORPOFOR, DID, 148)

(19) foi o seguinte... venderam o terreno *que nós morava lá* e era uma vilazinha né...
entendeu?... (NORPOFOR, DID, 81)

(20) eles né no tempo eles tinha um bar aqui *que eu comecei a andar lá* comecei a lavar
copo comecei a ajudar né (NORPOFOR, DID, 103)

(21) aí toda vez quando eu chegava na casa da... do tio dele *que eu andava lá* aí nós nos
desencontrávamos quando eu chegava ele tinha acabado de sair... (NORPOFOR, DID, 17)

Nos fragmentos de transcrição de fala (16) a (19), podemos perceber que os informantes falam sobre o assunto **moradia**, manifestando o uso de estratégias de relativização copiadoras, cujos pronomes relativos assumem função de complemento circunstancial, argumento exigido pelo verbo **morar** e reforçado anaforicamente pelas cópias **aqui** e **lá**, advérbios de valor locativo. O mesmo acontece nas ocorrências (20) e (21) com o verbo andar no sentido de ir a passeio, que também necessita de complementação circunstancial locativa, assumida pelo relativizador e correferenciada pelo termo **lá**.

Após essas considerações, finalizamos a análise dessa variável afirmando que a função de **complemento circunstancial** no beneficiamento da estratégia copiadora revelou-se uma particularidade do falar popular de Fortaleza, conferindo aspecto inovador ao nosso estudo quanto a esse ponto e, conseqüentemente, enriquecendo o estado da arte sobre a relativização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, o nosso objetivo foi analisar, tomando por base os postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, a influência de fatores linguísticos e sociais sobre o fenômeno das estratégias de relativização de contexto preposicionado no português popular de Fortaleza. Os resultados de nossa investigação mostraram que as orações relativas padrão lideraram no emprego das estratégias de relativização do falar popular fortalezense, quando comparadas às relativas copiadoras.

No que respeita ao condicionamento sociolinguístico gerado pela rodada estatística, o programa Goldvarb X apontou cinco grupos de fatores como aliados da aplicação da regra variável (a relativa copiadora) na fala popular de Fortaleza. O primeiro grupo selecionado foi o **traço ±humano do antecedente**, no qual a carga semântica **+humano** (PR 0.852 e 87,9%) revelou-se como aliada à aplicação da regra. A segunda variável elegida foi a **preposição regida pelo verbo/nome**, em que as requisições do **de** (PR 0.835 e 88,9%) e do **com** (PR 0.835 e 72,7%) lideraram o favorecimento da relativa copiadora. O terceiro grupo de fatores selecionado foi de natureza social, a **faixa etária**, em que as faixas **II** (0.753 e 49%) e **III** (0.599 e 27,1%) beneficiaram a variante de aplicação, apontando a relativização, quanto ao enquadramento sociolinguístico do fenômeno, como um caso de **variação estável**. A quarta variável independente indicada pelo programa estatístico foi o **traço ±definido do antecedente**, tendo o aspecto **-definido** (PR 0.780 e 65,8%) mostrado-se como aliado à estratégia copiadora. O quinto e último grupo de fatores selecionado pelo Goldvarb X foi a **função sintática do pronome relativo**, cujo fator **complemento circunstancial** (PR 0.727 e 33,3%) manifestou-se como altamente favorecedor da relativa copiadora, indiciando um comportamento linguístico peculiar ao português popular fortalezense e conferindo à nossa investigação um tom inédito quanto a esse grupo, haja vista tal função não ter sido explorada separadamente nos estudos de nossa revisão de literatura.

Com efeito, em nossa análise, percebemos que as estratégias de relativização no português popular de Fortaleza são um fenômeno variável condicionado sobretudo por fatores de natureza linguística. Isso atesta o caráter altamente sistêmico desse fenômeno, ou seja, sua variação é governada sobretudo por aspectos linguísticos peculiares da comunidade de fala analisada, o que nos faz reportar ao argumento convincente de Labov (1978), segundo o qual a realização de estudos sociolinguísticos não implica a preocupação de averiguar apenas os condicionadores sociais dos fenômenos em variação, mas também a atenção aos fatores estruturais que governam essa variação,

o que ocorreu em nosso estudo. Isso nos aponta que há fatores linguísticos peculiares a uma comunidade que condicionam o seu falar mais do que outros.

Convém frisarmos que as possibilidades para o estudo da relativização não foram inteiramente esgotadas, inclusive nos próprios falares de Fortaleza. Conforme já colocamos, Pinheiro (1998) investigou as estratégias de relativização de ambiência preposicionada na fala culta, com dados do PORCUFORT Fase I; nós empreendemos esta investigação com as relativas desse mesmo contexto nos dados do DID do NORPOFOR. Não obstante, o fenômeno falta ser explorado em outros tipos de registro do NORPOFOR, bem como nos dados do PORCUFORT Fase II, que se encontra em fase de constituição e abre possibilidades até mesmo a investigações variacionistas em tempo real com as estratégias de relativização. Tais lacunas mostram que os estudos acerca da relativização podem ser continuados na seara variacionista dos falares de Fortaleza, permitindo uma extensão do mapeamento sociolinguístico desse fenômeno no português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. O banco de dados NORPOFOR. *In*: ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. (org.). **Fotografias sociolinguísticas do falar de Fortaleza-CE**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

ARAÚJO, A. A. O Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos...** Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. p. 835-845. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARROS, A. L. **O uso da relativa cortadora na fala pessoense**. 2000. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

BISPO, E. B. Relativa restritiva em perspectiva construcional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. esp., p. 28-44, set. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1200>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BURGOS, L. E. S. **Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CAMACHO, R. G. Regularização das relativas de lacuna: motivações em competição. *In*: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. (org.). **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 131-161.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. Apresentação de um clássico. *In*: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 9-29.

GUY, G. R. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões da variação linguística. **Organon**, Porto Alegre, v. 14, n. 28-29, p. 17-32, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30194>. Acesso em: 28 out. 2019.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In*: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city**. 2 ed. Cambridge: University Press, 2006.

LABOV, W. Where does the linguistic variable stop?: A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistics Working Paper**, Texas, n. 44, p. 1-16, 1978. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED157378.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MOLLICA, M. C. **O estudo da cópia nas construções relativas em português**. 1977. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

PINHEIRO, C. L. **A relativização no português oral culto de Fortaleza**. 1998. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X**: A multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref. Acesso em: 10 jun. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, R. V. O. **Análise da estrutura das orações relativas no português falado de Belo Horizonte**: uma abordagem variacionista. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaRV_1.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. 273 f. Ph.D. dissertation (degree of Doctor in Linguist) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A VARIACÃO DO GERÚNDIO EM MAURITI

Matheus Magalhães dos Santos Moura
Carlos Alberto Moreira Saraiva

INTRODUÇÃO

A língua é aprendida naturalmente pelo indivíduo quando em contato com a família e o grupo social no qual se encontra inserido. Assim, para o seu processo de comunicação, ele tem à disposição um conjunto de saberes acumulados com a vivência sobre a língua e sobre diversos assuntos. E é a partir desses saberes que o indivíduo faz as suas escolhas, sabendo que as diferenças peculiares da língua com relação ao seu uso e diversos modos de expressão dos outros falantes não prejudicam o caráter de unidade da língua, cuja construção e reconstrução são validadas pela comunidade que a fala.

A língua é o meio pelo qual o homem expressa as suas ideias, as da sua geração, as da comunidade a que pertence, enfim, ela não deixa de ser um retrato de seu tempo. Cada falante é usuário e agente modificador de seu idioma, nele imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos destacar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo, podendo-se afirmar que uma língua possui variações, com diferenças de região para região, de pessoa para pessoa, notadamente no que tange à faixa etária, à classe social, ao grau de escolaridade, às profissões, ao grupo social, etc.

Assim, pautados nessas reflexões e fundamentados na Sociolinguística Variacionista proposta por Labov (2008 [1972]), cujo objetivo é estudar as variações linguísticas tendo como base a linguagem real da comunidade, rejeitando a abordagem estruturalista da linguagem apresentada por Ferdinand de Saussure, em seu *Curso Geral de Linguística*, nessa pesquisa adotamos como objetivo geral uma análise do uso da forma verbal do gerúndio na fala dos mauritienses, observando a presença ou não do morfema -ndo, considerando se os fatores linguísticos e sociais são condicionantes para a ocorrência desse fenômeno na fala daquela comunidade.

Contudo, importa destacar o papel fundamental que a Sociolinguística ocupa no seio das Ciências da Linguagem e da Sociedade, tornando-se uma ciência da linguagem com uma renovação da teoria e da metodologia dos estudos linguísticos, que vem aumentando e diversificando, ao longo dos anos, as suas pesquisas sempre na busca de melhorar a dimensão social na atividade linguística.

O nosso interesse em fazer um estudo acerca do uso do gerúndio surgiu por constatarmos que em nosso município não se encontra nenhum estudo sobre o assunto, embora se saiba que a supressão do -d do morfema -ndo do gerúndio é muito frequente na fala do Português do Brasil, inclusive muitos estudos sobre o tema já foram realizados em várias regiões do nosso país.

Assim, para a análise do uso do gerúndio na fala do mauritiense, utilizamos 08 entrevistas contidas no Projeto Eloc, considerando as variáveis dependentes (presença ou ausência do morfema *d* do grupo *-ndo*), as variáveis sociais divididas em gênero (masculino e feminino) e escolaridade (0 a 04 anos e 9 anos ou mais) e as variáveis linguísticas (conjugação verbal, contexto seguinte e dimensão do vocábulo).

Desta feita, com o intuito de alcançarmos nossos resultados sobre o uso da oclusiva dental /*d*/ no morfema *-ndo* na fala mauritiense por meio de dados obtidos nas entrevistas, propusemos como objetivo principal e específicos, simultaneamente:

- Analisar a realidade sociolinguística do município de Mauriti, localizado na região do Cariri cearense, enfocando o processo de manutenção ou apagamento do /*d*/ no morfema *-ndo* formador de gerúndio, resultando nas variantes [-*nu*] e [-*ndu*].
- Identificar a forma variante mais usual na localidade pela sua frequência.
- Averiguar que fatores extralinguísticos e linguísticos são influenciadores para a realização das ocorrências [-*nu*] e de [-*ndu*] na fala do mauritiense.

Para a análise quantitativa estatística multivariada dos dados, utilizamos o programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que apresenta as proporções de aplicação e não aplicação da regra variável, além de valores em peso relativo e níveis de significância referentes aos efeitos dos fatores em relação à aplicação da regra.

I REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Saussure (2000), ao propor a dicotomia *langue/parole*, reconhece o caráter social e individual da língua, quando a considera “um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (op. cit., p. 17). No entanto, mesmo concebendo a língua um fato social, o mestre genebrino não inclui, em seus estudos, alguma preocupação com fatores de natureza social por pressupô-la uma instituição homogênea, estudando-a como um complexo fato abstrato.

Assim, a respeito dessa concepção, Labov (2008 [1972], p. 219-220) afirma que

A linguística, portanto, tem sido definida de tal modo a excluir o comportamento social ou o estudo da fala. A definição tem sido conveniente para os formuladores, os quais, por

inclinação pessoal, preferiram trabalhar com seu próprio conhecimento, com informantes individuais ou com materiais secundários. Mas também tem sido uma estratégia bem-sucedida em nossa abordagem da estrutura linguística. Não existe nenhuma razão *a priori* pela qual alguém tenha que entrar na comunidade de fala para buscar dados.

Foi a partir da ausência do componente social e da concepção de língua então dominante que se iniciou uma discussão sobre a definição de língua e sua relação com a sociedade, levando-se em conta a variedade de formas em uso decorrente dos fatores internos do próprio sistema linguístico e de fatores externos que interagem no ato de comunicação, surgindo, então, a Teoria da Variação, um modelo teórico-metodológico, proposto por William Labov que, concebendo a língua como um sistema heterogêneo, atesta que a variação das formas linguísticas em uma dada comunidade não ocorre arbitrariamente, pois essa variação obedece a regras ordenadas.

Assim, considerando a sistematicidade da variação, o autor propõe explicar, descrever e relacionar a língua aos contextos sociais e linguísticos, definindo-a como um sistema heterogêneo, de caráter social, de variabilidade submetida, não considerando, pois, que a heterogeneidade implique ausência de regras, visto que a língua, mesmo em variação, constitui-se de um conjunto estruturado de regras, o que permitiu que diferentes tipos de variação linguística possam ser analisados e sistematizados, visto que a língua se realiza no seu uso por uma comunidade de falantes e não puramente internalizada na mente dos falantes.

E é a partir desses cânones que a língua em uso em uma comunidade linguística é entendida como não sendo falada da mesma forma por todos os membros da comunidade. Assim, ao estabelecer os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, Labov (2008) insiste na correlação entre língua e sociedade, crendo que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala, o que possibilita o conhecimento e a sistematização de usos, visto que para ele não há estudo da língua sem levar em conta os homens que a falam e o seu ambiente social.

Resumindo, pode-se dizer que a sociolinguística tem como assunto os fenômenos mais variados: as funções e os usos da linguagem na sociedade, o domínio da língua, a análise do discurso, os julgamentos que as comunidades linguísticas fazem de suas línguas, a planificação e a padronização linguísticas. Ela tem por tarefa descrever as diferentes variedades que coexistem no seio de uma comunidade linguística, colocando-as em relação com as estruturas sociais, atualmente, ela engloba praticamente tudo o que estuda a linguagem em seu contexto sociocultural, tratando, pois, dos objetos:

a) a diversidade ou as variedades linguísticas; b) a comunicação concebida como troca entre dois ou vários atores sociais e como conjunto de práticas socializadas.

Dessa forma, pode-se realmente estudar quaisquer fenômenos da variação a partir de dados reais, ou seja, dados produzidos por falantes reais, em uma comunidade real, levando-se em conta as diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e por meio dessas diferenças verificar que mecanismos regulam a variação, como ocorre a interação com os outros elementos do sistema linguístico e também da matriz social em que ocorre e como ela pode levar à mudança na língua.

Contudo, é importante observar que a aceitação ou não de determinadas formas linguísticas usadas por alguns membros de uma comunidade relaciona-se com o significado que lhe impõe o grupo que as usa, isto é, estão relacionadas com o conjunto de valores que simbolizam e que se comunica.

Tarallo (1985, p. 12) ressalta que as variantes de uma comunidade de fala estão sempre em concorrência entre si:

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão, conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico da comunidade; as variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Portanto, podemos verificar que as variações linguísticas ocorrem por conta da complexidade da comunidade em que estão inseridos os seus membros em diferentes grupos, tendo alguns o acesso à educação formal e outros nem à norma culta da língua. Além de que, a variação da língua ocorre de acordo com as situações de uso, sendo o processo de comunicação veiculado de forma diferente, conforme a própria necessidade de adequação linguística dos seus falantes.

1.2 O GERÚNDIO

Câmara Jr. (1972) argumenta que o gerúndio apresenta um aspecto imperfeito, ou seja, inconcluso, e entre as formas nominais dos verbos, o gerúndio é considerado em sua morfologia apenas uma forma verbal, pois, ao contrário do infinitivo e do particípio, ele não concorda com o substantivo nem em número nem em gênero, embora “como determinante de um substantivo (para indicar um processo que nela passa) não concorda com ele em número e pessoa”.

Silva (2015, p. 62) constata que, em relação ao morfema de gerúndio, em algumas variedades do Português Brasileiro há ocorrências das formas “fala[nu]” e “menti[nu]” (para “falando” e “mentindo”, respectivamente), em que a sequência de vogal nasal acentuada seguida de [do] passa a [no]. Segundo a autora, a alternância entre essas formas se dá porque

Quando temos [falãdu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente e /do/ ocorre como a sílaba final. Quando temos [falãnu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente, mas a consoante nasal irá também ocupar a posição de consoante inicial da sílaba final.

Além disso, a autora salienta que esse fenômeno de redução aplica-se somente às formas do gerúndio, por meio da informação morfológica dada pelo componente fonológico e morfológico, não levando a uma reorganização lexical, isto é, não ocorre mudança de organização interna do léxico, uma vez que palavras como *vendo* (verbo), *brando* (adjetivo), *quando* (advérbio), *segundo* (numeral), que não portam informação morfológica de gerúndio, embora contendo o mesmo contexto favorável à redução, não são afetadas pelo processo de redução do fonema /d/.

1.2.1 O GERÚNDIO NA PERSPECTIVA NORMATIVA

Exercendo a função de nome, o Gerúndio é uma forma nominal do verbo. No Português do Brasil, observamos que o gerúndio é usado tanto na forma simples como na composta. Em sua forma simples, o uso do gerúndio indica uma ação contínua, que ainda não foi finalizada, como no exemplo: Paulo não foi à festa porque está estudando. Já na forma composta, a expressão constitui-se da combinação de um verbo auxiliar no gerúndio e outro no **particípio**, exprimindo, por conseguinte, um valor imperfeito ou inacabado da ação verbal, como em “Tendo comprado o carro, saiu com a família a passeio” ou “Sendo preterido pelos colegas, resolveu sair da sala”. Além disso, o gerúndio pode expressar a ação que ocorre quando ao mesmo tempo em que a oração principal acontece ou é imediatamente anterior à ação principal, como em “Quebrei a perna, caindo do cavalo”.

1.2.2 O GERÚNDIO NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

No sistema linguístico do português brasileiro, o apagamento é um dos fenômenos fonético-fonológicos que constituem a sua vasta heterogeneidade. Assim, não é uma afirmação recente de que indivíduos habitantes de uma extensão territorial tão ampla

como o nosso país e integrantes de uma sociedade com características também heterogêneas devido aos fatores étnicos, sociais, econômicos, geográficos, etários, de gênero ou instrucionais, utilizem variadas formas para expressar a mesma coisa.

Assim, com relação ao fenômeno de variação do /d/ do morfema -ndo do gerúndio no português brasileiro, podemos observar que ocorrem a forma mais conservadora considerando a manutenção de /d/, como em “se o cara fô muito liberal’ as criança termina pensando que a gente tem é medo deles” (A.S.S., Masculino, 4ª série), conforme preconizam as gramáticas tradicionais, e a forma não conservadora quando ocorre o seu apagamento como em “amizade pra mim’ eh: (+) melhó dizeno conquista né’ porque amigos não é fácil (+)” (F.A.A., masculino, 2º Grau), segundo a regra de natureza variável.

Para melhor entendermos a variação do gerúndio na fala mauritiense, faremos uma pequena amostragem do trabalho de Nascimento, Araújo e Carvalho (2013), que aborda o fenômeno da manutenção e apagamento do /d/ do morfema gerundial no falar popular de Fortaleza. Considerando o ponto de vista variacionista, utilizaram uma amostra extraída do arquivo sonoro do banco de dados do projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR²⁴, constituindo, pois, o *corpus* da pesquisa de 24 informantes, estratificados conforme a escolaridade (de 0 a 4 anos de estudo e de 9 a 11 anos), as faixas etárias distintas (15 a 25 anos, 26 a 49 anos e a partir do 50 anos) e os gêneros (masculino e feminino).

Além dessas variáveis sociais, as pesquisadoras consideraram as variáveis linguísticas *contexto fonético antecedente*, *contexto fonético subsequente* e *extensão do verbo*.

A análise estatística foi feita com a utilização do programa computacional *Goldvarb X*, cujo resultado primeiro apresentou 477 dados, dos quais 357 (74,8%) indicaram a ocorrência do apagamento da oclusiva no gerúndio. No entanto, nesse resultado mostrou quatro nocautes no fator contexto fonético subsequente e um no contexto fonético precedente.

Assim, excluídos os nocautes, foi realizada uma segunda rodada, sendo encontradas 465 ocorrências de verbos no gerúndio, com 345 ocorrências de apagamento do /d/ do morfema -ndo do gerúndio, equivalendo a 74,2%, cuja aplicação da regra apresentou uma alta frequência, o que pode ser considerado como um forte indício de que tal fenômeno caracteriza o falar fortalezense.

24 O Projeto norma oral do português popular de Fortaleza – NORPOFOR, coordenado pela Professora Aluiza Alves de Araújo, tem por objetivo a constituição de um banco de dados sobre o falar popular dos fortalezenses. Esse projeto surgiu diante da inexistência de um *corpus* que representasse suficientemente a fala do fortalezense sob o ponto de vista quantitativo e estratificado segundo as variáveis gênero, faixa etária, escolaridade e tipo de registro. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

A análise com relação à variável escolaridade comprovou que o apagamento é favorecido pela menor escolaridade (0 a 4 anos) que alcançou o percentual de 89% e peso relativo igual a 0,75, enquanto a maior escolaridade (9 a 11 anos) é um fator inibidor do fenômeno, pois a sua realização ocorre em 64% dos dados, apresentando peso relativo de 0,31. Segundo as autoras, o resultado obtido pela variável escolaridade confirmou a hipótese por elas levantada de que a escola influencia o uso da variante padrão.

Na análise das variáveis linguísticas, os resultados apresentados apontam que, no contexto antecedente, a vogal /i/ foi a que apontou ser o único contexto inibidor do apagamento, com o peso relativo igual a 0,19 e o percentual de 48% das realizações. No entanto, as vogais /a/ e /e/ apresentaram percentuais de 77% e 74% e pesos relativos de 0,53 e 0,52, respectivamente. No caso desses fatores, observamos que os seus pesos relativos demonstram uma grande aproximação com o ponto neutro (=0,50), podendo, pois, serem considerados aliados da regra de manutenção do /d/ do morfema -ndo do gerúndio.

Em se tratando dos resultados para a variável gênero, as mulheres se mostraram mais propensas ao apagamento, pois o percentual de ocorrência do fenômeno foi de 81% e peso relativo igual a 0,57, ao passo que os homens apresentaram o percentual de 68% e peso relativo de 0,43. Portanto, verificou-se que, na fala dos fortalezenses, a hipótese levantada pelas autoras de que as mulheres apresentam um discurso mais próximo da variante padrão e conservadora foi refutada.

Com relação à variável contexto fonético subsequente ao morfema /ndo/, de todos os fatores elencados pelas autoras, o programa selecionou como significantes os segmentos consonantais /dʒ/, /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /k/, /s/, /m/, /n/ e /l/ e os vocálicos /a/, /i, e, ε/ e /u, o, ɔ/. No entanto, dentre esses contextos, o que apresentou maior relevância para o apagamento do /d/ foi a consonante africada /dʒ/, com o percentual de 94% de ocorrências e o peso relativo igual a 0,87. Além dessa, as consoantes oclusivas /d, p, k, t/, as nasais /n, m/ e a fricativa /s/ apresentaram-se como grandes favorecedoras à regra em estudo. Porém, a oclusiva /b/ mostrou-se favorável ao apagamento, apesar de apresentar o peso relativo de 0,53, considerado muito próximo do ponto neutro.

Na análise, verificou-se que outros fatores são condicionadores para a aplicação da regra de manutenção, corroborando a seguinte hipótese: consoantes cujas características fonéticas são semelhantes ou idênticas às do morfema /ndo/ são fortes favorecedoras da redução ou apagamento do /d/.

Ainda segundo as autoras, a hipótese de que palavras com um maior número de sílabas favorecem o apagamento foi refutada na pesquisa, pois apenas a variável extensão do

verbo não foi apontada como significativa para a regra do apagamento, contrariou os vários estudos que indicam ser a regra do apagamento mais corrente em palavras com um maior número de sílabas.

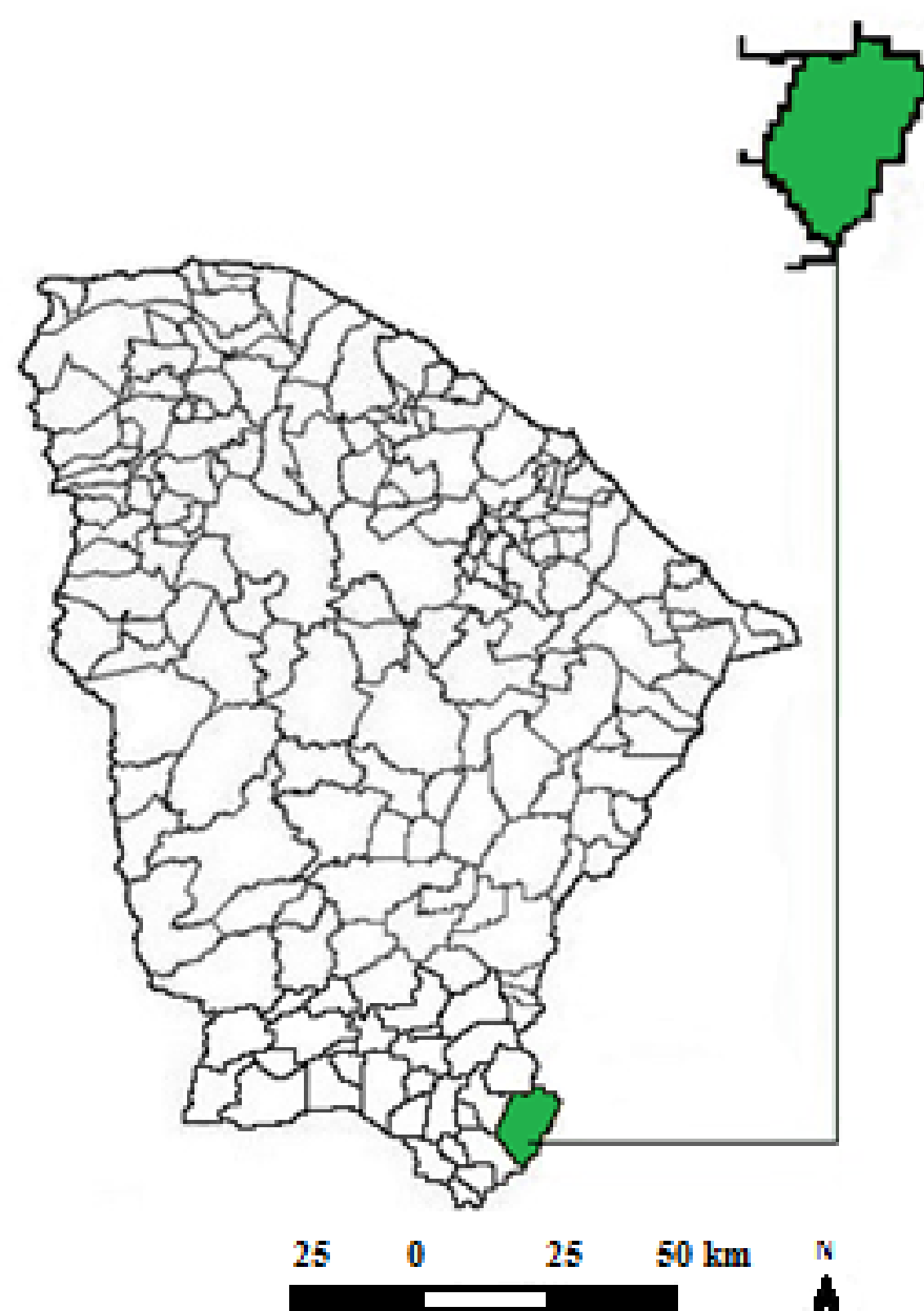
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O MUNICÍPIO EM ESTUDO

O território de Mauriti, cuja denominação origina-se do tupi “humburity”, que significa “árvore que dá sumo”, foi elevado à categoria de vila através do Decreto nº 51, de 27 de agosto de 1890, e à categoria de município pelo Decreto-Lei nº 448, de 20 de dezembro de 1938.

Os municípios limítrofes são: ao norte, estado da Paraíba e Barro; ao oeste, Milagres e Brejo Santo; ao leste, estado da Paraíba; e ao sul, Brejo Santo, estado da Paraíba e estado de Pernambuco.

Figura 1 – Localização do município de Mauriti no estado do Ceará



Fonte: Adaptado de IPECE: *Ceará em Mapas* (2017). Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/156x.htm>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Sua extensão territorial é de 1.049,5 km², e área relativa ao estado referente a 0,70%. Possui altitude de 373,8 m e a distância em linha reta em relação a capital é 406 km.

O município de Mauriti apresenta, em suas características ambientais, o **clima** Tropical Quente Semi-árido e pluviosidade de 872,3 mm. A temperatura média é de 24° C a 26° C, com período chuvoso nos meses de fevereiro a abril. Seu **relevo** é formado pela Chapada do Araripe e Depressões Sertanejas, apresenta solo de areias quartzosas distróficas, solos litólicos, podzólico vermelho-amarelo e vertissolo, uma **vegetação** composta de Floresta caducifólia espinhosa e Floresta subcaducifólia tropical pluvial e localiza-se na bacia hidrográficas do Salgado.

Em relação à divisão político-administrativa, o município conta com 10 distritos: Mauriti, Anauá, Buritizinho, Coité, Nova Santa Cruz, São Félix, São Miguel, Palestina e Umburanas.

Os aspectos demográficos e sociais, em dados de população residente, apresentavam, no ano de 2010, um total de 44.240 habitantes nos centros rurais e urbanos, e uma densidade demográfica de 41,00 hab./km².

No ano de 2010, a quantidade de homens era de 22.091, representando 49,93% e a de mulheres era de 22.149, representando 50,07%.

Os índices de desenvolvimento como o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM), em 2016, era de 26,36, ocupando a 77ª posição no *ranking*; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, girava em 0,605 e ocupava a 119ª posição no *ranking*; o Índice de Desenvolvimento Social de Oferta (IDS-O), em 2015, tinha um valor de 0,735 e ocupava a 125ª posição no *ranking*, o Índice de Desenvolvimento Social de Resultado (IDS-R), em 2015, era de 0,509 e ocupava a 167ª posição no *ranking*. Os dados relativos ao PIB de 2015 apresentam um valor de R\$317.907 e à renda *per capita* representam um valor R\$6.894,00.

A economia do município está baseada na **agropecuária** com a produção de algodão arbóreo e herbáceo, banana, cana-de-açúcar, milho, feijão, mandioca e frutas como banana, manga, maracujá, coco, mamão; na criação de bovinos, suínos caprinos e aves; na **indústria**, o município conta com 09 empresas distribuídas nos ramos da metalúrgica, madeireira, produtos alimentares e serviços de construção; no **comércio**, com mercantis e supermercados, lojas de roupas, de eletrodomésticos, de calçados e de produtos variados.

Os principais eventos culturais no município são a Festa da Padroeira Nossa Senhora da Conceição, em dezembro, a Semana do Município, em agosto.

2.2 A AMOSTRA

Para se descrever a variação do gerúndio na fala do mauritiense, utilizamos a amostra com 08 gravações com dados de fala em forma de entrevistas transcritas e armazenadas eletronicamente no *corpus* do Projeto: Estudos da Língua Oral do Cariri, coordenado pela Profa. Dra. Maria Elias Soares, da Universidade Federal do Ceará, encontrando-se, atualmente, no banco de dados do Projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análises e Aplicações – PROFALA, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Teleinformática (UFC), cujo objetivo geral é implantar um sistema baseado em tecnologia da informação para análises e aplicações à língua falada e ao discurso.

2.3 OS INFORMANTES

Os informantes utilizados para a constituição do *corpus* desta pesquisa obedecem aos seguintes requisitos:

- a) são falantes da língua portuguesa;
- b) são nascidos no município;
- c) incluem-se na faixa etária denominada “adulto”.

Assim, considerando-se os Parâmetros da Sociolinguística Variacionista, para a nossa pesquisa, selecionamos 08 informantes, sendo 4 (quatro) do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino com escolaridade de 0 a 4 anos e 9 ou mais anos.

Quadro 1 – Distribuição dos informantes de acordo com a estratificação social

Informante	Sexo	Escolaridade
FAA	Feminino	09 anos
MLL	Feminino	11 anos
MDS	Feminino	4 anos
FPS	Feminino	0 anos
FLSS	Masculino	4 anos
JHS	Masculino	9 anos
CSL	Masculino	11 anos
ASS	Masculino	4 anos

Fonte: Elaboração própria

2.4 MÉTODO DE ANÁLISE

A obtenção dos resultados estatísticos deu-se por meio da utilização do pacote do programa computacional GOLDVARB X, desenvolvido por Sankoff, Tagliamonte e Smith (2005). Esse programa é uma das ferramentas utilizadas na Sociolinguística Variacionista, pois cabe-lhe processar os dados linguísticos, com o objetivo de definir uma regra variável que ajude a explicar determinado fenômeno sociolinguístico, permitindo investigar as situações em que a variável linguística em estudo é influenciada pelas múltiplas variáveis independentes, visto que essa investigação mede os efeitos e a significância dos efeitos dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável dependente.

Para a codificação dos dados, elaboramos um quadro em que constam os grupos de fatores e as variantes, conforme estabelece o programa computacional Goldvarb X.

Quadro 2 – Codificação dos grupos de fatores e as variantes

Grupo de fatores	Variantes	Código
G1: Variável dependente	Presença do /d/ no morfema <i>-ndo</i> Ausência do /d/ no morfema <i>-ndo</i>	1 2
G2: Sexo	Masculino Feminino	m f
G3: Escolaridade	0 a 4 anos 9 ou mais	4 9
G4: Conjugação verbal	1ª conjugação 2ª conjugação 3ª conjugação	X W Y
G5: Contexto seguinte	pausa complemento	1 2
G6: Extensão do verbo	dissílabos trissílabos polissílabos	d t p

Fonte: Elaboração própria

3 ANÁLISE DAS VARIÁVEIS CONTROLADAS

3.1 VARIÁVEIS DEPENDENTES

Segundo Tarallo (1994, p. 8), as formas linguísticas em variação são as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. No caso da variação da forma nominal do gerúndio, existem duas formas distintas com o mesmo valor, que se caracterizam pela presença ou ausência da consoante oclusiva coronal /d/ no morfema *-ndo* do gerúndio, como em “podemos dizê também que é um dia de prestação de contas de tudo que foi feito durante o ano pelo governo municipal’ **concluindo** isso” (JHS, masculino, Segundo Grau) e “[...] se fô os dois (+) no mesmo/ **falano** no mesmo tom’ aí começa e briga (incompreensível) e discussão né”” (MDS, feminino, 4a Série).

Em nosso trabalho, seguimos, ordenadamente, as etapas de análise exigidas pelo programa. Para a interpretação dos resultados, os pesos relativos devem ser retirados da melhor rodada indicada pelo programa. Portanto, utilizamos os pesos relativos constantes na *Best stepping up run*.

A importância do que indicam os pesos relativos em uma amostragem que leva em consideração a sociolinguística quantitativa pode ser prontamente observada em um exemplo prático: a presença do morfema *-d-* do gerúndio na fala dos sujeitos com 9 ou mais anos de escolarização apresentou 150 ocorrências, com o percentual de 48%, ao passo que, na fala dos sujeitos com 0 a 4 anos de escolarização, o mesmo fator ocorreu 80 vezes com o percentual de 40%. Logicamente, pode-se considerar que os sujeitos com mais escolaridade tendem a usar com maior frequência o morfema *-d-* do gerúndio em sua fala.

No entanto, em se tratando de probabilidade, como muito bem demonstra Beline (2003, p. 178-179), é necessário observar como se comportaram os fatores estudados com relação aos pesos relativos, pois, são eles

[...] valores que vão de zero a um e que indicam matematicamente o peso com que um fator (linguístico ou extralinguístico) influencia o uso de uma variante, em relação a todos os fatores levados em conta na observação de um fenômeno de variação Linguística. Quando o peso relativo de um fator é próximo de zero, significa que tal fator desfavorece o uso da

variante. Quando o peso relativo é igual a 0,50, significa que ele não está correlacionado ao uso da variante – tal valor é, pois, o ponto denominado neutro. Finalmente, quanto mais próximo for de 1 (um), maior será o peso com que o fator favorece o uso da variante.

Assim, em nossa pesquisa, além de apresentar os dados estatísticos, faremos uma análise dos pesos relativos para verificar o comportamento de todos os fatores no favorecimento da aplicação das variáveis por nós estudada.

Em nossa amostra da fala do mauritiense, constituída de 08 entrevistas sociolinguísticas, verificamos um total de 333 ocorrências de verbos no gerúndio, sendo que 251 dizem respeito à presença do morfema do gerúndio, correspondendo a uma taxa de 75,4% de aplicação da regra de manutenção do /d/ do morfema. Já com relação à ausência do morfema, verificamos 82 ocorrências, com frequência de 24,6%, conforme os resultados expressos na tabela 1.

Tabela 1 – Variação da forma do gerúndio

Variáveis dependentes	Número de dados	Percentual
Presença do morfema	251	75,4%
Ausência do morfema	82	24,6%
Total	333	

Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados na tabela 1 indicam que a realização do gerúndio com a manutenção do /d/ no morfema –*ndo* é o fenômeno mais produtivo na variedade falada pelos falantes adultos em Mauriti-CE.

3.2 VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Essas variáveis dizem respeito aos contextos ou grupo de fatores que norteiam a ocorrência da variável dependente. Assim, partindo-se da concepção de que fatores linguísticos e sociais condicionam o fenômeno da variação do gerúndio, nesta pesquisa, levamos em consideração as seguintes variáveis:

Em relação às variáveis independentes potencialmente relevantes na variação em análise, 4 foram selecionadas pelo GoldVarb X como estatisticamente significativas na variação em estudo, a saber, escolaridade, sexo, contexto seguinte e dimensão do vocábulo.

3.2.1 VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS OU SOCIAIS

É sabido que os fatores extralinguísticos influenciam grandemente nos diversos estudos sociolinguísticos, pois como afirma Tarallo (1994, p. 46):

Tudo aquilo que servir de pretexto e cotexto à variável (isto é, tudo aquilo que não for estritamente linguístico) poderá ser relevante para a resolução de seu “caso”. A formalidade vs. a informalidade do discurso, o nível socioeconômico do falante, sua escolaridade, faixa etária e sexo poderão ser considerados como possíveis grupos de fatores condicionadores.

Apesar dos diversos fatores explicitados acima, neste trabalho serão observadas as variáveis escolaridade e sexo, uma vez que nosso objetivo é analisar o fenômeno da variação do gerúndio na fala de adultos.

3.2.1.1 ESCOLARIDADE

Esta variável atua de modo especial nos estudos sociolinguísticos, visto que se sabe que a escola atua fortemente na fala e na escrita dos indivíduos, levando-os a utilizarem, preferencialmente, a forma variante padrão ou de prestígio, pois como acreditam Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012, p. 180),

[...] uma possível explicação para esses resultados seria o fato de os informantes mais escolarizados terem maior conhecimento da gramática normativa e dos seus valores sociais, uma vez que as formas privilegiadas são aquelas provindas da gramática e dos grupos sociais de maior prestígio, que, conseqüentemente, na maioria das vezes, compõem-se de indivíduos com maior grau de escolaridade. Enfim, consta-se que o nível de escolaridade do indivíduo revela-se um fator decisivo quanto ao uso das formas linguísticas, uma vez que os falantes com maior nível de escolaridade tendem a usar com maior frequência a forma considerada padrão pela gramática do que aqueles com menor escolaridade.

Assim, para a nossa análise, consideramos dois níveis de escolarização: quatro informantes com 0 até 4 anos de escolaridade e quatro informantes com 9 ou mais anos.

Tabela 2 – Variável escolaridade

Variação da forma do gerúndio				
Fatores	Presença do morfema -d-		Ausência do morfema -d-	
	APL./TOTAL = %	P. REL.	APL./TOTAL = %	P. REL.
9 ou mais anos	114 / 117 = 97,4	0.94	3 / 117 = 2,6	0.16
0 a 4 anos	137 / 216 = 63,4	0.17	79 / 216 = 36,6	0.79

Fonte: Elaboração própria

Segundo os resultados constantes na Tabela 2, verifica-se que o maior nível de escolaridade dos informantes favorece a manutenção /d/ em morfemas de gerúndio, visto que os dados apresentam um percentual de 97,4% das ocorrências, tendo como probabilidade da aplicação dessa regra o peso relativo igual a 0,91.

Por outro, os dados evidenciam que os informantes com menor nível de escolaridade estão mais propensos ao fenômeno do apagamento, já que a aplicação dessa regra ocorreu com frequência de 36,6%, mas apresentou um alto índice de probabilidade com peso relativo extremamente alto de 0,79.

Desta forma, podemos constatar que as teses levantadas em vários estudos variacionistas são aqui comprovadas, pois verificamos que quanto mais alto o nível de escolaridade, maior a probabilidade de os falantes usarem as formas mais conservadoras da língua e que os sujeitos com menos nível de escolarização estão propensos ao uso das formas não-padrão.

3.2.1.2 SEXO

Vários estudos comprovam que os falantes do sexo feminino tendem a usar a forma variante padrão com maior frequência que os do sexo masculino, sendo o papel dessa variável significativo e condicionante da heterogeneidade linguística. Em suma, o controle dessa variável indica que o comportamento linguístico entre homens e mulheres é distinto.

Para Labov (2008), quando as mulheres usam as formas linguísticas prestigiadas, elas estão em busca do *status* social, pois possuem um senso mais apurado do que os homens de sua estratificação social, devido à posição social instável que elas ocupam em nossa sociedade. Para o autor, as mulheres não sofrem as mesmas pressões que os

homens em suas relações sociais para usar as normas do vernáculo, já que os homens se inclinam a participar de redes mais densas e diferenciadas.

Segundo Santos (2011, p. 48), quando se está tratando da diferenciação linguística entre homens e mulheres, a predileção das mulheres pelas formas linguísticas prestigiadas se dá porque

As mulheres sinalizam seu *status* social através da sua utilização da norma, abertamente variantes de prestígio. A entrada feminina no mercado de trabalho é um fato relativamente recente. A necessidade de reconhecimento profissional e social é ainda uma prioridade feminina. Os homens, por outro lado, já conquistaram os espaços públicos, o respeito e reconhecimento sociais necessários, o que sinaliza uma diferença de prioridade entre os grupos. Enquanto mulheres ainda têm de ser [sic] buscar respeito social, os homens podem contar com a memória coletiva e gozar do reconhecimento de que gozam os falantes desse gênero, se pensarmos que as descobertas das ciências, a conquista do espaço, a expansão marítima etc. são conquistas atreladas historicamente a esse grupo social.

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados obtidos para a variável “sexo”, que fora selecionada em segundo lugar na análise estatística. Conforme os resultados, os homens se mostraram mais propensos à manutenção do /d/ do morfema -ndo do gerúndio, pois os dados evidenciam a realização de 89,5% das suas ocorrências, apresentando o peso relativo de 0,79, ao passo que as mulheres não foram tão sensíveis ao uso da forma padrão, como preconiza a literatura sociolinguística, pois os dados mostram que as mulheres foram mais propensas para o fenômeno do apagamento do /d/ do morfema do gerúndio, visto que apresentaram o percentual de 45,9% das ocorrências, porém o índice de probabilidade de realização da regra de apagamento apresenta o peso relativo de 0,84.

Tabela 3 – Variável sexo

Variação da forma do gerúndio				
Fatores	Presença do morfema -d-		Ausência do morfema -d-	
	APL./TOTAL = %	P. REL.	APL./TOTAL = %	P. REL.
Feminino	72 / 133 = 54,1	0.23	61 / 133 = 45,9	0.84
Masculino	179 / 200 = 89,5	0.77	21 / 200 = 10,5	0.244

Fonte: Elaboração própria

3.2.2 VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

As variáveis linguísticas dizem respeito à estrutura da língua, podendo ser de natureza mórfica, sintática, fonético-fonológica e semântica. Para o nosso estudo, definimos três fatores linguísticos:

3.2.2.1 CONTEXTO SEGUINTE

Esta variável se refere ao elemento da existência ou não de vocábulos após o gerúndio, ou seja, a presença ou não de um complemento após a forma no gerúndio, o que consideramos como fatores a pausa e o complemento. O controle desses fatores foi considerado por entendermos ser relevante a presença de um complemento ou a pausa para a manutenção ou ausência do morfema -d- do gerúndio, considerando como hipótese que a presença do complemento favoreceria a manutenção do morfema -d- do gerúndio: 1. com complemento: a “gente vai **ficando** cada vez mais pra trás” (FAA), “filho fica fica **sofrendo** porque o filho gosta da mãe” (MDS, feminino, 4a série), “no mesmo/ falano no mesmo tom” (MLL, feminino, mais de 11 anos); 2. com pausa: “não’ não tô lembrano,” (FAA, masculino, 2º grau), “aí os otros saíam rodano (FPS, feminina, analfabeta), “é verdade’ essa é só: é: botando/” (CSL, masculino, 2º grau).

Os resultados apresentados na tabela 4, a seguir, indicam que a presença de quaisquer segmentos após a forma no gerúndio é um grande favorecedor da manutenção do /d/ do morfema -ndo, visto que os dados apresentam a frequência de 79,9% de ocorrências com a devida presença da consoante, indicando o peso relativo igual a 0,58, ao passo que verificamos a pausa como forte inibidora da regra de manutenção, mas fortemente propulsora para o apagamento do /d/ morfêmico do gerúndio, que, embora apresente um percentual de apenas 45% das ocorrências, indica um altíssimo índice de probabilidade de realização do apagamento, pois o peso relativo chega a 0,72.

Tabela 4 – Variável contexto seguinte

Variação da forma do gerúndio				
Fatores	Presença do morfema -d-		Ausência do morfema -d-	
	APL./TOTAL = %	P. REL.	APL./TOTAL = %	P. REL.
Complemento	218 / 273 = 79,9	0.58	55 / 273 = 20,1	0.44
Pausa	33 / 60 = 55,0	0.18	27 / 60 = 45,0	0.72

Fonte: Elaboração própria

3.2.2.2 DIMENSÃO DO VOCÁBULO

Quanto a essa variável, levantamos a hipótese de que quanto maior o tamanho do vocábulo, maior será a probabilidade de ocorrer o apagamento do morfema -d-/ do gerúndio. O fenômeno está relacionado com o número de sílabas, subdividido em três grupos: 1. *Dissílabo*: “e se separá **tendo** um filho” (MDS); 2. *Trissílabo*: “pra não tá só **tomando** comprimidos” (MDS); 3. *Polissílabo*: “atrás dos fatos pra: (+) sabê tá **entendendo**” (MDS).

Conforme se pode verificar na Tabela 5, a seguir, a extensão do vocábulo apresenta-se como um forte condicionador para a manutenção do /d/ do morfema -ndo do gerúndio.

Tabela 5 – Variável dimensão do vocábulo

Variação da forma do gerúndio				
Fatores	Presença do morfema -d-		Ausência do morfema -d-	
	APL./TOTAL = %	P. REL.	APL./TOTAL = %	P. REL.
Trissílabos	129 / 180 = 71,7	0.45	51 / 180 = 28,3	0.15
Polissílabos	93 / 116 = 80,2	0.57	23 / 116 = 19,8	0.06
Dissílabos	24 / 33 = 75,0	0.50	8 / 32 = 25,0	0.02

Fonte: Elaboração própria

Em nossa pesquisa, os resultados obtidos por meio do programa estatístico revelam uma contradição aos resultados de outras pesquisas, pois a manutenção do /d/ morfêmico do gerúndio ocorreu com maior frequência nos vocábulos polissílabos, com o percentual de 80,2% e peso relativo igual a 0,57. Com os vocábulos dissílabos, a frequência de manutenção foi de 71,7%, porém o peso relativo apresenta-se igual a 0,45, abaixo do ponto neutro, indicando que não existe nenhuma correlação com a variante em uso. Os vocábulos dissílabos apresentaram um percentual de 75% e peso relativo igual a 0,50, indicando o mesmo comportamento dos vocábulos trissílabos.

Contudo, o resultado obtido na pesquisa evidencia uma contradição com o postulado de que o apagamento do /d/ do morfema -ndo do gerúndio é mais propenso em vocábulos mais extensos.

3.2.2.3 CONJUGAÇÃO DO VERBO

Em nossa análise, esta variável foi considerada insignificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa sobre a fala de adultos mauritienses, a análise dos dados, baseada na Sociolinguística Variacionista, o programa computacional GoldVarb X selecionou como relevantes para a manutenção do /d/ do morfema do gerúndio os grupos de fatores: escolaridade, sexo, contexto seguinte e dimensão do vocábulo.

Os dados obtidos por meio do programa computacional estatístico GoldVarb X mostraram que a forma padrão (presença do /d/) é mais utilizada do que a forma não-padrão (ausência do /d/), o que indica que os falantes adultos daquela comunidade linguística mantêm-se conservadores quanto ao uso dessa forma.

Os resultados descritos na análise variacionista demonstram que os fatores sociais apresentam-se mais decisivos do que os linguísticos, visto que a variável escolaridade foi a mais relevante para a presença ou ausência do fenômeno em estudo, pois os dados evidenciaram que a presença do /d/ do morfema do gerúndio ocorre fortemente na fala dos adultos com maior grau de escolaridade, sendo a sua ausência verificada com maior ocorrência entre os falantes com menor grau de instrução formal escolar.

Com relação à variável sexo, os dados revelaram uma contradição a postulados levantados por grande parte das pesquisas já desenvolvidas sobre esse fenômeno de que as mulheres são mais conservadoras quanto ao uso da língua, visto que os falantes masculinos apresentam-se mais conservadores, usando com maior frequência a forma padrão do que os falantes femininos.

Quanto às variáveis linguísticas, o programa computacional descartou a conjugação verbal, considerando relevantes o contexto seguinte e a dimensão do vocábulo. Portanto, os dados evidenciaram que a presença do /d/ do morfema -ndo do gerúndio ocorre com maior frequência quando a forma vem seguida de quaisquer outras palavras, sendo a ausência marcada fortemente pela pausa. Verificamos que a dimensão do vocábulo não favoreceu a ausência do /d/ do morfema, divergindo de alguns resultados já obtidos quanto a esse fenômeno, pois, em nossa pesquisa os dados revelaram o uso da forma padrão com maior ocorrência nos vocábulos polissílabos, seguido dos trissílabos e dissílabos.

Obviamente, podemos evidenciar que o uso do gerúndio na língua por falantes adultos no município de Mauriti-CE, analisado, apresenta uma sistematicidade na sua ocorrência quando descrito quantitativamente considerando como regra variável a presença ou ausência do /d/ do morfema -ndo.

REFERÊNCIAS

BELINE, R. A variação linguística. *In*: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. Vols. 1 e 2. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3189923/mod_label/intro/NEGR%C3%83O_EstruturaDaSentenca.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Perfil municipal 2017**: Mauriti. IPECE: Fortaleza, 2018. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Mauriti_2017.pdf. Acesso em: 08 ago.2021.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. E.; GONÇALVES, S. C. L. O morfema de gerúndio “ndo” no português brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. **Letras & Letras**, Uberlândia – MG, v. 28, n. 1, p. 167–188, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25855/14214>. Acesso em: 09 set. 2021.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAURITI, Prefeitura Municipal de. **O município**. Disponível em: <https://www.mauriti.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 08 ago. 2021.

NASCIMENTO, K. R. S. do; ARAÚJO, A. A. de. CARVALHO, W. J. de A. A redução do gerúndio no falar popular de Fortaleza: um olhar variacionista. **VEREDAS ON-LINE: ATEMÁTICA**, p. 398–413, 2013/2. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25011>. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, J. M. de. **Introdução ao GoldVarb X**: uso e interpretação. Disponível em: https://www.academia.edu/20023923/minicurso_goldvarb. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X**: a variable rule application for Macintosh and Windows.2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, V. M. dos. A complexa relação entre gênero/sexo e a variação no uso de pronomes em função de sujeito. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**, 15, 2011. Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 44–63. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/04.pdf. Acesso em: 25 fev. 2016.

SILVA, T. C. Fonologia – por uma análise integrada à Morfologia e Sintaxe. II Semana de Estudos de Língua Portuguesa: **Anais**. vol II. 1994. p. 60–70. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/thaiscristofaro>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOARES, M. E. (org.). **O português falado no Ceará: corpus** do projeto. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: <https://profala.ufc.br/pt/estudos-da-lingua-oral-do-cariri/corpus-do-projeto-ceara/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

A ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM DE LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Cícera Alves Agostinho de Sá
Maria Lidiane de Sousa Pereira

INTRODUÇÃO

A comunicação humana, desde os primórdios da nossa existência, desenvolve-se por meio da oralidade. Já o surgimento da escrita ocorre há aproximadamente 4.000 anos antes de Cristo, constituindo-se como uma das principais invenções do homem, o fator que marca o final do período pré-histórico e o início do período histórico.

A evolução da escrita se apresenta em construção contínua, de modo que, em diferentes contextos, o domínio desse importante recurso tecnológico é considerado como ferramenta que confere condição de privilégio mediante os sujeitos que não desenvolveram as habilidades básicas a ela relacionadas.

No contexto educacional brasileiro, durante séculos, o foco do trabalho esteve voltado apenas ao domínio da escrita, de modo que a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, serve como referência à elaboração de documentos legais, que balizam o trabalho com a Língua Portuguesa não mais voltado somente à escrita, como também à oralidade.

Do conjunto de documentos que tratam dos aspectos curriculares que as escolas de Ensino Médio podem contemplar no trabalho com os componentes curriculares, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), que fazem referência ao trabalho com os eixos linguísticos, sendo a oralidade tratada nesse documento.

É no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, que a oralidade é definida como prática de linguagem a ser contemplada no trabalho com a Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Como a BNCC (2018) não se constitui como currículo, mas se apresenta como uma orientação e apoio para que cada escola possa elaborar sua proposta curricular, a abordagem dos objetos de conhecimento relacionados à prática de linguagem oralidade se configura como a garantia de que as aulas dessa disciplina não serão mais ocupadas somente pelo trabalho com a escrita.

Considerando a proposição curricular da BNCC (2018) para a elaboração do currículo para o Ensino Médio e a abordagem dessa prática de linguagem no livro didático, o presente trabalho objetiva analisar a frequência e a contribuição das atividades vinculadas à oralidade para a formação linguística dos estudantes do ensino médio.

Será realizado um mapeamento das principais indicações curriculares da BNCC (2018) para o trabalho com a oralidade, como também um levantamento dos objetos de

conhecimento que o livro didático de Língua Portuguesa *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2020), uma das obras disponíveis para adoção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2021.

Este capítulo se encontra organizado conforme a seguinte estrutura: na primeira seção teórica, o foco consiste na argumentação com base na conceituação de oralidade e escrita no contexto educacional; a segunda seção metodológica contempla a oralidade como uma importante prática de linguagem para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa; na seção metodológica, discutimos o tratamento dispensado aos Capítulos 16 e 17, dos quais foram selecionadas atividades referentes à Oralidade para análise; na seção de análise e discussão dos resultados, atividades dos referidos capítulos são discutidas, com base nas contribuições dos referenciais teóricos abordados nas seções teóricas; e na última seção apresentamos as considerações finais concernentes ao presente estudo.

O investimento em pesquisas que tratam da oralidade contribui para a ampliação da discussão acerca da importância e necessidade de a escola contemplar as práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica em sua proposta curricular, elaborada com base nos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), em sintonia com a abordagem trazida pelo livro didático, que se configura ainda como o recurso didático explorado com maior frequência por professores da Educação Básica.

I ESCRITA E ORALIDADE: PRÁTICAS SOCIAIS SINGULARES NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

A categorização dos gêneros textuais em primários e secundários, realizada por Bakhtin (2012 [1929]) constitui uma possibilidade de avanço significativo para o trabalho com os textos, já que os textos do cotidiano, usados em situações interativas espontâneas e informais, são categorizados como primários, enquanto os textos usados em situações comunicativas complexas são categorizados como secundários.

Ao realizar essa categorização ainda na primeira metade do século XX, certamente Bakhtin (2012 [1929]) não a fez com finalidades pedagógicas, mas é evidente que se trata de uma classificação cara aos pesquisadores e professores, que investem na adequação de suas práticas pedagógicas, considerando as necessidades de ampliação do trabalho com textos e discursos, com foco na produção de sentidos.

Exemplificações dos gêneros primários apontam para carta, bilhete e diálogo cotidiano, enquanto estão categorizados como gêneros secundários o romance, a palestra, a tese científica. Ao tentar fazer uma associação entre os gêneros elencados e as categorias escrita e oralidade, observamos que o diálogo cotidiano e a palestra são eventos comunicativos orais e carta, bilhete, romance e tese acadêmica são eventos comunicativos que se materializam por meio da escrita.

Considerando esse princípio de categorização, não se pode dizer que os gêneros secundários são escritos e os gêneros primários são orais, pois em cada categoria, gêneros primários e secundários coexistem. No entanto, há dois aspectos nessa categorização que precisam ser destacados: os gêneros escritos são tomados como objeto de ensino e de aprendizagem com maior frequência; o tempo destinado ao trabalho com os gêneros orais no geral é reduzido porque subentende-se que os estudantes já dominam os gêneros orais em sua dimensão textual e discursiva, fato que não se confirma, em virtude da complexidade desses gêneros.

É possível que a priorização do trabalho com textos e discursos escritos possa estar relacionada ao reduzido investimento em pesquisas que tratam dos gêneros orais. A realização da presente pesquisa possibilita a ampliação do leque de pesquisas existentes acerca desse tema, como também visa fazer uma leitura comparativa das orientações constantes na BNCC (2018) para o trabalho com textos e discursos orais e a abordagem desses em um livro didático do PNLD 2021, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2020).

Na seção seguinte, abordamos contribuições de pesquisas que orientam a abordagem de textos e discursos orais na escola.

II A ORALIDADE A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Em situações comunicativas cotidianas, a fala é mais explorada do que a escrita (CAVALCANTE; MELO, 2006). Prova disso é que o ser humano inicia o processo de apropriação da fala ainda no seio familiar, auxiliado pelas pessoas com quem convive, ampliando a cada experiência seu repertório oral. Já o domínio da escrita começa, em uma perspectiva formal, para a grande massa populacional, conforme o senso comum, com o acesso da criança ao ambiente educacional.

É possível que essa visão geral possa estar relacionada à causa de a escola colocar a escrita no foco do seu trabalho, em detrimento da fala. De acordo com Marcuschi (2001), um dos principais fatores do descaso com a oralidade é o senso comum de que a escola é o lugar de ensino e de aprendizagem da escrita.

É inválido o argumento de que a fala se aprende somente em contextos espontâneos e a escrita no ambiente formal da escola, já que, como dizia Paulo Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Com isso, da mesma maneira que o processo de letramento do sujeito, associado ao domínio da escrita, extrapola os domínios da escola, o domínio da oralidade se dá também no ambiente escolar e externo a ele, dada a complexidade e a necessidade de seu uso constante na comunicação.

No contexto escolar francês, o trabalho com a oralidade, conforme Schneuwly (2004), é pouco desenvolvido e os conhecimentos sobre a linguagem oral na idade escolar são bastante restritos. Conforme o autor, essa restrição pode estar relacionada ao processo de ficcionalização dos gêneros textuais complexos trabalhados em sala de aula, já que em textos e discursos orais, a ficcionalização articula uma representação simultânea do contexto da ação com o tempo.

Por conseguinte, o processo de ficcionalização pode ser compreendido como uma representação abstrata da situação de interação social, que se processa em uma perspectiva interna e cognitiva. A construção dessa representação, por sua vez, pauta-se em quatro parâmetros: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social (SCHNEUWLY, 2004).

O enunciador, o destinatário e o lugar social constituem-se como instâncias físicas e sociais implicadas na produção e recepção de textos. Ao serem ficcionalizados, esses parâmetros aparecem nos textos por meio de diversos traços.

Para exemplificar o processo de ficcionalização, apresentamos a seguir uma associação dos parâmetros ao gênero entrevista:

[...] a finalidade visada pelo enunciador não é somente saber, mas também de transmitir o saber a outros; o destinatário das perguntas não é só o entrevistado, mas também os ouvintes; o entrevistador não é somente um aluno que gostaria de saber, mas também um mediador entre o entrevistado e o auditório; o lugar social não somente o lugar dado da entrevista, mas um tipo de emissão numa *mass media* (SCHNEUWLY, 2004, p. 122).

Trata-se de uma visão dupla e complexa dos parâmetros que são propostos para análise de textos orais que são produzidos em situações reais de comunicação, isentos de qualquer atividade de registro prévio. É uma proposição complexa, que para ser implementada exige um trabalho árduo, que pode ser realizado com base em diferentes técnicas, sem que ainda esteja disponível uma literatura mais ampla, além da explorada, que possa referenciar a abordagem.

No contexto nacional, documentos oficiais que tratam do ensino e aprendizagem da língua portuguesa colocam a oralidade no grupo das práticas de linguagem, que precisam ser contempladas na educação básica, conforme se observa na BNCC (2017):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 79-80).

A definição trazida do documento legal para oralidade situa essa prática de linguagem no conjunto das situações comunicativas que se processam presencialmente ou que são materializadas por meio do uso de recursos tecnológicos, que possibilitam as trocas comunicativas, evidenciando que os textos orais independem do contato físico dos interlocutores para se realizar.

Além disso, a listagem de gêneros textuais que se realizam no domínio da oralidade aponta para a diversidade de contextos passíveis da realização de textos e discursos orais, que podem ser estudados considerando os parâmetros internos, relativos à sua constituição, conforme elencado por Schneuwly (2004): enunciador, destinatário e lugar social.

Conforme já enunciado, o estudo de textos orais com base nesses parâmetros consiste em uma atividade complexa, que exige do mediador a consciência de que cada elemento constitutivo desses parâmetros precisa ser considerado em uma perspectiva dupla, já que o público-alvo desses enunciados precisa ser contemplado nessas análises.

Além dos parâmetros elencados, têm-se ainda a finalidade ou objetivo do texto ou discurso, que se configura como uma construção associada ao seu contexto de realização, motivada por fatores pragmáticos, que são peculiares a cada uso que se realiza da linguagem oral.

Nessa perspectiva, um trabalho consistente com os objetos de conhecimento relativos à oralidade pode ser ampliado a partir do trabalho sistemático de reflexão sobre os usos da língua, com base em três categorias: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades linguísticas (BEZERRA; REYNALDO, 2013).

As atividades linguísticas contemplam os usos da linguagem, em situações interativas; as atividades epilinguísticas consistem em ações reflexivas sobre os usos da linguagem; e as atividades metalinguísticas compreendem o ensino de elementos sistematizadores da linguagem.

Embora Bezerra e Reynaldo (2013) não realizem uma alusão direta à prática de linguagem oral ao propor o investimento nas atividades elencadas, é possível utilizá-las como recursos norteadores do planejamento do trabalho com textos e discursos orais, visto que essas podem ser adaptadas às diferentes práticas de linguagem.

Ao pautar o trabalho de análise de atividades pedagógicas com foco na oralidade, a partir da proposição de Bezerra e Reynaldo (2013), ao se trabalhar com atividades linguísticas, o foco da ação se volta aos elementos implicados na realização linguística de textos e discursos; as atividades epilinguísticas, por sua vez, remontam à análise dos textos e discursos orais, produzidos em diferentes contextos; já as atividades metalinguísticas consistem na abordagem dos recursos estruturais, linguísticos e pragmáticos relativos aos textos e discursos orais, produzidos pelos enunciadores na realização das atividades linguísticas.

Na seção que segue, apresentamos um panorama geral dos encaminhamentos metodológicos adotados neste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO: ASPECTOS PRINCIPAIS

Este capítulo explora a abordagem de oralidade que uma obra específica de língua portuguesa, ofertada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático 2021, apresenta para estudantes do ensino médio, mediante a implementação no Novo Ensino Médio. Essa política pública foi iniciada em 2021 e os impactos das mudanças implementadas no currículo passaram a ser conhecidas por parte dos professores quando o material didático distribuído para os estudantes desse componente passa a ter uma dupla organização: são distribuídos seis módulos para os componentes curriculares da área de Linguagens, da qual a língua portuguesa é um dos componentes, como também uma obra específica para Língua Portuguesa, cuja abordagem dispensada à oralidade propomo-nos em analisar.

O livro didático selecionado para essa atividade foi a obra específica *Se liga nas linguagens: português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020), na qual identificamos dois

capítulos, cuja abordagem trata de modo mais direto da oralidade, sendo que no Capítulo 16 “Linguagem e língua” identificamos uma abordagem geral sobre as diferentes linguagens envolvidas na comunicação, com foco na variação e adequação linguística; já o Capítulo 17, por sua vez, intitulado “Língua falada e escrita” aborda elementos que caracterizam a escrita e a oralidade em textos.

Considerando o objetivo estabelecido para esta pesquisa, que consiste em analisar a frequência e a contribuição das atividades vinculadas à oralidade para a formação linguística dos estudantes do ensino médio, propomo-nos em quantificar o número de atividades que fazem alusão direta ou indireta à oralidade nos capítulos descritos no parágrafo anterior e realizar a análise de duas atividades, sendo uma do Capítulo 16 e outra do Capítulo 17, com base nos tipos de atividades propostos por Bezerra e Reynaldo (2013), a recordar: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nos parâmetros apresentados, como também com base em Schneuwly (2004), a retomar: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social.

A análise qualitativa das atividades selecionadas começa com a identificação da presença ou ausência de recursos linguísticos que remetem aos parâmetros apresentados com base em Schneuwly (2004), bem como pela explicação pormenorizada dos fatores que contribuem com marcação da presença ou ausência desses parâmetros, além da análise do conteúdo das atividades pautada nas categorias formuladas por Bezerra e Reynaldo (2013).

Além disso, a identificação de cada texto ou discurso oral analisado se pauta no conceito de oralidade trazido da BNCC (2017), como também a identificação do texto se pauta na descrição dos gêneros orais presentes nesse importante documento oficial, que pauta a elaboração do currículo de cada escola.

Na seção seguinte, materializamos a análise e discussão de resultados anunciada nesta seção metodológica.

3 ORALIDADE EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES VOLTADAS AOS USOS DA LINGUAGEM

Embora a linguagem oral predomine nos usos que o falante realiza da língua, as investigações que tratam da oralidade ainda são propostas em número bem reduzido, quando comparadas ao volume de atividades voltadas ao estudo de aspectos da linguagem escrita.

Essa abordagem limitada pode estar associada ao argumento apresentado por Marcuschi (2001), para quem o descaso do trabalho com a oralidade pode ser decorrente da visão que muitas pessoas têm, de que a escola é o contexto no qual se deve estudar apenas a escrita. Compreendemos que, apesar de a escrita dominar quase todo o corpo da obra em análise, o reduzido espaço concedido à oralidade é um indicativo das mudanças que começam a ser identificadas no material didático distribuído a estudantes do ensino médio do nosso país.

Um claro exemplo dessa alteração é a obra específica *Se liga nas linguagens: português*, dos autores de obra didática Ormundo e Siniscalchi (2020), que está organizada em trinta e dois capítulos, sendo os capítulos de um a quinze voltados à literatura e o capítulo dezesseis ao capítulo trinta e dois focados na abordagem de aspectos voltados à análise linguística/semiótica, conforme categorização apresentada pelos autores. É oportuno ressaltar que, do segundo grupo, apenas os Capítulos 16 e 17 fazem referência direta a objetos de conhecimento relativos à prática de linguagem oral, conforme já apresentado.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabeleça quatro práticas de linguagem, em substituição dos eixos adotados pelos PCNs (2000), aos quais estão associados os objetos de conhecimento de língua portuguesa, a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, apenas a última prática de linguagem está explicitamente contemplada na obra, visto que os capítulos se encontram divididos nas seções: Literatura e Análise Linguística/Semiótica. Assim sendo, a ausência explícita do termo Oralidade no sumário e ao longo da obra pode ser um indicativo da tentativa de apagamento ou menosprezo a essa importante prática de linguagem, que funciona como um eixo sistematizador do currículo, conforme proposto pela BNCC (2017).

É oportuno destacar ainda que a referida obra é direcionada aos estudantes das três etapas do ensino médio, ficando a critério do professor a definição dos objetos de conhecimento que serão trabalhados em cada etapa, já que com a implementação do Novo Ensino Médio, em 2020, a obra específica do componente funciona como uma espécie de síntese dos objetos de conhecimento que sempre são abordados na etapa.

Embora não seja objetivo deste estudo, em uma perspectiva geral, a abordagem sintetizada dos objetos de conhecimento incorre em um esvaziamento de conteúdo, visto que os aspectos básicos do currículo clássico, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, que tem Saviani (1999) como seu precursor, no Brasil, não estão preservados.

As evidências desse esvaziamento serão colocadas em destaque na descrição e análise das atividades selecionadas dos Capítulos 16 e 17, da obra específica *Se liga nas*

linguagens: português, de Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 166-167), cuja abordagem geral começa agora. O Capítulo 16 abre a seção Análise Linguística/Semiótica, e a primeira atividade se situa nas páginas 166 e 167, onde se tem uma cena da peça “Poema suspenso para uma cidade em queda”, cuja composição comporta uma imagem e quatro questionamentos. Na apresentação das perguntas não identificamos qualquer referência à oralidade nem à escrita. Após a exposição das questões, notamos a presença de um texto, no qual os autores explicam como ocorre a encenação da narrativa e depois apresentam uma definição para o termo linguagem humana, utilizada como sinônimo das semioses que podem acontecer por ocasião da interação humana.

O teor da atividade em análise pressupõe que pode ocorrer uma atividade de interação entre os estudantes e o professor, ou mesmo entre os pares, por ocasião da proposição de formulação de respostas para os questionamentos apresentados. No entanto, os autores da obra, cuja atividade se encontra em análise, não realizam nenhuma orientação acerca dos aspectos linguísticos e epilinguísticos implicados nos questionamentos, perdendo a oportunidade de explorar os aspectos sistematizadores da atividade.

A segunda atividade do Capítulo 16, intitulada “As várias linguagens”, encontra-se disposta na parte intermediária e final da página 167 e trata essencialmente da diferença entre linguagem verbal e linguagem não-verbal. Os conceitos dessas terminologias caras à diferenciação entre oralidade e escrita são precedidos da exposição de uma tira do Garfield para análise, pautada em três questionamentos.

É mais uma atividade que, embora trate da oralidade, não apresenta elementos que possibilitem ao estudante apropriar-se dos recursos que a constituem, contribuindo assim com a superação da concepção equivocada de que a escrita é mais importante do que as realizações orais. Merece destaque ainda o número reduzido de questões utilizado pelos autores da atividade em análise para tratar de um tema tão complexo. É possível que esse fator possa ser adotado como uma justificativa para a utilização de questionamentos que não fazem alusão direta à oralidade, que poderia ser tomada como objeto de estudo na seção em análise.

Após a disposição dos questionamentos para resolução e da definição de linguagem verbal e não-verbal, a seção traz ainda uma definição para textos multissemióticos, que explora estrategicamente os elementos que compõem a tira do Garfield. Trata-se de uma abordagem oportuna e pertinente, no entanto configura-se como uma construção superficial, disposta em apenas dois parágrafos, que não consegue ser apreendida por parte significativa dos estudantes, em virtude de sua complexidade.

Na sequência, nas páginas 168 e 169, observa-se um conglomerado de informações, acompanhadas ou representadas por meio de recursos ilustrativos, que tratam da variação da língua, intitulado “Por dentro da variação linguística”, conforme se observa na Imagem 1:

Imagem 1 – Oralidade no Capítulo 16



Fonte: Capítulo 16, da obra específica *Se liga nas linguagens: português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 168-169)

A representação do uso de diversas linguagens em situações cotidianas se configura como um recurso válido, adotado pelos autores, para tratar da variação linguística, pois a utilização de recursos multissemióticos na construção do texto ajuda o leitor a conhecer e compreender alguns aspectos importantes relativos às variações da linguagem.

O texto em análise é constituído pelo conteúdo das páginas 168 e 169, nas quais identificamos, em uma representação diagonal, os tipos de variação, definições e exemplos: variação geográfica, variação social e variação histórica ou social. Possivelmente, em virtude do reduzido espaço, os exemplos são constituídos por frases, expressões ou orações soltas, desvinculadas dos textos e contextos orais nos quais foram realizadas.

Esse é um recurso que pode contribuir para o fortalecimento da valorização presente e recorrente da escrita que, ao longo dos últimos quatro séculos, vem usufruindo de reconhecimento consolidado, sempre assumindo destaque. Por sua vez, o tratamento dispensado à oralidade, além de ser resumido, quando comparado com a escrita, apresenta-se de modo fragmentado. Esses fatores podem ampliar o fosso que separa

a oralidade da escrita, reduzindo ainda as possibilidades de os estudantes do ensino médio ampliarem seus conhecimentos acerca das peculiaridades de representação da escrita.

Além dos tipos de variação já comentados, a seção em análise traz a subseção “Como você fala?”, que apresenta expressões típicas dos falantes das regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Trata-se de uma abordagem pertinente, que pode servir como referência à ampliação da abordagem por parte dos estudantes, orientados pelo professor, a realizar pesquisas e produzir painéis com expressões regionais, para ampliar os conhecimentos acerca das variações linguísticas.

Como as seções do livro didático são recursos geralmente explorados em uma sequência linear de organização/composição, consideramos mais oportuno que a subseção que representa os diferentes falares das regiões do nosso país fosse representada na abertura, pois facilitaria a compreensão dos estudantes, já que retoma expressões que fazem parte das realizações linguísticas cotidianas em diferentes situações comunicativas.

Além das subseções já elencadas, identificamos ainda a quinta e última, denominada “A língua portuguesa no mundo”, que se configura como uma representação geográfica plana dos países que falam a língua portuguesa. Trata-se de uma abordagem muito importante, porque possibilita a muitas pessoas saberem que essa língua é falada em outros países.

Esse conhecimento poderia contribuir para a desconstrução da falácia de que o português brasileiro é a língua mais complexa do mundo. Conforme aponta Bagno (2007), se assim fosse, parte significativa de falantes e estudantes, apenas em nosso país, teria de aprender uma língua tão complexa como a língua trabalhada na escola, em parte significativa das situações, dissociadas de seu contexto de uso.

As categorias propostas por Schneuwly (2004) para análise de textos orais, retomadas na sequência: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social, não se aplicam à análise do material selecionado do Capítulo 16, visto que essas categorias são identificáveis em gêneros textuais que remetem ao uso da linguagem, o que não ocorre nas atividades em análise.

Utilizando-nos das categorias apresentadas na seção teórica, com base em Bezerra e Reynaldo (2013), é possível categorizar expressões como “Olha a macaxeira” em atividade linguística, pois representa a propaganda que o vendedor faz do seu produto em feiras livres, confirmando-se como a linguagem em uso. A intenção do vendedor ao produzir esse enunciado é anunciar seu produto, disponível para venda, visto que o verbo “olhar” é usado em sentido distinto do literal.

Após a seção em análise, não há nenhum questionamento a ser resolvido, ou indicação à realização de pesquisa, que possa complementar o conteúdo analisado, de modo que a página 170 começa com um texto acerca da adequação linguística, seguido de três questionamentos. Ainda na página 170, há um conjunto de definições acerca da variedade linguística, que apresenta conceitos pertinentes ao tema em estudo, a exemplo de variedades urbanas de prestígio, linguagem formal, linguagem informal e norma padrão.

Da página 171 à página 175, identificamos a seção “Variação e adequação linguística na prática”, constituída por um conjunto de textos, seguidos de questionamentos acerca dos temas explorados nas aulas, relativos à variação e adequação linguística. Essa seção propicia ao estudante a aplicação dos conteúdos estudados, mediante a realização das atividades propostas, ação que se configura como um importante recurso de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, o Capítulo 16 é compreendido por nove páginas, já que começa na página 166 e termina na página 174, constituído por três atividades menores e uma atividade mais extensa, conforme descrição argumentativa apresentada.

Os conceitos e textos explorados nesse espaço são pertinentes à abordagem acerca da variação e adequação linguística, no entanto, não são suficientes para que os estudantes compreendam as particularidades e a importância da oralidade em uma sociedade grafocêntrica com a nossa.

Logo, o Capítulo 16 aborda de modo superficial e resumido temas caros à formação linguística dos estudantes que não serão retomados ao longo do Ensino Médio, corroborando o fortalecimento do preconceito linguístico, já que eles não compreendem que a variedade formal é uma das formas de manifestação da língua, não a única, nem a mais importante, pois a linguagem se adéqua ao contexto de uso.

Na página 175 começa a segunda e última seção selecionada para análise neste trabalho, denominada “Língua falada e escrita”, cujo conteúdo trata das diferenças entre fala e escrita, turnos conversacionais e modalidades complementares à linguagem falada e escrita. O Capítulo 17 é aberto com o texto disposto a seguir para análise:

Imagem 2 – Língua falada e língua escrita no capítulo 17

Leia o post publicado em um site destinado à avaliação de pontos turísticos.

Parque Nacional do Iguaçu
15.408 avaliações | N.º 2 de 54 atividades em Foz do Iguaçu | Parques nacionais
Rodovia BR-469 Km1-8, Foz do Iguaçu, Paraná 85853-830, Brasil

Bom demais!
Avaliação sobre **Parque Nacional do Iguaçu**
Roberto
Publicado há 4 semanas

O lugar é TUDO DE BOM!!!! O parque é bem conservado e tem estrutura completa pro turista. Os dois lados são bacanas. O brasileiro é melhor pra contemplar a paisagem e o argentino tem pontes de observação que permitem chegar mais perto da água.
O passeio de barco nas cataratas é bonito, mas bem caro. Se não quiser gastar, faça caminhadas porque tem pontos bem interessantes e dá até para ver animais. As crianças vão a-do-rar! (mas leve repelente kkkk)

Data da experiência: dezembro de 2019.
Peça informações para Roberto sobre Parque Nacional do Iguaçu.

Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g303444-d312333-r752208999-Parque_Nacional_do_Iguaçu-Foz_do_Iguaçu_State_of_Parana.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Você lerá a transcrição de um trecho de conversação entre duas mulheres — Locutor 1 (L1) e Locutor 2 (L2). Essa transcrição procura indicar características próprias da situação de fala e, por isso, vale-se de alguns sinais específicos, empregados em estudos de linguagem. As questões propostas em seguida explicitam o uso desses sinais.

L2 a sua família é grande?
L1 nós somos:: seis filhos
L2 e a do marido?
|
L1 e a do marido... eram doze agora são onze...
L2 ahn ahn
|
L1 quer dizer somos de famílias GRANdes e::... então ach/acho que::... dado esse fator nos acostumamos a:: muita gente
L2 ahn ahn
L1 e::
L2 e daí o entusiasmo para NOve filhos...
[...]

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico conversacional. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Fragmento).

Fonte: Capítulo 17, da obra específica *Se liga nas linguagens: português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 175–176)

O primeiro registro da Imagem 2, produzido por meio do uso da linguagem escrita em um contexto menos formal, disponível em um ambiente virtual, expressa a opinião de visitante em um passeio realizado no Parque Nacional de Iguaçu. Merece destaque, nesse registro escrito, o uso de uma linguagem que se aproxima mais da fala, visto que as construções linguísticas são marcadas pelo uso de termos como “pra”, “pro” e “bacanas”. Outra marca que associa o registro à linguagem virtual é que termina com a usual expressão de bom humor do enunciador, marcada pelo uso do “kkk”.

Merece destaque ainda o uso de recursos multimodais, a exemplo da grafia da expressão “TUDO DE BOM”, cujo uso de fonte em caixa alta coloca em evidência e destaque a avaliação que o visitante faz do local. Outro recurso utilizado com o objetivo de ressaltar os aspectos positivos do local avaliado é o uso da expressão “a-do-rar”, cuja representação gráfica com as sílabas separadas por hífen orienta o leitor a fazer uma leitura pausada do termo, que implica também no fortalecimento da avaliação positiva do local.

Os aspectos explorados com base no texto disposto na Imagem 1 estão contemplados em uma atividade constituída por quatro questões dispostas após o *post*, que contemplam os aspectos da constituição multimodal do texto. Após a atividade, estão dispostos dois parágrafos, que tratam dos recursos que o autor do *post* utiliza para representar a fala por meio da escrita.

O registro da Imagem 2 consiste na transcrição de parte de uma conversa realizada por duas mulheres. Mais uma vez, os autores da obra específica *Se liga nas linguagens: português*, Ormundo e Siniscalchi (2020), fazem uso da escrita para tratar da oralidade, reforçando o uso recorrente da escrita até mesmo para remeter à oralidade. São atividades dessa natureza que podem contribuir para que estudantes da Educação Básica não conheçam as especificidades da oralidade, visto que até para tratar dela, no contexto do material didático, a escrita é acionada.

Em se tratando especificamente do texto presente na Imagem 2, identificamos a alternância de interlocutores, que estão representados pelos códigos L1 e L2. Esse recurso é de uso recorrente na transcrição de conversas, para marcar a presença de dois ou mais interlocutores.

Outro recurso utilizado na transcrição de conversa, agora com o objetivo de marcar as pausas, são as reticências. Como a fala não se processa de maneira ininterrupta, a utilização de reticências aponta para as pausas recorrentes na fala. Foi ainda utilizado colchete para marcar a sobreposição de vozes, já que nem sempre, na fala, as colocações são sequenciadas, havendo momentos em que um interlocutor sobrepõe sua fala à fala do outro, podendo até tomar o turno de fala.

Assim como ocorreu com o texto da Imagem 1, o texto da Imagem 2 é seguido de seis questionamentos, que exploram os recursos explorados na reprodução escrita da conversa entre duas mulheres, disposta na segunda Imagem. A finalidade do uso de letras maiúsculas em meio às minúsculas, pausas, reticências, repetição seguida de grafemas e colchetes são alguns recursos destacados para análise.

O primeiro texto da Imagem 2 é passível de análise com base nas categorias propostas por Schneuwly (2004) por se tratar de uma avaliação de um serviço em página virtual. Nesse uso, o destinatário da avaliação não é especificamente a agência de viagens que coordena visitas no Parque Nacional do Iguaçu, mas os possíveis consumidores, que visitam a página para acessar informações, já que o texto foi publicado para influenciar suas escolhas.

O profissional responsável pelo *marketing* do Parque Nacional do Iguaçu disponibiliza o serviço de avaliação aos usuários, atuando como mediador entre o serviço e os possíveis consumidores; já o lugar social extrapola o lugar físico, visto que as interferências antrópicas na área possibilitam o acesso e o usufruto como equipamento de entretenimento; a finalidade já especificada aponta para a ampliação no número de visitantes, que se aventuram ou descansam na área, por ocasião dos passeios.

A atividade de análise aqui realizada adotando por base os parâmetros propostos por Schneuwly (2004) para realizações orais foi possível porque a materialidade textual é um recurso que facilita esse trabalho. Assim, podemos voltar ao texto quantas vezes for necessário para pensar e associar os parâmetros. No entanto, sendo um texto oral, realizado em um evento comunicativo, certamente a análise se configura como um processo extremamente complexo porque inexistem possibilidades de retomadas, de modo que o texto precisa ser analisado concomitante à realização linguística.

Por se tratar de um capítulo, cujo espaço para produção é limitado, optou-se por analisar o segundo registro da Imagem 2 com base nas categorias apresentadas por Bezerra e Reynaldo (2013), de modo que a transcrição da conversação se configura como uma atividade linguística. Essa realização identifica a alternância de fala entre dois interlocutores. Outros recursos identificados também contribuem para essa categorização.

No Capítulo 17, os dois textos que foram utilizados para proposição de duas seções de estudo foram analisados nesta parte. Além deles, na parte superior da página 177 há um texto informativo da complementaridade entre fala e escrita, enfatizando que não se trata de modalidades estanques. Da parte inferior da página 177, seguida pelas páginas 178 e 179, têm-se um conjunto de atividades que exploram as particularidades e complementaridades da fala e escrita. Logo, no Capítulo 18 três abordagens exploram esse tema, configurando-se como superficial, dada a complexidade da temática.

Na seção que segue, apresentamos as considerações finais a esse estudo.

CONCLUSÃO

Este estudo confirma o lugar de quase invisibilidade que a prática de linguagem Oralidade ocupa no material didático específico disponível para professores de Língua Portuguesa que adotaram a obra *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2020). Não se tem aqui uma crítica restrita aos autores, mas principalmente aos avaliadores do material didático aprovado no PNLD 2021, que aprovam obras que não apresentam uma abordagem equilibrada das práticas de linguagem propostas pela BNCC (2017) para a Língua Portuguesa: Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica.

Considerando o objetivo deste trabalho: analisar a frequência e a contribuição das atividades vinculadas à oralidade para a formação linguística dos estudantes do ensino médio, é oportuno confirmar que as quatro atividades do Capítulo 16, somadas

às três atividades do Capítulo 17 são insuficientes para dar conta da caracterização e demonstração dos elementos representativos da Oralidade, em uma obra constituída por trinta e dois capítulos.

Outro fator que inspira preocupação é o fato de que os textos e as atividades propostas acerca da Oralidade não mantêm associação com realizações de fato orais, nem indicação para que o professor mobilize os estudantes para investir em percursos investigativos que tratem desse aspecto. Os aspectos positivos da abordagem conferida à Oralidade na obra apontam para a disposição de conceitos e exemplificações que contemplam variação, adequação e possibilidades de realização da língua.

Pesquisas posteriores podem realizar uma análise comparativa do quantitativo de capítulos conferidos à prática de linguagem Oralidade em outras obras específicas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2021, como também uma análise qualitativa da abordagem presente em cada obra, ampliando a abordagem iniciada neste trabalho.

Este estudo aponta que um dos fatores que contribui para que a nossa sociedade continue conferindo maior ênfase à escrita é decorrente em parte do espaço quase invisível que a Oralidade ocupa em materiais didáticos, e, conseqüentemente, em aulas desse componente. Esse é um indicativo de que as pesquisas no âmbito da Linguística podem contribuir para a ampliação e a qualificação da abordagem da Oralidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. **Edital Completo 2021**: Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens: português**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHNEUWLY, J. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA
DA LIBRAS: UMA QUESTÃO
LINGUÍSTICA

Sandra Maria Leite Costa

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas linguísticas referentes à Língua Brasileira de Sinais – Libras têm alcançado destaque, sobretudo a partir do seu reconhecimento enquanto língua natural do Povo Surdo, instituída por meio da Lei de número 10.436/2002.

No entanto, ainda há, principalmente entre as pessoas que estão fora da academia ou que não adentraram no âmbito dos Estudos Surdos, uma total falta de conhecimento acerca dessa língua, enxergando-a como mímica, gesto, linguagem ou uma língua inferior em relação às línguas orais.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo fazer uma análise linguística do processo histórico dessa língua, ratificando a sua genuinidade e autonomia em relação às línguas faladas e assim desconstruindo certos mitos e preconceitos que ainda permeiam algumas mentes.

Para tanto, o presente capítulo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseado nos seguintes autores: Strobel (2009), Lacerda e Santos (2021), Gesser (2009), Ferreira (2010), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2017, 2019), além de artigos científicos.

Este texto está organizado da seguinte maneira, além desta introdução: na primeira seção, fizemos um panorama acerca do *status* linguístico das Línguas de Sinais; em seguida, uma descrição sobre os níveis linguísticos, dividido em subtópicos e, por último, as considerações finais.

2 O *STATUS* LINGUÍSTICO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Durante anos, os surdos foram considerados pelos ouvintes como seres impensantes pelo simples fato de não “falarem” como a grande maioria das pessoas, isto é, não usar o sistema articulatório para se comunicar. Em razão disso, eles foram excluídos e segregados da sociedade e isso causou-lhes enormes prejuízos quanto a sua vida educacional, profissional e social. O filósofo Aristóteles compartilhava desse pensamento, afirmando que: “de todas as sensações, é a audição que mais contribui para a inteligência e o conhecimento [...] portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (STROBEL, 2009, p. 19).

Diante de uma declaração tão contundente e perturbadora como a do filósofo citado, era realmente muito delicado o surdo se apropriar e assumir sua surdez, especialmente usar a língua de sinais em público. Desse modo, durante muito tempo, essas línguas foram utilizadas de forma “clandestina” pelas pessoas surdas, pois elas eram alvos de preconceitos e discriminação, sendo, muitas vezes, coagidas pelos ouvintes a oralizar, seja nos espaços educacionais, seja no ambiente familiar.

A insistência pelo método articulatório persistiu por séculos, apesar de, conforme Saussure (2012), não ser comprovado cientificamente que o aparelho vocal exista meramente como instrumento da língua. Não obstante:

As bases aristotélicas que articulam voz, fala, linguagem e pensamento fundaram, no mundo ocidental, compreensões sobre o sujeito surdo que, ainda hoje, não só ecoam no senso comum, como sustentam uma série de medidas (políticas, pedagógicas, culturais, médicas, etc.) em relação a esse grupo. Os silogismos que se criaram a partir dessas premissas deslocaram o indivíduo surdo para um espaço marginal, em que deveria ser curado, domado, sacrificado, abandonado, cuidado, etc. – frequentemente em uma posição de subjugação, opressão ou tutela do “homem normal”. (NAKAGAWA, 2012, p. 11).

De outro modo, as pesquisas do linguista norte americano Willian Stokoe representaram um ponto crucial e de transição nos estudos das línguas de sinais, desmistificando julgamentos existentes em relação aos surdos e às línguas de sinais. Diversos pesquisadores de vários países começaram a analisar, a descrever e a comprovar o *status* linguístico dessas línguas:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Esse novo caráter dado às línguas de sinais pelo linguista norte americano permitiu que a sociedade começasse a enxergar o surdo com um outro olhar, não mais como incapaz, subjugado ou deficiente. Possibilitou também que os surdos manifestassem seus pensamentos, ideias e emoções. Contudo, o Brasil, se compararmos a outros países como Suécia ou Estados Unidos, delongou muito a admitir que a Libras é de fato uma língua, justificando a falta de conhecimento dos brasileiros em relação a ela.

Reconhecer o valor dessas línguas é fundamental porque, consoante Maria Cecília de Moura (2021, p. 20),

É pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo à sua volta e estabelecer relações de causa-feito, de temporalidade, de espaço, etc. para construir seu próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem deles.

Assim, é importante mencionar que os surdos não se sentem e não são deficientes, mas *diferentes*, já que percebem e manifestam o mundo de forma diferente dos ouvintes. Eles são visuais e isso não deve ser visto como algo negativo, pois há várias visões acerca da concepção de surdez, tais como os modelos Biomédico, em que se acentua uma visão de que o surdo é deficiente, e o sócio antropológico, que aborda a surdez a partir de um viés social, isto é, um modo de vida, não uma deficiência. Ainda que haja questionamentos quanto a este último modelo, não podemos ignorar que ao nos distanciar da visão biomédica, torna-se mais claro o entendimento de que ser surdo, cego ou ouvinte são formas de estar no mundo, o que se justifica em inúmeros estudos de natureza sócio antropológica.

Historicamente, documentos apontam que, nos anos de 1855, iniciou-se de forma sistemática e formal a utilização e a disseminação do que hoje conhecemos por Língua Brasileira de Sinais – Libras. De acordo com Quadros (2017, p. 39):

Os registros históricos da Libras apresentam alguns indícios sobre sua história. Campello (2011), Quadros e Campello (2010) e Diniz (2011) trazem como um dos fatos históricos importantes a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1855. O imperador Dom Pedro II contratou o conde e professor surdo *E. Huet*, ex diretor do Instituto de *Bourges*, na França, para estabelecer a primeira instituição educacional para surdos no Brasil, Rio de Janeiro. *Huet* era um professor surdo francês que trazia consigo a língua de sinais francesa (LSF). Ele começou a ensinar as crianças surdas brasileiras nesse instituto. A LSF acabou tendo um papel fundamental na constituição da Libras, pois segundo registros encontrados, parece que *Huet* utilizava a língua de sinais.

Indiscutivelmente, ao que hoje denominamos de Libras, antes da criação do Instituto mencionado, já existia. Essa língua era usada sobretudo nos Centros Urbanos Brasileiros e durante muitos anos foi nomeada pelos linguistas brasileiros de LSCB. No entanto, com a criação dessa Fundação é que de fato se tem registros documentados sobre

essa língua, inclusive há referências na literatura dos Estudos Surdos de um Dicionário intitulado de *Iconographia dos signaes dos surdos mudos*, de autoria de Flausino José da Gama, surdo brasileiro.

Destarte, não há dúvidas entre os estudiosos de que a Língua de Sinais Francesa teve uma grande influência na composição da Libras, visto que o professor surdo francês Huet utilizava materiais adaptados da LSF. É válido mencionar que, resistindo ao tempo, ainda hoje existem sinais na Libras oriundos da Língua Francesa de Sinais, por exemplo, os sinais: FALAR, ANO, dentre outros.

A partir da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, outras agremiações foram fundadas, como o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, bem como o surgimento de diversas Associações de surdos espalhadas pelo Brasil. Essas organizações foram e continuam sendo demasiadamente substanciais para a difusão e a valorização da Libras.

Em 2002, por meio da lei de número 10.436, aconteceu um grande marco para o povo surdo brasileiro: o reconhecimento da Libras enquanto língua natural das pessoas surdas:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...] Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Em vista disso, políticas públicas voltadas para o povo surdo começaram a surgir, como a garantia de intérprete educacional nas escolas, formação de professores de Libras, a criação da graduação em Letras-Libras em diversas universidades federais do país nas modalidades presencial e EAD, cursos de Libras, ofertados por instituições credenciadas no MEC, como o SENAC, dentre outros direitos que, antes do reconhecimento da língua, não existiam.

3 BREVE DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma língua natural, de modalidade visuoespacial e conforme a linguista Lucinda Ferreira (2010), assim como as línguas orais, as línguas de sinais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas. Devido a sua estrutura,

são capazes de expressar qualquer conceito, seja este abstrato, concreto, descritivo, emotivo, racional, literário, metafórico.

Como já citado, o linguista Willian Stokoe, em meados dos anos de 1960, “percebeu e provou que essas línguas atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. É importante ressaltar que as línguas de sinais não são universais, já que cada país dispõe da sua língua de sinais, sendo assim, há a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua de Sinais Francesa (LSF), dentre outras.

É consensual entre os linguistas que, independentemente da língua em estudo, oral ou sinalizada, é possível determinar princípios universais assim como perceber alguns aspectos comuns entre elas. É sabido também que, assim como as línguas orais, as de sinais possuem dupla articulação da linguagem, a primeira articulação constituída pelas unidades significativas ou morfemas e a segunda articulação constituída por unidades arbitrárias e sem significado.

3.1 FONÉTICA E FONOLOGIA DA LIBRAS

Para Quadros e Karnopp, a fonética é a ciência que estuda os sons físico-articulatórios isolados e são unidades mínimas sem significados que se combinam para formar a palavra. Na Libras, as unidades mínimas sem significados são chamados Parâmetros, que, combinados, formam sinais. Stokoe observou a existência dessas partes mínimas na Língua de Sinais Americana e as nomeou de *Quiremas*. São elas: Configuração de Mãos, Locação e Movimentos.

A Fonologia ou *Quirologia* estuda as diferenças fônicas intencionais, distintivas, que se vinculam a diferenças de significação. As línguas de sinais compartilham dessas características na sua modalidade e especificidade, sendo assim, a tarefa primária da fonologia dessas línguas é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais e depois quais são as maneiras possíveis de combinação para formar novos sinais, com novos significados. Nesta perspectiva, temos os parâmetros:

Configuração das Mãos – CM: é a forma da(s) mão(s) presente no sinal. [...] Os sinais APRENDER, LARANJA E DESODORANTE-SPRAY têm a mesma configuração de mão, e são realizados na testa, na boca e na axila, respectivamente. **O Movimento** – os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais RIR, CHORAR e CONHECER têm movimentos, já os sinais AJOELHAR, EM-PÉ e SENTAR não têm. **O Ponto de Articulação** é o lugar onde incide

a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical e horizontal. Os sinais TRABALHAR, BRINCAR e PAQUERAR são feitos no espaço neutro e os sinais ESQUECER, APRENDER e DECORAR são realizados na testa. **A Orientação/Direcionalidade:** os sinais têm uma direcionalidade com relação aos parâmetros. Assim, os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER e APAGAR, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA. **Expressão facial e/ou corporal:** muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. (FELIPE, 2007, p. 21-23)

As expressões faciais e corporais são os movimentos dos olhos, cabeça e corpo, elas têm um papel indispensável na produção de sinais, pois ao sinalizar RAIVA, MEDO, FELIZ, por exemplo, é preciso incorporar expressões que denotem esses sentimentos.

Ao combinarmos a Configuração de mão em S, com o Movimento de abrir e fechar da mão, próximo à boca (Locação ou ponto de Articulação), formamos o sinal LARANJA/SÁBADO, a depender do contexto. Por outro lado, usando esta mesma configuração, o mesmo Movimento, mas alterando o ponto de articulação para a testa, já temos um novo sinal (APRENDER) com o significado completamente diferente.

É expressivo mencionar que inicialmente só se tinha conhecimento dos três primeiros parâmetros fonológicos, mas com a continuidade das pesquisas linguísticas, novos parâmetros surgiram, como a Direção da Palma da Mão e as Expressões Faciais e Corporais. Todos eles são extremamente importantes já que as línguas de sinais são gesto-visuo-espacial e as percepções são feitas com os olhos e as produções com as mãos/corpo.

A formação dos sinais acontece de maneira simultânea, por exemplo, no sinal APRENDER, os quiremas CM, L e M são articulados simultaneamente, assim, os articuladores primários desta língua são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo em determinado local nesse corpo ou espaço.

3.2 ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LIBRAS

A morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou sinais, assim como das regras que determinam a formação de palavras (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86). Um processo bastante comum na morfologia é a derivação ocorrer a partir da mudança da classe gramatical. Na Libras, esse processo ocorre pela mudança no tipo de movimento.

Deste modo, o movimento dos nomes se repete como nos substantivos CADEIRA e OUVINTE (dois movimentos) e nos verbos, há um *encurtamento* desse movimento como nos verbos SENTAR e OUVIR (um movimento).

Conforme Ferreira (2010), há a incorporação da negação em que o item a ser negado sofre alteração em um dos parâmetros, sobretudo do movimento como no sinal NÃO-GOSTAR em negação ao sinal GOSTAR, mudou-se o movimento.

As flexões são feitas também a partir das referências colocadas nos espaços para reportar-se às pessoas do discurso, isto é, a dêixis, palavra grega que significa apontar, indicar:

Os referentes são introduzidos à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes locais. O sinalizador estabelece os referentes no espaço e por meio da apontação ele poderá retomar, indicar estes referentes previamente estabelecidos, é o que chamamos de anáfora. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 112).

O sinalizante pode ainda fazer as flexões verbais através do início e do fim do movimento e da direção. Então, nos verbos com concordância faremos: ELE ENTREGAR VOCÊ. Esses pronomes já precisam estar estabelecidos no espaço e o verbo ENTREGAR partirá do *ELE* para *VOCÊ*, fazendo a concordância. O olhar nessas colocações de referentes e retomadas é primordial para a compreensão da sentença.

Além dos verbos com concordância, temos também os verbos simples e espaciais. Os simples não se flexionam em pessoa e número, exemplos dos verbos CONHECER, APRENDER e AMAR, dentre outros. E os verbos espaciais têm afixos locativos como nos sinais COLOCAR e IR.

A pluralidade dos sinais é marcada pela repetição do sinal. Ao sinalizar a palavra CASA uma única vez significa uma casa, no singular, porém, ao repetir por duas vezes, entende-se que há duas casas e várias vezes, evidencia inúmeras casas.

Os nomes, na Libras, não apresentam flexão de gênero. Para os substantivos, a indicação do sexo é feita pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, seja para pessoas ou animais, como os sinais de PAI e MÃE. O grau do adjetivo pode ser realizado com a intensificação ou não do movimento. Por exemplo, o sinal BRAVO é realizado executando-se um movimento de vaivém, já MUITO BRAV@, o movimento torna-se mais rápido e curto, aumentando a velocidade.

Os adjetivos BONIT@ e LIND@ se diferenciam pelo comprimento em que é feito e pela expressão facial colocada no momento em que é feito o sinal. O último com mais intensidade tanto na extensão do movimento quanto na expressão facial.

Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer enxergar esse sistema que é visuoespacial, assim apresenta possibilidade de estabelecer relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas. No espaço em que são realizados os sinais, há o estabelecimento nominal e o uso dos pronomes. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização. Exemplo: se o sinalizante vai fazer CASA (de Maria) CASA (de Ana) ele poderá estabelecer no espaço, no lado direito, a casa de uma e ao seu lado esquerdo a casa da outra e, se necessário, retomar esses referentes por meio da apontação, que é gramatical.

A ordem das palavras está relacionada à estrutura da frase de uma língua. As línguas de sinais brasileiras apresentam uma flexibilidade na ordem dos sinais. As autoras Felipe (1989) e Ferreira (2010) observaram que há várias possibilidades de ordenação dos sinais nas sentenças, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma mais básica que as demais, isto é, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto.

Consoante essas estudiosas, todas as frases com a ordem SVO são gramaticais, como no exemplo: EL@ AMAR DOCE, temos, respectivamente sujeito verbo e objeto direto. É necessário acentuar que os verbos na Libras ficam sempre no infinitivo e que não se usa conectivos como preposições e pouquíssimas conjunções. As ordens OSV e SOV ocorrem somente quando há algo a mais na sentença, como a concordância, e as marcas não manuais.

3.3 SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DA LIBRAS

Quadros (2019), na obra *LIBRAS – Linguística para o ensino superior*, nos alerta sobre a escassez de estudos na área da Semântica e da Pragmática da Libras. Ainda assim, faremos uma efêmera explanação do que conhecemos sobre elas a partir da concepção da autora aludida.

Como já sabemos, a Libras é uma língua complexa e completa. Como concebemos também, a semântica possui algumas propriedades como sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia, homonímia e polissemia. Desta forma, dois termos são chamados sinônimos, quando apresentam a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto.

Vale ressaltar que, para a linguística, não existem sinônimos perfeitos. Assim, MARIA LINDA e MARIA BONITA, ainda que esses sinais (LINDA/BONITA) não possuam significados completamente idênticos, podem ser utilizados como sinônimos. Na antonímia dá-se o inverso. Nela, significados contrários são realizados por meio do léxico. BONITO vs. FEIO, ALTO vs. BAIXO, PEQUENO vs. GRANDE.

Os hiperônimos, por sua vez, são representados por aqueles sinais que dão ideia de um todo, isto é, de significado mais abrangente, enquanto os hipônimos são itens lexicais mais específicos, que contêm todas as outras propriedades da cadeia. Exemplificando: FRUTA é o hiperônimo de BANANA, LARANJA, MAÇÃ e estas funcionam como os hipônimos, ou seja, algo mais específico. A polissemia é outro fenômeno das línguas naturais. Nela, a um único significante correspondem vários significados; em outros termos, a polissemia é a possibilidade de um sinal adquirir multiplicidade de sentidos, que só se explicam dentro de um contexto, os sinais LARANJA e SÁBADO, somente dentro de uma situação específica de uso saberemos se tratar da fruta ou de um dia da semana. Da mesma maneira acontece com os sinais LEMBRAR, HISTÓRIA e outros.

Além das relações mencionadas nesse tópico, há mais duas que são extremamente importantes, em que as referências, na maioria das vezes, são estabelecidas nos espaços e que tratamos delas na seção sobre sintaxe. A anáfora e a catáfora são essenciais para tornar a sinalização mais clara.

Ferreira Brito considera que o fato de a Libras ser espaço-visual dificilmente apresenta ambiguidade de referência. Contudo, vale lembrar que se o emissor não posicionar os personagens ou os lugares ou esquecer onde os posicionou, dificultará o entendimento do interlocutor.

3.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS

Karin Strobel e Sueli Fernandes afirmam que “a Libras apresenta dialetos regionais, salientando, assim, o seu caráter de língua natural”. Sendo assim, variação linguística é um fenômeno natural que ocorre em todas as línguas, pois estas são vivas e estão em constante mudança ainda que muitas vezes seus usuários não as percebam.

As variações linguísticas existem porque **as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis** a fatores como a **região geográfica**, o **sexo**, a **idade**, a **classe social** do usuário e o **grau de formalidade** do contexto da comunicação. Variedades linguísticas são, portanto, as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, é um indício da força como modo de expressão de uma língua natural e humana, transparecendo a heterogeneidade de uma comunidade. (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 21).

As pesquisadoras mencionadas apresentam-nos como exemplo de variação regional na Libras o sinal VERDE, que é sinalizado de diferentes formas no Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba, mudando completamente a configuração de mão, o ponto de articulação e a direção da palma da mão. Assim como o sinal MAS, que conhecemos pelos três sinais com significantes completamente distintos.

A variação social é influenciada por fatores extralinguísticos como região, idade, etnia, escolaridade, classe social, etc. Diferentemente da variação regional, aqui os sinais são bem parecidos, o significante muda pouco em relação à variação lexical. O sinal que entra nesta categoria é o sinal de PESSOA, a Locação, o Movimento, a Direção da palma da mão e as expressões não manuais permanecem idênticos; a única diferença reside na Configuração de mão em que alguns sinalizantes utilizam a letra P do alfabeto manual e outros usam o dedo médio distendido.

Outro exemplo é o sinal AJUDAR, pois há uma pequena variação na configuração de mão. Alguns sinalizantes o fazem com a mão passiva, apenas como dedo indicador distendido, enquanto outros distendem praticamente todos os dedos, usando a configuração em B do alfabeto manual. O movimento também se altera um pouco. Da mesma maneira, acontece com o sinal de AVIÃO em que alguns sinalizantes distendem três dedos, o mínimo, o indicador e o polegar. Outros, por sua vez, distendem somente o dedo mínimo e o polegar.

Já a variação histórica se dá com o passar do tempo, em que um sinal pode sofrer alterações decorrentes de fatores intralinguísticos e extralinguísticos. Os fatores extralinguísticos que produzem a variação fonética podem ser de três tipos: característica do próprio emissor, do destinatário, ou seja, de quem recebe o discurso, e por último a situação, se é formal, informal.

Nessa variação entram, inclusive, questões fisiológicas, se a pessoa é alta, baixa, se é uma criança, um adulto. A questão de estilo também interfere, cada um tem uma maneira particular de sinalizar. E mais uma vez entram questões como gênero, idade, etnia do emissor e do receptor que influencia a sinalização. No caso do sinal AZUL, as configurações em A depois em L são feitas no espaço no formato da configuração em Z. Com alterações durante o tempo, esse mesmo movimento é realizado, porém mais curto e depois só o A e o L com o movimento para frente.

Marcos Bagno, no livro *Preconceito Linguístico – como é, como se faz*, afirma que a língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo e durante essa caminhada há mudanças, influências exatamente pelo seu caráter dinâmico. A variação linguística não

pode ser vista como algo ruim, já que ela reflete a vitalidade da língua, não existindo certo ou errado, mas formas diferentes de expressar a mesma coisa.

Por isso, é necessário termos o devido cuidado para não cometermos preconceito linguístico. É oportuno dizer que, muitas vezes, o preconceito não é apenas linguístico, mas social. Os surdos dos grandes centros urbanos que vão para as cidades interioranas, às vezes, querem impor a sua maneira de sinalizar, como se ela fosse a ideal, a melhor, desconsiderando toda a história, a cultura e a identidade dos seus pares. Assim, não é por sinalizar diferente que o surdo é estigmatizado, mas por pertencer a determinada região ou classe social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o povo surdo brasileiro, nas últimas décadas, tenha alcançado êxito no que se refere à sua educação formal, quando se trata, efetivamente, dos estudos linguísticos da Libras, as pesquisas ainda são incipientes. Por isso, destacamos a relevância de trabalhos como este, que poderá alcançar educadores, pais de crianças surdas, pessoas que ainda não compreenderam que a Libras é uma língua natural, completa, complexa, capaz de expressar qualquer conceito.

“A privação desse desenvolvimento linguístico na criança conduz a prejuízos de ordem comunicativa e cognitiva.” (FERREIRA, 2010, p. 13). Assim, entendemos que pesquisas dessa natureza desenvolvidas na área da Libras vão muito além de questões meramente científicas, abrangem também direcionamentos educacionais e sociais dos sujeitos surdos.

Compartilhamos ainda com Strobel e Fernandes (1998, p. 39), quando estas afirmam:

Esta descrição sucinta da LIBRAS não é suficiente para conhecê-la na sua estrutura linguística como um todo e, muito menos, em suas especificidades enquanto língua de uma comunidade. No entanto, parece ser um primeiro passo para que saibamos que a LIBRAS é uma língua natural com toda complexidade dos sistemas linguísticos que servem à comunicação, socialização e ao suporte do pensamento de muitos grupos sociais.

Desse modo, esses estudos contribuem para a comunicação dos professores de surdos, intérpretes de Libras e sinalizantes em geral, já que se trata do conhecimento da estrutura da língua, do funcionamento gramatical dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto – curso básico do estudante.** Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA, L. **Por uma Gramática das Línguas de Sinais.** [reimpr]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve.** Lisboa, 2012.

QUADROS, R. M. **Libras – Linguística para o ensino superior.** São Paulo: Parábola, 2019a.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança – língua brasileira de sinais.** Porto Alegre: Penso, 2019b.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/aspectos-linguisticos-da-lingua-brasileira-de-sinais/> Acesso em: 25 jan. 2023.

XAVIER, A. N. Variação fonológica na libras: um estudo-piloto da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais. *In*: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 16. 2010, Campinas. **Caderno de resumos**. Campinas: Unicamp, 2010. p. 66-79.

ANÁLISE DO TERMO
“PROCESSO LEGISLATIVO”
EM OBRAS DE DIREITO
CONSTITUCIONAL

Yara Ribeiro de Hollanda

Francisco Edmar Cialdine Arruda

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa realizada por nós, no ano de 2018, como trabalho monográfico da Especialização em Direito Constitucional da Universidade Regional do Cariri – URCA. Nessa pesquisa, de natureza exploratório-descritiva, essencialmente terminológica, nos propomos a analisar as definições apresentadas por manuais de Direito Constitucional sobre os termos mais recorrentes na primeira fase do Exame de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Esse estudo situa-se, portanto, em um campo interdisciplinar entre a Terminologia e o Direito Constitucional.

Nosso interesse por desenvolver essa pesquisa se deve por ser o Exame de Ordem um dos requisitos exigidos para o exercício da advocacia no Brasil. É interessante destacar que o Exame de Ordem foi criado, formalmente, em 1963, entretanto, não era obrigatório para o exercício da profissão. O bacharel em Direito podia optar entre prestar o exame ou cursar um estágio no último ano da faculdade. As primeiras edições do Exame eram constituídas de duas fases: uma escrita e uma oral. Na fase escrita, era solicitada a confecção de uma peça na área de escolha do candidato mediante sorteio do assunto. Na fase oral, era necessário fazer uma sustentação e responder a perguntas formuladas pela banca composta de três advogados. O assunto da fase oral era sorteado com vinte e quatro horas de antecedência. Apenas em 1994, o Exame de Ordem passou a ser requisito obrigatório para o exercício da advocacia.

A estrutura do Exame também sofreu modificações com o passar do tempo: continuou com duas fases, entretanto, a primeira fase consistia na aplicação de uma prova geral de múltipla escolha e a segunda fase era uma prova discursiva dentre áreas previamente escolhidas pelo candidato. Importante observar que cada Estado da Federação tinha autonomia de aplicar sua própria prova. Somente em 2007, algumas seccionais da OAB decidiram fazer a aplicação de uma prova unificada do Exame de Ordem. No segundo Exame, nesse mesmo ano, vinte seccionais aderiram à unificação das provas. Em 20 de outubro de 2009, o Conselho Federal da OAB aprovou o provimento 136/2009 que previa a unificação nacional dos conteúdos e de aplicação das provas do Exame de Ordem. Desde o ano de 2010, então, a banca responsável pela confecção do edital e aplicação das provas é a Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Como a disciplina de Direito Constitucional é uma das mais procuradas pelos estudantes e uma das que possuem maior índice de aprovação no Exame de Ordem²⁵,

25 Informação disponível no site: <http://fgvprojetos.fgv.br/node/135>. Acesso em: 26 jan. 2023.

surgiu o interesse em pesquisar quais seriam os termos de Direito Constitucional que são mais recorrentes nas provas de primeira fase do Exame de Ordem e o tratamento terminológico que é dado a eles pelas obras de Direito Constitucional.

Em nossa pesquisa, analisamos dois termos que apareciam de forma recorrente nas provas da primeira fase de Exames de Ordem da OAB, realizados pela FGV. Utilizamos, para tanto, as estatísticas fornecidas por dez *sites* especializados em preparação para o Exame de Ordem, a seguir listados:

1. <http://aprovaexamedeordem.com.br/>
2. <http://www.oabdeprimeira.com.br/>
3. <http://www.provadaordem.com.br/>
4. <http://www.estrategiaconcursos.com.br/>
5. <http://revistadireito.com/>
6. <http://ultimosegundo.ig.com.br/>
7. <http://www.seprovas.com.br/>
8. <http://www.megajuridico.com/>
9. <http://ead.academiadoconcurso.com.br>
10. <http://oabdireitoufpe.blogspot.com.br/>

Entretanto, a coleta de dados foi uma etapa posterior do nosso processo de análise. Como se trata de uma pesquisa de cunho terminológico, inicialmente, foi necessário delimitar a escolha da área do conhecimento, do domínio e do subdomínio.

De acordo com a norma ISO 1087-1:2000, a área de conhecimento é parte do saber cujos limites são determinados a partir de um ponto de vista científico ou técnico; domínio é o subconjunto de uma área, determinado por um sistema de conceitos; o subdomínio corresponde a cada um dos subconjuntos de um domínio. (HOLLANDA; CIALDINE ARRUDA, 2021, p. 84).

Para essa delimitação, utilizamos, também, a tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq¹. A pesquisa, então, ficou delimitada da seguinte forma: Ciências Sociais Aplicadas → Direito → Direito Público → Direito Constitucional.

Utilizamos, posteriormente, o Dicionário Jurídico Universitário (DINIZ, 2010), para auxiliar a delimitar, dentre os assuntos mais cobrados, o que era termo e o que não era. Chegamos, então, aos seguintes termos:

1. controle de constitucionalidade;
2. processo legislativo;
3. garantias fundamentais;
4. poder judiciário e
5. poder legislativo

Dada a extensão da pesquisa e o tempo para apresentar os resultados, nosso foco foi analisar os dois primeiros termos, observando como estes são explicados nos seguintes manuais de Direito Constitucional:

- BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.
- BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

Além disso, observamos o tratamento dos mesmos termos nas seguintes obras voltadas para a preparação para a primeira fase do Exame de Ordem:

- Exame da OAB, organizado por Flávia Cristina, Júlio Franceschet e Lucas Pavione da Editora JusPodivm, 2014;
- Exame de Ordem da OAB, coordenado por Vauledir Ribeiro Santos da Editora Método, 2015.

Vale salientar que essas obras foram escolhidas por sua relevância para a área. Nosso foco, neste capítulo, é apresentar os resultados das análises do termo **processo legislativo**. O termo **controle de constitucionalidade** foi analisado em publicação anterior²⁶. Nosso objetivo é demonstrar que os estudos terminológicos podem contribuir, de maneira significativa, para otimizar a apropriação do léxico do Direito Constitucional por discentes e profissionais da área.

²⁶ Vide HOLLANDA, Yara Ribeiro de; CIARDINE ARRUDA, Francisco Edmar. Análise terminológica em Manuais de Direito Constitucional. In: SOUZA, Adilio Junior de *et al.* (org.). **Linguística, literatura e educação**: teorias, práticas e ensino. vol. 3. João Pessoa: Ideia, 2021. p. 79-101. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/linguistica-literatura-e-educacao-teorias-praticas-e-ensino-vol-3/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para procedermos à análise dos termos, utilizamos o suporte teórico fornecido pelas ciências do léxico especializado, mais especificamente, da Terminologia. É importante destacar que as ciências do léxico compõem um vasto campo dos estudos da linguagem que tratam de questões ligadas ao conjunto de palavras da língua. É preciso, entretanto, diferenciar o que é léxico comum daquilo que se entende como léxico especializado. Segundo Cialdine Arruda (2004), o léxico comum abrange todas as palavras da língua cujo sentido não requer um conhecimento técnico especializado do falante. Ainda segundo o autor, o léxico especializado são as palavras utilizadas na comunicação técnico-científica. Como nossa pesquisa está diretamente ligada ao léxico utilizado especificamente pelo campo do Direito Constitucional, utilizamos o aporte das ciências do léxico especializado.

1.1 TERMINOLOGIA E TERMINOGRAFIA

A princípio, é importante diferenciarmos do que trata a **Terminologia** e do que trata a **Terminografia**. Apesar da semelhança dos termos e de se tratarem de ciências ligadas ao estudo do léxico especializado, existem diferenças entre as duas ciências.

Segundo Cialdine Arruda (2004), a **Terminologia** é a disciplina ou campo de estudos que analisa o léxico especializado através de seus termos técnicos, suas fraseologias especializadas e suas definições. No caso da **Terminografia**, esta pode ser definida, segundo Krieger e Finatto (2004), como uma vertente da Terminologia voltada para a produção de dicionários técnicos e terminológicos, glossários, banco de dados.

Além da diferenciação dos objetos de estudo, temos aspectos históricos que diferenciam as duas áreas. A Terminologia moderna, por exemplo, surgiu na década de 1930 a partir dos estudos do engenheiro austríaco Eugen Wüster. Wüster pretendia padronizar os termos técnicos da Engenharia Elétrica. Para isso, o austríaco elaborou uma teoria que servisse de fundamento a seus propósitos, a Teoria Geral da Terminologia (TGT).

Segundo essa teoria, para que a comunicação científica se efetue, os termos não devem ser polissêmicos, isto é, devem possuir apenas um sentido. Para Wüster, por exemplo, não se poderia utilizar o termo **manga** porque ele apresenta um significado para a botânica, outro para a área da confecção, além de ser a conjugação do verbo

mangar, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Para a TGT, portanto, era preciso forjar um termo específico para cada uma dessas áreas de conhecimento o que, de fato, não condiz com a realidade lexical acadêmica.

Posteriormente, com o advento dos estudos da Pragmática linguística, surge uma nova perspectiva teórica: a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) defendida por Maria Teresa Cabré. Para a TCT, as palavras, em geral, só podem ser consideradas termos ou não de acordo com o seu contexto de uso, ou seja, a TCT abre espaço para a polissemia nos estudos terminológicos, por exemplo, o termo **vírus**. Vírus para a Biologia tem um significado, mas, ao ser utilizado pela Ciência da Computação, outro. Para essa teoria, não seriam necessários termos diferentes para cada uma dessas ciências, o contexto de uso seria suficiente para esclarecer quaisquer ambiguidades.

Com relação à Terminografia, começemos por dizer que esse termo foi utilizado, pela primeira vez, pelo terminólogo russo E. Natanson, na década de 1970. A Terminografia é a ciência que realiza o levantamento e o estudo de termos de uma determinada área especializada do saber em uma ou em várias línguas, definindo seu conteúdo considerando o seu uso profissional (KRIEGER; FINATO, 2004). A Terminografia se dedica à produção de obras de referência (glossários, dicionários, banco de dados), para isso, requer saber técnico para o reconhecimento da terminologia de uma determinada área, a variedade dessa terminologia (linguística e semiótica) e que sejam observados princípios de análise do funcionamento dos termos.

Sobre isso, é importante trazermos a reflexão de Barros (2004) sobre o uso de **termo**, **palavra** e **vocábulo**. Segundo a autora, isso pode gerar confusão para os iniciantes de estudo dessas áreas. A título de diferenciação, **palavra** é “um signo linguístico, composto de expressão e de conteúdo, que pertence a uma das grandes classes gramaticais (substantivo, verbo, adjetivo ou advérbio)” (BARROS, 2004, p. 40). A palavra torna-se **termo** quando empregada em textos técnicos, científicos e especializados. O **vocábulo**, por sua vez, é “uma realização lexical no texto” (BARROS, 2004, p. 42). Nesse sentido, um termo também é um vocábulo quando está dentro de um texto.

Feita essa diferenciação, é importante ressaltar que as obras terminográficas, diferentemente das lexicográficas, efetuam o registro dos termos de acordo como são reproduzidos nas comunicações técnico-científicas. Krieger e Finatto (2004) ressaltam que uma obra terminográfica tem como objetivo oferecer informação de um determinado campo de conhecimento. Como as obras terminográficas geralmente não se limitam a apenas definir os termos, elas, por vezes, apresentam um caráter enciclopédico.

A importância de se desenvolver trabalhos de cunho terminológico, além de fornecer uma visão ampla dos termos de uma determinada ciência, facilitando seu aprendizado, nos permite identificar os marcos teóricos e os conceitos que estão sendo veiculados pela sua produção técnico-científica. Dessa forma, insistimos em afirmar que os estudos terminológicos muito têm a contribuir com as diversas áreas do conhecimento; no caso da nossa pesquisa, com a ciência jurídica.

2 ANÁLISE DO TERMO “PROCESSO LEGISLATIVO”

O segundo termo de Direito Constitucional mais recorrente na primeira fase do Exame de Ordem da OAB, segundo os dados coletados, é **processo legislativo**. A obra de Diniz (2010, p. 472) apresenta o seguinte verbete:

Figura 1 – Verbetes

PROCESSO LEGISLATIVO. **Direito constitucional.** Conjunto de normas que regem o procedimento a ser seguido pelo órgão competente, especificando os atos infraconstitucionais preordenados (iniciativa, discussão, votação, sanção ou veto, promulgação e publicação) a serem realizados na elaboração das leis.

Fonte: DINIZ, Maria Helena. **Dicionário Jurídico Universitário.** São Paulo: Saraiva, 2010

Esse conceito apresentado por Diniz (2010) nos serviu de parâmetro para as análises das obras.

2.1 O TERMO “PROCESSO LEGISLATIVO” EM MANUAIS JURÍDICOS

O primeiro manual jurídico que analisamos foi a obra de Bonavides (2010). A obra desse autor, entretanto, não traz nenhum capítulo ou subcapítulo que trate sobre **processo legislativo**.

O segundo manual analisado foi o **Curso de Direito Constitucional**, de Branco e Mendes (2011). Nessa obra, o termo **processo legislativo** é tratado no nono capítulo, dentro da subseção **função legislativa**. Diferentemente da definição trazida pela obra de Diniz (2010), os autores incluem a iniciativa dentro do processo legislativo, tratando de forma separada a discussão, votação, sanção ou veto, promulgação e publicação. Segundo os autores, o **processo legislativo** está intrinsecamente relacionado à iniciativa de projeto de lei: “o processo legislativo tem início quando alguém ou algum ente toma a *iniciativa* de apresentar uma proposta de criação de novo direito” (BRANCO; MENDES, 2011, p. 901, itálico no original).

Os autores dividem a iniciativa de projeto de lei em seis categorias:

- Iniciativa comum;
- Iniciativa reservada;
- Iniciativa privativa de órgãos do Judiciário;
- Iniciativa privativa do Ministério Público;
- Iniciativa privativa da Câmara dos Deputados, do Senado e do Tribunal de Contas da União;
- Iniciativa privativa do Presidente da República.

A iniciativa comum, segundo Branco e Mendes (2011), é aquela que pode ser apresentada por qualquer membro do Congresso Nacional ou comissão de qualquer de suas casas, pelo Presidente da República ou pelos cidadãos (através da iniciativa popular). A iniciativa reservada, por sua vez, é aquela cuja titularidade a Constituição Federal fez alguma restrição, reservando a possibilidade de dar início ao processo legislativo a algumas autoridades ou órgãos. Os autores afirmam que, nesses casos, pode-se falar em iniciativa reservada ou privativa. De acordo com a explicação de Branco e Mendes (2011), as iniciativas privativas seriam subseções da iniciativa reservada, entretanto, os autores tratam de forma separada, não como subitens.

A iniciativa privativa de órgãos do Judiciário diz respeito aos projetos de lei de competência privativa dos tribunais. Os autores citam como exemplo dessa iniciativa privativa a propositura de criação de novas varas judiciárias, a criação e a extinção de cargos e a remuneração dos seus serviços auxiliares e dos juízos que lhes forem vinculados, entre outras. A iniciativa privativa do Ministério Público também diz respeito à criação e extinção de cargos e serviços auxiliares, bem como a política remuneratória e dos planos de carreira. A iniciativa privativa da Câmara dos Deputados e do Senado Federal está relacionada a leis que fixem a remuneração dos seus servidores. Já o Tribunal de Contas da União tem iniciativa privativa no que diz respeito a sua organização administrativa, criação de cargos e remuneração de servidores e fixação de subsídios dos membros da Corte. A iniciativa privativa do Presidente da República é bastante abrangente, temos como exemplo leis que modifiquem ou fixem os efetivos das Forças Armadas; que disponham sobre a criação de cargos, funções ou empregos públicos na Administração direta ou autárquica, assim como temas relacionados ao regime jurídico dos servidores públicos, civis e militares, dentre outras. Dessa forma, os autores encerram o item que trata de processo legislativo.

O terceiro manual jurídico analisado foi a obra de Bulos (2011). Nesse manual, o **processo legislativo** é uma subseção que se encontra no capítulo vinte e um que trata da organização dos poderes. O autor divide o processo legislativo em:

1. Processo legislativo:

1.1. Processo legislativo na Constituição de 1988;

1.2. Classificação do processo legislativo;

1.3. Fases de elaboração das leis e atos normativos:

a) Procedimento legislativo ordinário (ou comum);

a.1) Fase introdutória do procedimento legislativo ordinário: a iniciativa de lei;

a.1.1) Iniciativa do Presidente da República (CF, art. 61, § 1º);

a.1.2) Iniciativa de lei do Poder Judiciário;

a.1.3) Iniciativa de lei para fixação do teto salarial;

a.1.4) Iniciativa de lei do Ministério Público;

a.1.5) Iniciativa popular de lei.

a.2) Fase constitutiva do procedimento legislativo ordinário: as deliberações;

a.2.1) Deliberação parlamentar;

a.2.1.1) Emenda parlamentar;

a.2.1.2) Votação;

a.2.1.3) Prazo para deliberação parlamentar;

a.2.2) Deliberação executiva;

a.2.2.1) Sanção;

a.2.2.2) Veto presidencial;

a.3) Fase complementar do processo legislativo ordinário: a certificação e a comunicação;

a.3.1) promulgação;

a.3.2) publicação;

b) Procedimento legislativo sumário;

c) Procedimento legislativo especial.

Essa organização já se aproxima mais do conceito apresentado na obra de Diniz (2010), tendo em vista que, no **processo legislativo**, o autor inclui iniciativa, discussão, votação, sanção ou veto, promulgação e publicação. Bulos (2011, p. 1147, itálico no original) define processo legislativo como sendo “o conjunto de *atos preordenados* que permitem a feitura, a mudança, e a substituição de espécies normativas (CF, art. 59)”. O autor entende que a promulgação e a publicação não fazem parte do processo legislativo, entretanto, inclui esses atos no **processo legislativo** para fins didáticos.

O autor afirma que o processo legislativo tem três tipos:

- processo legislativo sociológico;
- processo legislativo internacional;
- processo legislativo jurídico-normativo ou propriamente constitucional.

O processo legislativo sociológico abrange os fatores reais que inspiraram o legislador em sua atividade. O processo legislativo internacional está voltado para a produção de normas de órgãos internacionais como a ONU, OEA, OTAN, dentre outros. O processo legislativo jurídico-normativo ou propriamente constitucional tem como fonte a Constituição, é o conjunto de atos coordenados que disciplinam a criação de normas pelos órgãos competentes, essa é a modalidade adotada pelo Brasil.

O processo legislativo, na Constituição de 1988, consagrou a modalidade jurídico-normativa ou propriamente constitucional. Além disso, segundo o autor, substituiu a figura do decreto-lei pela medida provisória e eliminou a figura do decurso do prazo que permitia a aprovação de projetos de lei sem qualquer apreciação do Congresso Nacional. Esse modelo enseja a existência do que o autor chama de **devido processo legislativo** que “juntamente com o pórtico da legalidade (art. 5º, II), fornece ao legislador a medida exata do exercício de suas atividades” (BULOS, 2011, p. 1148). O desrespeito a essa modalidade de processo e seus atos preordenados enseja a arguição de inconstitucionalidade formal de lei ou ato normativo. Outra consequência desse modelo adotado pela Constituição Federal de 1988, para Bulos (2011), é que esse padrão normativo se impõe de modo incondicional para os Estados-membros.

Em seguida, o autor trata da classificação do processo legislativo que seria:

- Quanto às formas de organização política do Estado podendo ser:
 - a) autocrático – próprio das Constituições outorgadas. O governo centraliza a função legislativa e exclui a participação popular ou representativa da edição de leis ou atos normativos;

- b) direto – discutido e votado pelo próprio povo;
 - c) indireto ou representativo – o povo escolhe os legisladores que, por sua vez, decidem sobre assuntos de sua competência. Modelo adotado pela Constituição de 1988;
 - d) semidireto – se dá através de referendo popular.
- Quanto às fases de elaboração ou desenvolvimento das leis e atos normativos chamado também de procedimento legislativo²⁷, pode ser:
 - a) ordinário – destinado a elaborar leis ordinárias e complementares. O autor afirma que esse procedimento é o mais demorado e complexo;
 - b) sumário – é aquele que determina um prazo para que o Congresso Nacional delibere sobre projetos de lei. Também conhecido como regime de urgência constitucional ou procedimento abreviado;
 - c) especial – usado na elaboração de emendas constitucionais; leis complementares, delegadas, plurianuais, orçamentárias, decorrentes das constituições dos Estados-membros; lei orgânica municipal; lei orgânica do Distrito Federal; medidas provisórias; decretos legislativos e resoluções.

A partir desse ponto, o autor passa a explicar, de forma detalhada, cada um dos procedimentos acima, exceto o procedimento especial. O autor não explica se é por uma questão didática, mas o procedimento especial é explicado em outra subseção do capítulo, na subseção que trata de espécies normativas.

Iniciando a explicação sobre procedimento legislativo ordinário, o autor apresenta as fases do procedimento que são: introdutória, constitutiva e complementar. A fase introdutória diz respeito à iniciativa e pode ser:

- geral – de competência de qualquer membro ou comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, do Congresso Nacional, do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal, dos Tribunais Superiores, do Procurador-Geral da República e dos cidadãos;
- reservada – parte de órgãos específicos, por exemplo, o Presidente da República, Câmara dos Deputados, Senado Federal, dentre outros;
- concorrente – possui vários legitimados ao mesmo tempo. Por exemplo, a competência para elaboração de lei complementar destinada a organizar o Ministério Público da União, do Distrito Federal e dos Territórios;

²⁷ Procedimento legislativo, apesar de ser confundido com processo legislativo, diz respeito ao modo pelo qual os atos de elaboração de leis se realizam (BULOS, 2011).

- exclusiva – a iniciativa pertence a determinado cargo ou órgão. O autor cita como exemplo o Presidente da República e afirma que o constituinte originário chamou essa iniciativa de privada incorrendo em um equívoco. Na jurisprudência, entretanto, inexistente rigor terminológico prevalecendo o uso do termo privativo;
- parlamentar – iniciativa de membros do Congresso Nacional;
- extraparlamentar – iniciativa de órgãos ou cargos alheios ao Poder Legislativo;
- por maioria absoluta – parte da maioria absoluta dos membros de qualquer das Casas do Congresso Nacional;
- popular – iniciativa dos cidadãos através da iniciativa popular.

A iniciativa do Presidente da República, segundo o autor, abrange leis que fixem ou modifiquem os efetivos das Forças Armadas; disponham sobre criação de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração; organização administrativa e judiciária, matéria tributária e orçamentária, serviços público e pessoal da administração dos Territórios; regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria dos servidores públicos da União e Territórios, dentre outras.

A iniciativa do Poder Judiciário diz respeito à criação e à extinção de cargos; a remuneração dos seus serviços auxiliares e dos juízos que lhes são vinculados; fixação do subsídio de seus membros e dos juízes, inclusive dos tribunais inferiores. Iniciativa de lei para fixação do teto salarial pertence ao Supremo Tribunal Federal.

A iniciativa de lei do Ministério Público diz respeito à criação e extinção de seus cargos e serviços auxiliares; é de competência concorrente com o Presidente da República e o Procurador-Geral da República leis que tratam da organização do Ministério Público da União, do Distrito Federal e dos Territórios. Por fim, a iniciativa popular de lei é “o instrumento da democracia semidireta que permite ao povo apresentar projetos de lei ao Poder Legislativo” (BULOS, 2011, p. 1159). Para tanto, é necessário que o projeto seja subscrito por, no mínimo, 1% do eleitorado nacional, distribuídos em pelo menos cinco Estados com não menos de 0,3% dos eleitores de cada um deles.

Passada a explicação sobre a fase introdutória, o autor passa, então, para a fase constitutiva que compreende a deliberação parlamentar e a deliberação executiva. Dentro da deliberação parlamentar encontram-se a discussão e a votação e dentro da deliberação executiva estão presentes a sanção e o veto. Na deliberação parlamentar, ambas as Casas Legislativas devem analisar a constitucionalidade do projeto de lei,

além dos seus aspectos legais, jurídicos, regimentais e técnicos. As Comissões Temáticas analisam o mérito dos projetos podendo apresentar emendas; essas Comissões podem discutir e votar os projetos de lei que dispensam a competência do Plenário. O quórum para aprovação dos projetos de lei ordinária é a maioria simples de votos dos membros da Casa legislativa em que o projeto está tramitando. O projeto de lei aprovado em uma casa será revisto pela outra, em um só turno de discussão e votação, e enviado para a sanção ou promulgação (se a Casa revisora aprovar o projeto) ou para arquivar (se a Casa revisora rejeitar o projeto). Se forem feitas alterações em projetos aprovados, eles deverão regressar para a Casa iniciadora submetendo-se à Comissão de Constituição e Justiça e depois seguem para a votação que será em um só turno. Após a votação, o projeto segue para o autógrafo. Autógrafo “é o instrumento formal consubstanciador do texto definitivamente aprovado pelo Poder Legislativo” (BULOS, 2011, p. 1162).

Por sua vez, a deliberação executiva “é o ato em que o Presidente da República analisa o projeto de lei, aprovado pelo Congresso Nacional, para vetá-lo ou sancioná-lo” (BULOS, 2011, p. 1163). Veto é quando o Presidente da República discorda do projeto de lei aprovado. Em relação aos prazos do veto, o autor explica da seguinte forma: “no prazo de quinze dias úteis, vetado o projeto, o Presidente da República comunicará, dentro de quarenta e oito horas, ao Presidente do Senado os motivos do veto” (BULOS, 2011, p. 1164). O veto presidencial é irretratável. Segundo o autor, o veto presidencial pode ser:

- expresse – o Presidente da República manifesta explicitamente sua discordância;
- motivado – o Presidente apresenta, por escrito, as razões que o levaram a discordar do projeto. Diante dessa ausência de formalização, têm-se a sanção tácita;
- relativo – o Presidente, ao vetar o projeto, não exclui a possibilidade de o veto ser rejeitado pelo Poder Legislativo;
- total – ocorre a rejeição do projeto na íntegra;
- parcial – há discordância apenas de parte do projeto;
- supressivo – o Presidente não pode propor aditamentos, apenas suprimir, em parte ou no todo, o projeto.

Continuando a deliberação executiva, temos a sanção que “é a concordância do Presidente da República com o teor do projeto de lei, aprovado pelo Congresso Nacional” (BULOS, 2011, p. 1163). A sanção não sana eventuais vícios de inconstitucionalidade. Segundo o autor, a sanção pode ser:

- expressa – o Presidente da República manifesta-se favorável ao projeto de lei aprovado;
- tácita – se o Presidente da República silenciar sobre o projeto por mais de quinze dias úteis;
- total – “o Presidente da República **não concorda** com a íntegra do projeto de lei, aprovado no Congresso Nacional” (BULOS, 2011, p. 1164, grifo nosso);
- parcial – “o Presidente da República **não concorda** com apenas uma parte do projeto de lei, isto é, com a íntegra de artigo, parágrafo, inciso ou alínea” (BULOS, 2011, p. 1164).

A seguir, apresentaremos como as obras voltadas para a preparação para a primeira fase do Exame de Ordem da OAB tratam o termo “processo legislativo”.

2.2. “PROCESSO LEGISLATIVO” EM OBRAS VOLTADAS PARA O EXAME DE ORDEM DA OAB

A primeira obra especializada que analisamos foi o sexto capítulo do livro organizado por Andrade, Pavione e Franceschet (2015). O referido capítulo trata do “processo legislativo”. Percebemos que a definição de processo legislativo apresentada nessa obra se aproxima da definição apresentada por Diniz (2010), senão vejamos:

O processo legislativo representa o procedimento a ser observado pelos órgãos competentes na elaboração das leis e demais atos normativos. Trata-se de verdadeiro procedimento, pois **compreende diversas fases até a produção final da norma**. A inobservância desse procedimento conduz à denominada **inconstitucionalidade formal**. (FRANCESCHET, 2015, p. 281, negrito no original).

O processo legislativo, segundo o autor, compreende a elaboração de emendas constitucionais, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções. Franceschet (2015) inicia com o processo de elaboração das emendas constitucionais. O processo de emenda à Constituição é derivado do Poder Constituinte Derivado Reformador, entretanto, esse poder possui limitações, quais sejam: limitações procedimentais – referentes à iniciativa, votação e promulgação, limitações circunstanciais – não podendo ocorrer durante o estado de defesa ou de sítio e durante a vigência de intervenção federal, limitações materiais – não podem suprimir cláusulas pétreas e, por fim, limitações temporais – o autor afirma que esse tipo de limitação não foi

recepcionado pela Constituição de 1988, embora haja doutrina minoritária que entenda que a impossibilidade de apresentação, na mesma sessão legislativa, de matéria já apreciada represente limitação temporal.

O autor apresenta, ainda, um quadro com as fases do processo legislativo de Emenda à Constituição. A primeira fase diz respeito à apresentação da proposta de emenda por um dos legitimados: um terço, no mínimo, dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, o Presidente da República, mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da Federação, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria relativa de seus membros. A segunda fase diz respeito à discussão e votação em cada casa do Congresso Nacional em dois turnos e considera-se aprovada se obtiver três quintos dos votos dos respectivos membros em ambos os turnos. Por fim, a terceira fase diz respeito à promulgação da Emenda que é realizada pelas Mesas da Câmara e do Senado.

Em relação ao processo de elaboração das leis ordinárias e complementares, o autor afirma que é semelhante diferenciando-se apenas em relação ao *quórum* para aprovação de cada espécie. A obra também contém uma tabela com as fases do processo legislativo. A primeira fase diz respeito à iniciativa que pode ser concorrente, exclusiva, parlamentar, extraparlamentar e a iniciativa popular. A segunda fase diz respeito à discussão e votação que se inicia com uma análise prévia da constitucionalidade do projeto apresentado. Aprovado o projeto na Casa Legislativa na qual se iniciou a discussão, o projeto segue para a Casa Revisora que pode aprová-lo, rejeitá-lo ou emendá-lo (com exceção das leis orçamentárias). A terceira refere-se à sanção/veto. “Com a sanção, o projeto torna-se lei, seguindo para promulgação e publicação. A sanção pode ser expressa ou tácita” (FRANCESCHET, 2015, p. 284). O veto pode ser jurídico ou político, total ou parcial. A quarta fase é a promulgação e publicação. A promulgação é a inserção da lei no ordenamento jurídico e a publicação “tem por objetivo dar conhecimento a todos da existência da lei” (FRANCESCHET, 2015, p. 285).

As leis delegadas são elaboradas pelo Presidente da República que deverá solicitar delegação ao Congresso Nacional, por esse motivo, no processo legislativo das leis delegadas não há a fase de sanção/veto. Pode haver uma resolução prevendo a apreciação do projeto pelo Congresso Nacional.

As medidas provisórias são atos normativos com força de lei ordinária em casos de relevância e urgência. Perdem a eficácia se não forem convertidas em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável uma vez por igual período. Se for aprovado o projeto de lei, sem alterações em seu texto original, é desnecessária a remessa para o Presidente

sancionar ou vetar. Caso haja alteração em seu texto original, a medida provisória se mantém em vigor integralmente até que o texto seja vetado ou sancionado.

O processo do decreto legislativo tem por objetivo disciplinar matérias de competência exclusiva do Congresso, não havendo sanção ou veto do Presidente da República. Sua promulgação é feita pelo presidente do Senado. Já as resoluções disciplinam matérias de competência privativa da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Também não há sanção/veto do Presidente da República e a promulgação é realizada pela Mesa da Casa Legislativa que a elaborar.

A segunda obra especializada que analisamos foi a coordenada por Ribeiro (2014) e o **processo legislativo** foi tratado no 14º capítulo, escrito por Padilha (2014). O autor inicia falando das espécies de processo legislativo que são: ordinário (ou comum), sumário e especial. Para a explicação do processo legislativo ordinário, o autor faz uso de marcações confusas: Padilha (2014) inicia usando travessão para demarcar as fases do processo legislativo ordinário, mas, no decorrer da explicação, se utiliza de letras para continuar demarcando as fases. A primeira fase é a da iniciativa que, se for extraparlamentar, terá início na Câmara dos Deputados. Se for parlamentar, terá início no Senado Federal. O autor destaca que há projetos de iniciativa privativa do Presidente da República, de iniciativa privativa da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, de iniciativa privativa do Judiciário, de iniciativa popular e de iniciativa conjunta.

A segunda fase diz respeito à deliberação e votação. Primeiramente o projeto de lei deve passar pelas comissões permanentes que devem emitir parecer sobre os projetos. Posteriormente, o projeto vai para o Plenário para sua discussão e votação. Se o projeto for rejeitado, será arquivado e “somente poderá ser posto em pauta para reanálise na outra sessão legislativa (a partir de 02/02 do ano seguinte)” (PADILHA, 2014, p. 109).

Pela marcação gráfica utilizada na obra, as Emendas ao projeto de lei seriam a terceira fase do processo legislativo podendo ser supressivas, aglutinativas, aditivas, substitutivas, modificativas ou de redação. A quarta fase é a chamada fase executiva que o autor apenas explica como sendo também fase de deliberação executiva.

Para Padilha (2014), a sanção e o veto são fases distintas. Podendo a sanção ser expressa ou tácita e o veto, jurídico ou político. A sexta fase compreende a promulgação “entendida como um atestado de que a ordem jurídica foi inovada regularmente” (PADILHA, 2014, p. 110) e a sétima fase a publicação que ocorre via Diário Oficial comunicando a todos a existência de uma nova lei.

O autor fala brevemente sobre o processo legislativo sumário tendo como grande diferencial o prazo para a aprovação do projeto que deve cumprir dois requisitos: ser de iniciativa do Chefe do Executivo e ter sido solicitada a urgência. Igualmente sucinta é a explicação sobre o processo legislativo da lei complementar: a diferença está no *quórum* de votação exigindo a lei complementar maioria absoluta para sua aprovação.

Sobre o processo legislativo de emenda à Constituição, Padilha (2014, p. 110) explica que há:

- a) Iniciativa: 1/3 (um terço), no mínimo, dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal; Presidente da República; mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da federação, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria simples (ou relativa) de seus membros;
- b) Fase das comissões: plenário, revisional e complementar (art. 60);
- c) Limitações: remetemos o leitor ao capítulo do livro referente a Poder Constituinte derivado de reforma, onde o tema foi abordado.”.

As leis delegadas são solicitadas pelo Presidente da República ao Congresso Nacional. A solicitação é remetida ao Presidente do Senado que convoca sessão conjunta para especificar o conteúdo da delegação. Uma vez publicada a resolução do Congresso sobre a delegação, o Presidente passa a ter poderes para legislar sobre a matéria.

Em relação às medidas provisórias, o autor afirma que devem ser observados os requisitos de urgência e relevância. As fases do procedimento da conversão da medida provisória em lei são: análise por Comissão Mista e emissão de parecer; aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal; apreciação preliminar dos pressupostos constitucionais; validade de 60 (sessenta) dias, prorrogável por mais 60; arquivamento, caso não haja votação no prazo, impossibilitando sua reedição na mesma sessão legislativa.

Sobre os decretos legislativos, o autor afirma que sua tramitação é simples: os decretos são discutidos e votados pelas duas Casas do Congresso e, caso sejam aprovados, são promulgados pelo Presidente do Senado Federal. O Presidente do Senado determina sua publicação, não se submetendo a veto ou sanção do Presidente da República.

Padilha (2014) fala ainda das resoluções, mas não explica o processo legislativo para edição das resoluções. Explica, apenas, que as resoluções, em regra, possuem efeito *interna corporis*.

Após nossas análises, pudemos concluir que o tratamento dado ao termo **processo legislativo** foi que as obras especializadas tratam o termo de forma mais didática, permitindo ao usuário localizar com facilidade o assunto; já os manuais jurídicos possuem textos extensos, o que demanda mais tempo para os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, percebemos algumas distinções bastante evidentes entre as obras analisadas. Apesar de não ter sido objeto de nossos estudos, pudemos notar uma diferença na extensão das obras analisadas. A título de exemplificação, o manual de Bonavides (2010) conta com um total de 835 páginas que tratam da disciplina de Direito Constitucional, enquanto a obra organizada por Andrade, Pavione e Franceschet (2015) traz o Direito Constitucional como um de seus capítulos e a disciplina toda é explicada em 96 páginas.

Outra diferença que pudemos observar, que também não fazia parte do nosso objetivo inicial, diz respeito à utilização de recursos gráficos e visuais. As obras voltadas para a preparação para o Exame da OAB se utilizam de vários recursos multimodais como cores, gráficos, desenhos, notas ao longo do texto, quadros de resumos, voltados para chamar a atenção do usuário para os assuntos considerados mais importantes. No caso do capítulo produzido por Padilha (2014), as marcações confusas prejudicaram o entendimento da matéria. Já os manuais tradicionais apresentam poucos recursos multimodais, à exceção da obra de Bulos (2011), demonstrando que a ciência jurídica pode se beneficiar dos estudos multimodais na confecção de suas obras. Esses aspectos multimodais relacionados à apresentação dos termos nessas diferentes obras (uso de cores, gráficos, tabelas) poderá ser objeto de futuras pesquisas, dada a extensão e profundidade do tema, não sendo nosso intuito esgotá-lo nesse trabalho.

Em relação ao tratamento do termo **processo legislativo**, pudemos observar que a obra de Bonavides (2010) não traz nenhum capítulo ou subcapítulo que trate do termo. Dentre os demais manuais, o que traz uma definição mais próxima do verbete apresentado na obra de Diniz (2010) é o manual de Bulos (2011). Em relação às obras voltadas para a Prova da OAB, a obra organizada por Andrade, Pavione e Franceschet (2015) também apresenta uma definição próxima do que consta na obra de Diniz (2010). Já a obra organizada por Ribeiro (2014) não apresenta uma definição do que seja **processo legislativo**. A obra já inicia apresentando uma classificação do termo.

Concluimos, pelo menos de forma provisória, que as obras especializadas tratam o termo de forma mais didática, permitindo ao usuário localizar com facilidade o assunto. Já os manuais jurídicos possuem textos extensos, o que demanda mais tempo para os estudos e permite maior aprofundamento sobre a matéria. A utilização de um tipo ou outro de obra vai depender da necessidade do usuário. Além disso, percebemos que os estudos terminológicos, principalmente quando associados aos estudos multimodais, podem contribuir, de maneira efetiva para a apropriação do léxico da ciência jurídica por discentes e estudiosos iniciantes na área.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. M. de; PAVIONE, L. dos S.; FRANCESCHET, J. C. (org.). **Exame da OAB: todas as disciplinas**. Salvador: JusPodivm, 2015.

BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: EdUSP, 2004.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

BRANCO, P. G. G.; MENDES, G. F. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BULOS, U. L. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CIALDINE ARRUDA, F. E. **Elementos micro-estruturais para um vocabulário didático dos termos das Ciências Biológicas para alunos surdos do Ensino Fundamental**. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

CIALDINE ARRUDA, F. E. **Elementos para um glossário dos termos da Terminologia segundo os princípios da Terminografia Textual**. 2004. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

DINIZ, M. H. **Dicionário Jurídico Universitário**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FRANCESCHET, J. C. Direito Constitucional. *In*: ANDRADE, F. C. M. de; PAVIONE, L. dos S.; FRANCESCHET, J. C. (org.). **Exame da OAB: todas as disciplinas**. Salvador: JusPodivm, 2015.

HOLLANDA, Y. R. de. **Análise terminológica dos termos de Direito Constitucional recorrentes em obras preparatórias da primeira fase dos exames de ordem da OAB**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito Constitucional) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018.

HOLLANDA, Y. R. de; CIALDINE ARRUDA, F. E. Análise terminológica em Manuais de Direito Constitucional. *In*: SOUZA, A. J. de *et al.* (org.). **Linguística, literatura e educação**: teorias, práticas e ensino. vol. 3. João Pessoa: Ideia, 2021. p. 79-101. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/linguistica-literatura-e-educacao-teorias-praticas-e-ensino-vol-3/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

PADILHA, R. Direito Constitucional. *In*: SANTOS, V. R. (coord.). **Exame de Ordem da OAB**: todas as disciplinas. São Paulo: Editora Método, 2014.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE AS TEORIAS LINGUÍSTICAS:
VOZES DISTINTAS, ECOS
CONVERGENTES E DIVERGENTES

Diones Bezerra de Souza

Marcos de França

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

INTRODUÇÃO²⁸

De antemão, neste capítulo, introduzem-se, sucintamente, alguns conceitos sobre língua/linguagem e linguística elaborados por linguistas de renome, tais como Saussure (2006 [1916]), Bakhtin (1992), Chomsky (2005, 1957), Franchi (1977) e, em estudos recentes, Bagno (2014), que indicam a variedade de abordagens que os fenômenos linguísticos recebem no campo da ciência linguística. Assim, esses conceitos introdutórios servirão de base para explicar com mais precisão como o Formalismo (OLIVEIRA, 2004) e o Funcionalismo (PEZATTI, 2004), as duas grandes correntes teóricas da Linguística, abrigam teorias diversas que, em alguns casos, podem se imbricar ou até se contrapor.

A corrente formalista abriga, em princípio, as duas subcorrentes, o Estruturalismo e o Gerativismo, que contemplam as teorias linguísticas mais voltadas para o núcleo duro da Linguística cuja abordagem é imanentista, ou seja, é o estudo da língua pela língua, o estudo da estrutura da língua pela língua sem considerar o entorno dos usos linguísticos, o extralinguístico.

A corrente funcionalista, por sua vez, abriga as principais teorias linguísticas que se baseiam na enunciação e no discurso, como a Pragmática (PEIRCE, 2005; GRICE, 1989), a Sociolinguística (CEZARIO; VOTRE, 2009; VOTRE; NARO, 1989) e a Análise do Discurso (ORLANDI, 2005, 2010), por exemplo, que são estudos que tutelam uma abordagem da língua(gem) em funcionamento, ou seja, numa perspectiva enunciativo-discursiva.

A escolha dessas teorias linguísticas deu-se devido às discussões que houve sobre essas teorias em **Fundamentos dos Estudos em Teorias Linguísticas**, disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Regional do Cariri (URCA). Além disso, considera-se uma abordagem importante para se discutir, visto que essas teorias, em suas convergências e divergências, norteiam e contribuem tanto para o ensino-aprendizagem como para o desenvolvimento de reflexões teórico-metodológicas que avigorem as pesquisas no âmbito das Ciências Humanas, mais precisamente no campo da Linguística.

Para organizar a estruturação do texto de forma que houvesse uma sequência didaticamente aparelhada dos temas, este capítulo apresenta quatro seções. Na primeira seção, faz-se uma apresentação do texto orientando o leitor a conhecer a temática, ou seja, é uma seção de convite à leitura, esclarecendo o que vamos encontrar durante

28 Este texto é resultado de um ensaio produzido como trabalho de conclusão da disciplina **Fundamentos dos Estudos em Teorias Linguísticas**, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Regional do Cariri (URCA).

o texto. Já na segunda, disserta-se acerca da língua, linguagem e linguística à luz das concepções teóricas de autores que pesquisam sobre essa temática. Na terceira seção, por sua vez, argumenta-se sobre o Funcionalismo e o Formalismo, correntes teóricas distintas dentro do arcabouço da Linguística, entretanto, ambos relevantes no que condiz aos estudos da língua(gem). Na quarta seção, por fim, aborda-se acerca da Pragmática, Sociolinguística e Análise do Discurso, disciplinas da Linguística, que se interessam pela linguagem em funcionamento, por sujeitos situados numa determinada circunstância e posição histórico-sociais. E como último ponto, nas considerações finais, encontram-se algumas reflexões sobre a temática que se propôs discutir aqui.

I LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGUÍSTICA: ALGUMAS CONJECTURAS

A Linguística estuda cientificamente a língua(gem). No entanto, para se compreender essa afirmação, é pertinente explicitar o que são língua e linguagem. Além disso, é preciso dizer que a língua(gem) sofre influências do tempo, da cultura, da política e é dotada de ideologias.

No passado, os estudos linguísticos eram parte da Filosofia, da Lógica, da Psicologia e da Sociologia. Somente no início do século XX, através dos estudos de Ferdinand de Saussure, publicados, em parte, em seu *Curso de Linguística Geral* (1916), sua obra póstuma editada por alguns alunos que participaram dos cursos oferecidos pelo linguista genebrino, é que a Linguística se constitui como ciência e ganha independência.

A língua é influenciada por fatores sociais; ela é um sistema de signos voco-verbais utilizado para a comunicação entre os sujeitos, membros de uma comunidade linguística ou de um grupo social. Segundo Saussure (2006 [1916]), a língua é o objeto de estudo da Linguística e não se confunde com a linguagem, visto que, para o autor, a linguagem é a capacidade humana de elaborar um código para se comunicar. A língua é um produto social da faculdade de linguagem e um contíguo de signos verbais adotado pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade pelos indivíduos.

Já a linguagem, conforme o autor, é heterogênea; em contrapartida, a língua, é um todo por si e um princípio de classificação, portanto, ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo. Saussure ponderou que a língua é de natureza homogênea, existente na coletividade e exterior ao sujeito, que por si mesmo não pode criá-la e nem modificá-la. Ademais, estabelece a língua como objeto da linguística e distingue língua (*langue*), o

sistema, aquilo que é social e a fala (*parole*), a face individual da linguagem, responsável que consente a evolução pela transformação da língua.

Conforme o exposto, Saussure afirmou que a língua é um sistema. Assim, no contexto dos estudos do discurso, esse pensamento restringe as contribuições da semântica, sustentada tanto de uma formação discursiva, como do corpo do enunciador – o ator da enunciação – engendrado mediante o tratamento causado por um ator do enunciado – um personagem. Essa posição do linguista genebrino é um apoio para quem define o mundo humano, construído e decifrável, como o mundo das significações (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

O ser humano vive situado em um mundo significante, assim, nessa abordagem, o sentido não se coloca porque ele já é colocado em virtude de se impor como evidência. É da mesma forma num texto, pois ele é composto por uma teia de signos que se constituem, se agregam, se ajustam formando, assim, o discurso. O discurso, é preciso deixar claro, nenhuma das correntes que dele tratam consideram-no apenas como uma teia de signos. É isso também, mas as condições de produção, o interdiscurso, os silêncios e os silenciamentos, as relações de poder aí inseridos precisam ser considerados. O discurso não pode ser reduzido, pois, a uma agregação de teia de signos.

Para Bakhtin (1992), a língua não é fundada por um aparelho abstrato de configurações linguísticas, nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pela função social da interpretação do discurso. Em concordância com o teórico, a língua vive e se desenvolve historicamente nos atos enunciativos concretos, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, muito menos no psiquismo individual dos falantes.

Na concepção de Chomsky (1957), a linguagem é um conjunto finito ou infinito de sentenças, cada uma finita em seu comprimento e constituída por meio de um contíguo efêmero de informações. Entende-se que essas informações estejam intrínsecas às múltiplas semioses que o ser humano expressa no ato enunciativo. Para confirmar essa noção, Chomsky (2005) reforça que a linguagem é um componente da mente/cérebro humana especificamente dedicada ao conhecimento e uso da língua.

Por sua vez, Franchi (1977, p. 70) argumenta que a língua é atividade constitutiva, logo, não convém afirmar que “[...] o homem se comporta diante da linguagem como diante de uma instituição”. Perante essa afirmação, esse estudioso criticou o conceito de linguagem postulado por Saussure, posto que “[...] tomar, porém, a linguagem por essa via não permite ao estudioso ultrapassar as regularidades condicionadas por certas

convenções e submetidas a um normativismo exterior” (FRANCHI, 1977, p. 10). Para esse autor, a ideia institucional da língua como multiforme e heteróclita, como é em Saussure, conduz a um esvaziamento da própria linguagem e ao privilégio da noção de língua como arcabouço das convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da faculdade da linguagem pelos sujeitos.

A linguagem é qualquer processo comunicativo, por exemplo, a linguagem dos animais, a corporal, a das artes, a da computação etc. Para a Linguística, linguagem é exclusivamente a capacidade de comunicação humana, ou seja, a competência que apenas os seres racionais têm de se comunicar através de línguas. Por isso, segundo Fiorin (2008, p. 29), “[...] a linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo.”. Diante dessa afirmação, esse autor analisa a natureza da linguagem e avalia os diferentes modos de significar por meio dessa ciência interdisciplinar, pois ela perpassa por todos os campos do saber.

Nessa perspectiva, Bagno (2014, p. 58), ao testificar que a linguagem é a “[...] faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”, ratifica que somos seres de linguagem. Ela faz parte da nossa própria constituição histórica, psicológica e social.

Partindo dessa concepção do autor, o ser humano é particular, visto que somente ele tem precisamente a competência de significar, isto é, de produzir sentido através de símbolos, sinais, signos, ícones. A espécie humana é condenada a significar, porquanto, nenhum gesto humano é neutro, ingênuo, vazio de sentido. Todas as nossas manifestações verbais e não verbais são carregadas de sentidos, nos mais variados graus, e cabe à nossa competência de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação de língua/linguagem ou não dos outros membros da nossa espécie.

A partir da diversidade de posicionamentos expostos sobre o conceito de língua/linguagem, nota-se que a Linguística é caracterizada pela constante discussão e retomada do seu objeto de estudo. Essas concepções sinalizam, além do marco teórico defendido por seus autores, uma postura filosófica acerca da contribuição da linguagem na vida dos sujeitos falantes. Dessa adjacência de significações, apreende-se que a língua ora se apresenta como um sistema de representação do mundo real, ora como instrumento de comunicação, ora como um instrumento de ação social. Essas concepções direcionam a escolha de uma definição teórica de linguagem.

Em vista disso, discutiremos na próxima seção sobre as duas grandes correntes da Linguística: o Formalismo e o Funcionalismo.

2 FORMALISMO E FUNCIONALISMO: ABORDAGENS EXCLUDENTES (EM PRINCÍPIO...)

Nesse ensejo, a fim de entender melhor esse tema, serão abordadas agora algumas concepções teóricas sobre as duas grandes correntes linguísticas: Formalismo e Funcionalismo. Cada corrente com sua perspectiva, mas ambas relevantes. Porém, para os objetivos deste texto, subseqüentemente, será abordado acerca da Pragmática, da Sociolinguística e da Análise do Discurso de linha francesa, campos de estudo que estão alinhados com a perspectiva funcionalista.

Conforme Castilho (2010), há duas grandes correntes de estudos linguísticos, o Formalismo e o Funcionalismo, cujo objeto de estudo é um só: a língua(gem). Ele afirma que “[...] o formalismo e o funcionalismo se distinguem apenas na estratégia de abordagem do fenômeno linguístico e no papel conferido a esses sistemas” (CASTILHO, 2010, p. 64) e se assemelham nos demais aspectos: “[...] no reconhecimento das categorias lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, mudando a ênfase em seu enfoque” (CASTILHO, 2010, p. 64).

De acordo com França (2019), de modo geral, pode-se afirmar que o sujeito, o discurso, as variedades linguísticas e suas relações com o contexto sócio-histórico-cultural são de interesse das disciplinas linguísticas que se abrigam no funcionalismo, pois esta corrente tem na linguagem em uso seu foco de pesquisa, ao contrário do formalismo, cujo foco é a língua do ponto de vista estrutural.

Dentro do Formalismo, podemos distinguir pelo menos duas subcorrentes: o Estruturalismo, que nasce com o *Curso de Lingüística Geral*, obra publicada em 1916, de Ferdinand de Saussure; e o Gerativismo (ou Transformacionalismo), que surge com Noam Chomsky, nos anos 50 do século XX, mais precisamente em 1957 com a obra *Estruturas Sintáticas*.

O Estruturalismo “[...] compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura” (COSTA, 2009, p. 114). Já o Gerativismo, ou linguística gerativa, é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que surgiu com uma proposta de “[...] elaborar um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana” (KENEDY, 2009, p. 127).

À luz de Pezatti (2004), numa perspectiva histórica, o Funcionalismo moderno é um retorno à percepção de linguistas anteriores ao mestre Ferdinand de Saussure, a exemplo de Weil, Mathesius e Hermann Paul, que se dispuseram a pesquisar os fenômenos sincrônicos e diacrônicos da língua, nos idos do século XIX. Para os estudiosos, é necessário explicar a estrutura linguística por meio de termos imperativos psicológicos, cognitivos e funcionais, visto que Saussure retirou todos os aspectos funcionais da língua, uma vez que ele priorizou a *langue*, ou seja, o sistema em oposição a *parole*.

Segundo Martelotta e Kenedy (2015), a teoria funcionalista contestou Saussure ao priorizar apenas a *langue*, haja vista que o falante desempenha um papel salutar na alteração do sistema linguístico mediante suas necessidades de comunicação nas trocas de informações entre interlocutores. Para os autores, “[...] não há como separar a *langue* da *parole*: o accidental ou casual que caracteriza o discurso passa a ser a gênese do sistema que, por sua vez, alimenta o discurso” (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 25). A partir das necessidades de comunicação dos falantes, unidades são incorporadas ao discurso através da iconicidade, permitindo, desse modo, se fixar, gramaticalizar e passar a fazer parte do sistema linguístico. Nesse sistema, a relação simbiótica entre discurso e gramática é um exemplo de concepção de linguagem.

O termo funcional tem sido vinculado a uma multiplicidade de modelos teóricos que resta impossível considerar a existência de uma teoria monolítica, compartilhada por todos os que se identificaram com a corrente funcionalista. Consoante Pezatti (2004, p. 169), “O enfoque da linguagem como instrumento de interação social tem por objetivo revelar a instrumentalidade da linguagem em termos de situações sociais.”. Essa interação é uma atividade cooperativa estruturada, em torno de regras sociais, normas ou convenções.

A partir disso, as regras devem ser consideradas instrumentais em relação aos objetivos comunicativos da interação verbal, visto que “O compromisso principal do enfoque funcionalista é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal” (PEZATTI, 2004, p. 168). Conforme a autora, na abordagem funcionalista, a pragmática, linguagem no contexto de seu uso na comunicação, representa o componente mais abarcante no estudo da semântica e da sintaxe. Ante ao exposto, depreende-se que a semântica depende da pragmática, e a sintaxe, da semântica.

O funcionalismo concebe a linguagem como um instrumento de interação social, agregado por seres humanos com o intuito primário de transmitir informações entre interlocutores reais. Para explanar melhor, a autora cita Labov (1987), que fez uma

distinção acerca de posições funcionais, cada uma com o contexto progressivamente mais amplo para explicar a natureza da linguagem:

- O primeiro é sobre a “eficiência comunicativa das unidades estruturais”. Essa “[...] inclui elementos linguísticos de nível fonológico e morfológico com base em relações paradigmáticas, que definem a função de unidades linguísticas a partir de seleções que excluem um número de elementos de mesma classe” (PEZATTI, 2004, p. 169).
- O segundo conceito diz respeito às “condições de distintividade semântica” (PEZATTI, 2004, p. 170), que propõe uma restrição funcional governando as condições de mudança linguística. Nesse sentido, o conceito de função não se refere à oposição entre as unidades do sistema, mas a uma relação direta entre uma dada forma e seu significado referencial.
- O terceiro conceito de função refere-se “à motivação discursiva da estrutura sentencial” (PEZATTI, 2004, p. 170), desenvolvida por Halliday (1967). Essa está vinculada à Escola de Praga, seguindo a oposição entre dado *versus* novo e tema *versus* rema. Compreende-se, portanto, a informação velha (tema) como o conhecimento que o falante assume estar na consciência do ouvinte no momento da enunciação; em contrapartida, a informação nova (rema) é o conhecimento que o falante acredita estar induzindo na consciência do ouvinte com o que diz.

De acordo com Votre e Naro (1989), no Brasil, os estudos funcionalistas defendem o modelo funcional da linguagem, divergente do modelo formal representado pelas teorias estruturalista e gerativista. Para os estudiosos, tendo como conjeturas teóricas os aspectos discutidos, consideram como basilares os seguintes postulados:

- Primeiro, a forma linguística deriva de seu uso no processo real de comunicação;
- Segundo, a estrutura gramatical é dependente das regularidades das situações de fala, constituindo, então, objeto probabilístico.

Esses postulados colidem com aqueles sustentados pelo formalismo, e isso contribuiu para o surgimento de uma linguística gerativista que desenvolveu como linha essencial de sua resposta o credo de que, segundo Pezatti (2004, p. 176), “[...] as abordagens são comparáveis, apresentando-as como alternativas para o tratamento de um mesmo objeto.”. Os dois enfoques deliberam diferentes objetos de estudo, abordando, desse modo, diferentes aspectos do complexo fenômeno da linguagem.

Depois de Votre e Naro (1989), Neves (1997, p. 39) reforça que formalismo e funcionalismo são “[...] dois polos de atenção opostos ao pensamento linguístico.”. De

acordo com o posicionamento da autora, o formalismo é independente do uso da língua, posto que “A análise da forma lingüística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários” (NEVES, 1997, p. 39).

Diante do exposto, colige-se que os funcionalistas não abdicam a estrutura, logo, propõem uma análise de estruturas da língua divergente da proposta pelos formalistas. Os funcionalistas complementam algumas abordagens do formalismo com as noções de agente/causador/experienciador, de tópicos, de categorias marcadas e não marcadas tão bem explicadas pela *Gestalt* e que corrobora a prática de leitura e construção de sentidos no texto. Todos esses instrumentos de análise e interpretação textual são representativos da pragmática e muito tem contribuído no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda nesse ensejo, julga-se importante salientar que o Funcionalismo, em suas respectivas vertentes, a saber: Funcionalismo Norte-Americano, Linguística Funcional Cognitiva, Linguística Sistêmico Funcional, Gramática Discursivo-Funcional; além de outras teorias como a Linguística Textual, a Semiologia, a Análise do Discurso e a Linguística Cognitiva, baseiam suas análises tanto no uso como nos aspectos discursivos da língua, considerando, também, as relações morfológicas, pragmáticas, sociocognitiva e interacional.

Já o Formalismo, na ótica de Oliveira (2004), refere-se ao estudo da forma linguística. Para tanto, a língua é denotada como um sistema independente e seus estudos têm como objetivo, particularmente, a fonética, a fonologia e a sintaxe, priorizando, portanto, as propriedades interiores da língua, seus constituintes e as relações entre eles. Dessa forma, a língua é advertida nas relações entre partes e princípios que orientem sua organização, gerando explicações que partem da própria estrutura.

“A disputa funcionalismo *versus* formalismo na linguística não tem, portanto, nada a ver com a possibilidade de formalizarmos os modelos que cada um desses programas constrói” (OLIVEIRA, 2004, p. 224). Aqui se refere às diferenças quanto aos compromissos “metafísicos”, às crenças sobre a linguagem humana, ao núcleo duro desses programas. Na linguística contemporânea, a contestação entre os programas teóricos gerativista e funcionalista tem sido tratada como uma questão sem posições intermediárias (apesar de vozes dissonantes).

Neste cenário, “Gerativistas afirmam que a sintaxe é um sistema autônomo, isto é, a sintaxe, uma máquina que gera sentenças bem formadas, independe da semântica (e certamente da pragmática)” (OLIVEIRA, 2004, p. 225). A sintaxe é autônoma, então, anterior e mais central que a semântica. Na concepção dos funcionalistas, a sintaxe

é resultado dos usos e funções a que a língua serve, destarte, só há sintaxe porque há semântica/pragmática. Esse sistema, que pode inclusive ter adquirido certo grau de autonomia da semântica, resultou das gramaticalizações do uso.

A divergência entre formalismo e funcionalismo “[...] não apenas encobriu os consensos que constituem a base do conhecimento, como também ofuscou a existência de modos não-gerativistas de ser formalista, e que são certamente compatíveis com as teses do funcionalismo” (OLIVEIRA, 2004, p. 229). Gerativistas são formalistas, visto que usam uma metalinguagem técnica quase lógica (formal na primeira acepção), porque privilegiam a forma gramatical como autônoma (formal na segunda acepção) e porque admitem que as línguas naturais são um cálculo (formal na terceira acepção). Todavia, há formalistas que não concordam com o gerativismo, ou seja, com relação à forma e como esta se dá entre sintaxe e semântica, recusando, assim, a segunda significação de formal.

Ainda nas palavras da autora, “embora seja comum ouvirmos a afirmação de que a teoria da linguagem em Chomsky é formal no sentido de ser um sistema lógico-matemático, essa afirmação não é correta” (OLIVEIRA, 2004, p. 232). No formalismo, a metalinguagem deve ser “técnica”, formalizável. Na compreensão de Chomsky, as línguas naturais não são lógicas, pois a nossa capacidade lógico-dedutiva pertence a um outro módulo mental. Assim, de maneira alguma, o estudioso está dizendo que as línguas naturais são mecânicas e, portanto, passíveis de serem replicadas em computadores.

Na próxima seção, abordaremos alguns dos campos de estudos da linguística funcionalista, cujo foco é a língua em uso, em funcionamento.

3 PRAGMÁTICA, SOCIOLINGUÍSTICA E ANÁLISE DO DISCURSO: FOCO NA LÍNGUA EM USO

No que condiz aos estudos da Pragmática, foi mediante o incremento da Teoria dos Atos de Fala, de Austin (1990), que essa disciplina ganhou destaque no campo dos estudos linguísticos. Esse autor construiu sua teoria a partir das críticas lançadas a Wittgenstein, oriundo de Cambridge, da contradição de classificar e sistematizar o uso da linguagem.

Outro estudioso que se dispôs também a estudar a pragmática foi Charles Sanders Peirce (1839), a partir do lançamento de seu trabalho intitulado *How to make our ideas*

clear. Nesse trabalho, o americano disserta acerca da tríade pragmática, isto é, as relações entre signo, objeto e interpretante. Através dessa tríade, Peirce estabelece uma relação entre o que se diz, a quem esse dito remete e o que ele significa.

A filosofia de Peirce (2005) foi significativa para os estudos da linguagem, posto que o seu entendimento acerca da ideia de signo contribuiu para o surgimento da semiótica, uma visão de como o homem significa aquilo que o rodeia e dos processos de linguagem. Para esse autor, o nosso pensamento acontece por meio de signos, então, não existe pensamento sem signos, visto que o ser humano está constantemente em contato com eles formulando, em respectivos contextos, o discurso.

Vale destacar ainda outro filósofo que difundiu o termo pragmática, a conhecer: Charles William Morris (1938). De acordo com Morris (1938, p. 67), a pragmática é “[...] a ciência que trata da relação entre os signos e seus intérpretes.”. Por meio dessa afirmação, constata-se que as filosofias de Peirce e Morris convergem entre si, pois ambos estudaram os signos e os seus referentes. Os estudos pragmáticos partem da semiótica peirceana, a qual propõe que os estudos linguísticos deveriam centrar-se em três níveis: sintático, semântico e pragmático.

Nas palavras de Morris (1938), a sintaxe analisa as relações entre os signos; a semântica estuda a relação dos signos com os seus interpretantes; e a pragmática aborda a relação dos signos com seus usuários e de como estes os interpretam e os empregam. Para os estudos linguísticos, essas concepções inquiridas pelo autor foram relevantes para a linguística, filosofia e, particularmente, para as pesquisas acerca da teoria da comunicação. Entretanto, não foram suficientes para definir o termo pragmática, também não foi capaz de definir e delimitar em que ponto termina a semântica e começa a pragmática.

Na ótica de Grice (1982), a pragmática é a linguagem em uso (a conversação espontânea) em língua natural. Cabe salientar que muitas das noções pragmáticas que esse autor utiliza em seus textos, tais como: asserção, implicaturas, cooperação, conhecimento compartilhado, pressuposições e estratégias de conversação, advém da teoria dos signos de Peirce. Em seus textos, Grice utiliza o termo interpretante, cunhado por Peirce, mas ele não faz a devida referência ao criador. Além disso, outros termos que esse autor emprega, provavelmente, seja de Morris que também, conforme já se destacou, é um estudioso das teorias peirceanas.

Nesse íterim, assim como a Pragmática, consideramos importante destacar as contribuições da Sociolinguística nos estudos da língua. Segundo Cezario e Votre (2009),

a Sociolinguística parte do princípio de que as variações e transformações são intrínsecas às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística, visto que esta decompõe uma língua objetivando compreender seus traços distintivos, significativos e em funcionamento.

A Sociolinguística se interessa pela importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades. Essa vertente não está interessada em normas padrões e sim na riqueza cultural de grupos de falantes, nas suas práticas discursivas e nos seus costumes, posto que esta não prescreve, mas, sim, descreve a forma como uma comunidade usa a língua(gem) para interagir. É a partir disso que a Sociolinguística se distancia do modelo formalista, que postula a autonomia da sintaxe em relação à Pragmática, e do modelo estruturalista, que trata a língua apenas como estrutura, numa perspectiva imanentista, ou seja, a língua pela língua.

Tal qual a Pragmática e a Sociolinguística, a Análise do Discurso (doravante AD) também se interessa pela linguagem em uso, o que as aproxima do Funcionalismo. Essas subáreas da Linguística se interessam também por sujeitos centrados numa respectiva conjuntura e posição histórico-social. À medida que os sujeitos estão interagindo, discursos estão sendo produzidos e estes são manifestados em diferentes modalidades, a saber, o discurso produzido em linguagem verbal e em linguagem não verbal; em níveis de linguagem coloquial ou culta; e ainda tem aquele arquitetado na *psique*, o silêncio. Todas essas manifestações linguísticas e não linguísticas são entrelaçadas por ideologias que o sujeito manifesta em seu discurso.

De acordo com Possenti (2004, p. 360),

[...] a AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a [concepção] de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das idéias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme.

Ainda segundo o referido autor, em vista desses rompimentos, a AD tem na Pragmática o seu “verdadeiro Outro”. Isso porque é a Pragmática “[...] que disputa com a AD o mesmo espaço – o do ‘sentido não-literal’” (POSSENTI, 2004, p. 363). Apesar de ambas se distanciarem da linguística do enunciado, ponto em comum entre elas, portanto podem ser classificadas como teorias do discurso, AD e Pragmática divergem quanto à noção de sujeito. Esta adota um sujeito “[...] consciente e dotado de um saber, de uma capacidade de escolhas e de dar-se conta de como o contexto deve ser relevantemente considerado e até alterado” (POSSENTI, 2004, p. 363); aquela considera que “[...] os

sujeitos cumprem funções não por decisão [...], mas por injunção de classe ou grupo e de ideologia e proferem os enunciados que ‘podem e devem dizer’” (POSSENTI, 2004, p. 364).

A AD, segundo Orlandi (2005, p. 15), “[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.”. Isso porque o discurso é constituído por palavras, por linguagens, por posições ideológicas. É através do discurso de outrem e das suas condições de produção que se identifica com quem se está falando e o que se pretende dizer. Porquanto, a AD observa o homem falando no mundo, na sociedade, numa relação interativa entre o “eu” e o “outro”.

A AD se interessa pela exterioridade do texto, pela palavra também, mas em uso. Para Orlandi (1995), as palavras não significam em si, principalmente se elas estiverem fora de um contexto, de uma situação comunicativa, pois é o texto que significa. Ademais, a autora reitera que quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. O texto é um objeto histórico.

Segundo a referida autora, por meio da análise da historicidade do texto, do seu modo de produzir sentidos, pode-se falar que um discurso pode ser e, na maioria das vezes, o é efetivamente atravessado por várias formações discursivas. Ao falar sobre a inteligibilidade, interpretabilidade e compreensão, a escritora pontua que a compreensão é a apreensão das inúmeras possibilidades de um texto. Para compreendê-lo, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem nele. Esses processos são função da historicidade, isto é, da história do sujeito e do sentido do texto enquanto discurso. O discurso é estrutura e acontecimento, disse Pêcheux (1983), e o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico e histórico.

Nas palavras de Orlandi (2010), formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode ou não ser dito. Destarte, as palavras, expressões e proposições são formações ideológicas que lhes são correspondentes, representadas na linguagem. Assim não se pode pensar o sentido e o sujeito sem pensar em sua ideologia, do mesmo modo, não convém pensar em ideologia, em termos discursivos, sem pensar na língua. O discurso é a materialidade específica da ideologia, e a língua é a materialidade específica do discurso, assim, se tem, então, a relação ideologia e língua afetando a constituição do sujeito e do sentido do texto.

O interdiscurso também afeta o complexo da formação ideológica, dado que ele determina a formação discursiva que dissimula a transferência do sentido, a objetividade, logo, todo dizer já foi dito em algum outro lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutiu-se e refletiu-se sobre as principais teorias linguísticas que norteiam os fundamentos dos estudos em teorias linguísticas numa perspectiva enunciativo-discursiva em abordagem funcionalista. Assim, através dos pressupostos teóricos que foram utilizados como respaldo para desenvolver este trabalho, constatou-se que há duas grandes correntes linguísticas, o Formalismo e o Funcionalismo, sob as quais se abrigam diversas teorias linguísticas.

Nesse ponto se constatou a divergência entre o Formalismo e o Funcionalismo, dois polos opostos, em princípio, dentro do arcabouço teórico da Linguística. O primeiro vê-se independente do uso da língua, visto que analisar a sua forma, segundo os formalistas, parece ser algo mais importante do que a funcionalidade do discurso, do texto verbal e não verbal, sendo que nos comunicamos mediante o texto e não através de estruturas sintagmáticas e paradigmáticas. O segundo, por sua parte, defende o modelo funcional da linguagem, não aceito pelas teorias formalistas.

O Formalismo, por sua vez, pode ser dividido em Estruturalismo e Gerativismo. Aquele é fruto do legado teórico deixado por Saussure; este é a herança da proposta de gramática gerativo-transformacional de Chomsky. Ambos são marcados pela abordagem imanentista da língua, ou seja, é sobre a estrutura linguística que se dá a abordagem de estudo da língua, isto é, a língua pela língua, sem considerar os fatores extralinguísticos e a contribuição direta do sujeito nas ocorrências dos fenômenos linguísticos.

Já as teorias linguísticas abrigadas na corrente funcionalista, por seu turno, não comungam com a perspectiva de Saussure ao priorizar apenas a língua (*langue*) como objeto de estudo, o que exclui o sujeito, haja vista que o sujeito desempenha um papel importante na sociedade e ele possui necessidades de comunicação, de trocar informações com interlocutores. Em outras palavras: é a língua em uso, viva, real, portanto, a linguagem em suas diversas manifestações, usadas por sujeitos reais, ou seja, a língua(gem) em funcionamento que deve ser o objeto de estudo numa abordagem funcionalista. Nesse sentido, não se pode separar a língua da fala, pois ambas são fundamentais e fundam o discurso.

É dessa forma que a Pragmática, a Sociolinguística e a Análise do Discurso se distanciam da teoria formalista, pois estas se interessam pela exterioridade do texto, suas variações, modalidades semióticas e pela palavra também, mas em uso, posto que é por meio do discurso verbal e não verbal, das multissemiões do corpo humano, das condições de produção de um texto e dos efeitos de sentido que os interlocutores atribuem ao texto que informações e experiências são compartilhadas. Logo, tudo isso está articulado a um gênero tendo em vista que eles medeiam as nossas práticas discursivas e estão nos entremeios entre a língua e a vida.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTILHO, A. T. de. O que se entende por língua e por gramática. *In*: CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-107.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-154.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COSTA, M. A. Estruturalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-126.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRANÇA, J. M. E. S. de. **Os (inter)discursos na formação docente em letras**. Curitiba: Appris, 2019.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 9-27.

GRICE, P. Lógica e conversação. *In*: DASCAL, M. (org.). **Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística – biografia**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: Editora Unicamp, 1982. p. 81-103.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 5-20.

MORRIS, C. **Fundamentos de la teoria de los signos**. México: Universidad Autónoma de Mexico, 1938.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, R. P. de. Formalismo na linguística: uma reflexão crítica. *In*. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 219-250.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. *In*: RODRIGUES, S. L.; ORLANDI, E. P. (org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-31

PÊCHEUX, M. **Discours: structure ou evenement?** Illinois: University Press, 1983. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes Editores, 1990.

PÊCHEUX, M. **Analisy authomatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

VOTRE, S. J.; NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. **DELTA.**, São Paulo, v. 5, n. 2B, p. 169-184, 1989.

GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA E
ENSINO PRODUTIVO DE
LÍNGUA MATERNA

Ana Carolina Daniel Silva

Maria Lidiane de Sousa Pereira

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) esteve/está centrado no trabalho com a gramática normativa ou tradicional. Esse fato decorre ou mesmo implica na adoção do ensino do tipo prescritivo. Trata-se de um tipo de ensino que pretende fazer com que, ao longo dos anos escolares, os educandos substituam sua variedade linguística pela chamada norma-padrão, presente nas gramáticas tradicionais (FARACO; ZILLES, 2017; TRAVAGLIA, 2003). Nesse sentido, as aulas de LP se pautam na memorização de nomenclaturas e regras gramaticais que, nem sempre, correspondem ao uso real que se faz da língua.

Esse cenário, no entanto, começou a mudar com a adoção de novas perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de LP, fruto do diálogo mais constante e concreto entre os estudos em Linguística e o ensino de línguas. Esse fato promoveu, dentre outras coisas, o “repensar” sobre o modo como o ensino de gramática – para o que aqui nos interessa – pode ser efetivado.

Nesse sentido, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os PCN+ (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020) destacam a necessidade de romper com o ensino prescritivo. Assim, o foco das aulas de LP compreende o desenvolvimento da competência comunicativa²⁹¹. Esse redirecionamento tem como resultado o ensino produtivo da língua que, evidentemente, inclui o trabalho com a gramática; não no sentido prescritivo, mas sim partindo da premissa de que qualquer trabalho com a gramática precisa ocorrer de forma contextualizada, possibilitando ao educando a aquisição de novas habilidades de uso da língua.

Partindo desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral discutir as contribuições da chamada gramática contextualizada para o ensino de língua materna. De modo mais específico, pretendemos refletir sobre como o trabalho com questões de gramática centrada no uso da língua contribuem para a ampliação da competência comunicativa dos educandos e apresentar, por meio de propostas de atividade, como esse ensino produtivo de gramática pode ser desenvolvido de forma contextualizada através de textos produzidos em diferentes situações de uso.

29 Segundo Travaglia (2003, p. 17), é “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Visando o alcance de tais objetivos, realizamos um estudo de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, em que efetuamos um levantamento da literatura pertinente a respeito do tema, e, a partir disso, descrevemos e refletimos sobre o fenômeno em estudo. Ademais, desenvolvemos propostas de atividades a partir das quais pensamos a questão do trabalho com gramática contextualizada. Para fundamentar as discussões e as atividades, tomamos como aporte teórico estudos como os de Antunes (2007, 2014); Santos (2009); Travaglia (2009); Faraco (2013); Martelotta (2016); Mendonça (2022); dentre outros.

No que tange às justificativas para a realização deste trabalho, destacamos a relevância das discussões acerca do trabalho com a gramática, notadamente a gramática contextualizada, para o ensino de LP. Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para tais discussões. Outro ponto que move a realização deste estudo diz respeito às nossas experiências pessoais³⁰ com o ensino de gramática nas escolas.

Nesse sentido, temos visto, na prática, que apesar dos avanços dos estudos da linguagem no sentido de comprovar que o ensino prescritivo é incapaz de suprir as demandas comunicativas dos estudantes, o centro das atividades durante as aulas de LP tende ainda a ser a gramática normativa, daí a necessidade de promover e manter firmes as discussões acerca da necessidade da adoção da gramática contextualizada no ensino de LP para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Esta pesquisa torna-se relevante para os estudos da área por apresentar não somente uma discussão pertinente, mas também por trazer propostas de atividades que podem auxiliar profissionais da rede básica de educação no tocante ao ensino de LP.

Em termos de organização, pontuamos que este trabalho compreende três grandes seções, além desta **Introdução**. Assim, na próxima seção, **Gramática e ensino de Língua Portuguesa**, aprofundamos as discussões acerca da relação entre gramática e ensino de LP. Na seção seguinte, **Gramática contextualizada: uma possibilidade para o ensino produtivo**, trazemos à baila o conceito de gramática contextualizada e sua articulação com o ensino de LP, um subtópico, **Proposta de atividade**, em que apresentamos pontos que podem ser estudados em sala de aula a partir de um texto real em circulação com base na gramática contextualizada. Por último, temos a seção das **Considerações finais**.

30 Observações feitas, dentro de sala de aula, das práticas de outros docentes no Estágio Supervisionado I e II, em que os docentes se detinham estritamente ao ensino normativo.

I GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O termo “gramática”, em sentido amplo, compreende um conjunto de regras naturais que regem o funcionamento de uma língua. Assim, entende-se que toda língua natural possui uma gramática que pode ser acessada e dominada por qualquer falante. Nesse sentido, todos os usuários possuem o conhecimento implícito, intuitivo de sua própria língua. Trata-se de um tipo de conhecimento aprendido naturalmente. É justamente esse conhecimento que determina o que os falantes podem ou não usar (TRAVAGLIA, 2009).

Por exemplo, conforme as regras da língua portuguesa, os falantes não podem construir sentenças do tipo: **menina a dançar de gosta*³¹ ao invés de *A menina gosta de dançar*. Com isso, reforçamos que os falantes não podem combinar as unidades da língua de qualquer modo, visto que a gramática natural de sua língua materna determina o modo como as unidades da língua devem ser ou não organizadas. A esse respeito, Antunes (2007, p. 26) destaca que “[...] não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua”.

Além da gramática natural da língua, a que temos nos referido, há outros tipos de gramática, dentre as quais destacamos a normativa. Também denominada de tradicional, esse tipo de gramática corresponde a que tendemos a estudar e/ou ensinar na escola.

De acordo com Travaglia (2009), a gramática normativa/tradicional foi elaborada com o objetivo de ditar padrões para o uso idealizado da língua. Assim, prescreve um modelo de língua que, historicamente e por razões não necessariamente linguísticas, mas sim sociais, goza de amplo prestígio (SANTOS, 2009; MARTELOTTA, 2016).

Uma das críticas que frequentemente recai sobre a adoção da gramática normativa pela escola diz respeito ao fato, já mencionado, de que o padrão linguístico imposto não corresponde aos usos reais que fazemos da língua. Com foco no estabelecimento de tal padrão, a gramática tradicional trabalha com as noções de “certo” e “errado”. Assim, para a tradição normativa, tudo o que está fora do seu parâmetro normativo é tido como erro. Esse é o caso, por exemplo, de sentenças³² como:

- a) A gente vamos pra praia.
- b) Me decepcionei com aquele rapaz.
- c) As meninaØ vão passear.

31 Sentença agramatical: não faz parte da língua portuguesa. O uso do símbolo (*) é usado para identificar esse tipo de construção.

32 Sentenças criadas pelas autoras do trabalho.

Embora essas sentenças sejam consideradas “erro”, pela tradição normativa, é possível registrar seu uso na fala e/ou escrita de milhares, de milhões de brasileiros em diferentes situações de interação.

Correlacionando tais questões ao ensino de LP, sabemos que esse há muito tempo é desenvolvido com base na tradição normativa, em que é priorizado o estudo das classificações e nomenclaturas da gramática normativa. Nesse sentido, a tendência é o trabalho com frases soltas e dissociadas de um contexto interacional (ANTUNES, 2003). Todavia, documentos oficiais, como os PNC (BRASIL, 1998, 2000) e a BNCC (2020) respaldam legalmente uma prática pedagógica voltada para o ensino de Português centrado no uso da língua no meio social, nos contextos de produção dos enunciados, isto é, na interação. Dessa forma:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11).

Os PCN não defendem, portanto, o ensino de gramática com base na aprendizagem de nomenclaturas, por exemplo. Ao contrário, apontam a insuficiência do tradicionalismo para o desenvolvimento das práticas de linguagem dos educandos, ressaltando a importância do trabalho com a interação, com “a produção de sentidos”, sem desconsiderar as relações contextuais, ou seja, “a língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado” (BRASIL, 2000, p. 17).

Da mesma forma, a BNCC preza pela formação de “jovens críticos e autônomos”, bem como pelo “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020, p. 8). Essa linha também é defendida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996).

A BNCC destaca, ainda, o trabalho em sala de aula com práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística ou semiótica) no meio social, para finalidades práticas de exercício da cidadania, visando, assim, desenvolver habilidades para lidar com informações e opiniões, em termos de argumentação e confiabilidade, com ênfase no respeito, na ética e rejeição aos discursos de ódio; além de uma produção textual situada em contextos sociais, culturais, históricos.

Conforme os documentos oficiais, o ensino de língua materna está ou deve ser pautado no desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, não abolindo o ensino de gramática, mas preocupando-se em como ensiná-la, considerando as necessidades do ato comunicativo e utilizando-a como ferramenta para “compreensão/ interpretação/produção de textos” (BRASIL, 2000, p. 18).

O ensino de nomenclaturas alicerçadas em frases destituídas de significado interacional não leva ao uso competente da língua, ao contrário, distancia o falante dessa finalidade, promovendo o insucesso na aprendizagem e corroborando para “atos de exclusão” na escola, no trabalho e no meio social (FARACO, 2013). Logo:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é *necessário*, mas *não é suficiente*. (ANTUNES, 2007, p. 41, grifo no original).

Como discutido até aqui, o estudo apenas com exercícios de classificação de termos gramaticais, orações, frases dissociadas de uma situação de uso, por exemplo, não acrescentam de forma significativa à competência comunicativa do falante. Todavia, reconhecer as relações semânticas e funcionais das unidades linguísticas nos textos, nos mais diversos gêneros textuais/discursivos, de modo a compreender como articulá-las ao seu contexto de uso, às intenções dos locutores, às normas sociais exigidas, é de suma importância para o “desenvolvimento de habilidades discursivas” dos falantes; fato exigido, inclusive, para atender às “solicitações do mercado de trabalho” (BRASIL, 2020, p. 50-62, grifo no original).

Isso implica em uma concepção de língua como “interacionista, funcional e discursiva” (ANTUNES, 2003, p. 42), como visam os documentos oficiais analisados, não somente no eixo da oralidade, mas também nos eixos da escrita e leitura. Esse tipo de perspectiva, no entanto, não fundamenta a gramática normativa. Logo, esse tipo de gramática não consegue embasar e desenvolver um ensino de LP que vise o desenvolvimento de novas e diversas habilidades sociocomunicativas nos educandos. Por razões como essas é que se defende o trabalho com a chamada gramática contextualizada como um dos pilares para a construção de um ensino de língua mais produtivo.

2 GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO PRODUTIVO

A gramática enquanto conjunto de regras que estabelece a organização de uma língua ocorre situada em um contexto comunicativo e significativo, já que “não existe fora da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 40). Desta forma, é incoerente que o estudo de gramática enquanto disciplina seja descontextualizado, isto é, que ocorra fora de situações específicas de interação. Afinal, qualquer ato de linguagem (falado, escrito, lido etc.) ocorre mediante intenções, propósitos e situações.

Por exemplo, não escrevemos um *e-mail* sem um objetivo específico e sem um destinatário em mente. Assim sendo, um estudo de língua sem motivações, sem propósitos tende a se configurar como um mero cumprimento de ritos para a obtenção de nota. Assim, não faz sentido isolar as palavras, as orações de um texto, com o intuito de apenas classificá-las segundo a nomenclatura gramatical. Ou seja, de muito pouco adianta tomar o texto como “pretexto” para o ensino tradicional, mesclado com novas práticas pedagógicas ou encoberto por uma falsa contextualização (ANTUNES, 2014; MENDONÇA, 2022).

Nessa linha, os PCN+ (BRASIL, 2000, p. 5) destacam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro”. Essa mesma proposição é defendida por Fiorin (2022), ao acrescentar que a interação é a principal função da linguagem. Segundo o estudioso, a comunicação não compreende apenas “transmitir informações”, pois é, antes de tudo, “relacionamento, interação” entre sujeitos (FIORIN, 2022, p. 150). Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2022) entende a linguagem como prática social, contextualizada e interacional. Segundo a autora:

Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos e sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criarem ou construírem contextos (construtivistas), de forma sempre renovada. Essa característica da linguagem aponta para um aspecto constitutivo da capacidade de usar a linguagem: **sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade.** (KLEIMAN, 2022, p. 63, grifo próprio).

Travaglia (2003) também defende um ensino de gramática de base interativa da língua, pois o que é feito nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa faz com que a

língua se torne “artificial e sem significado para o aluno” (TRAVAGLIA, 2003, p. 12). Desta forma, o teórico aponta a necessidade de o estudante ter contato “com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 18). Pois, para ele, um dos objetivos do ensino de português é o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, o que é possível através do ensino produtivo.

Em linhas gerais, o ensino produtivo visa capacitar o educando para desenvolver suas habilidades linguísticas, isto é, dominar e usar a sua língua mãe nas mais diversas situações de interação pela linguagem, tendo à sua disposição não uma única variedade padronizada pela tradição normativa, “mas também outras, dentre as quais poderá escolher a que mais se adéqua às suas necessidades comunicativas” (TRAVAGLIA, 2003, p. 40).

Nessa linha, entendemos que o ensino produtivo é o mais adequado para o objetivo de ampliar a competência comunicativa do aluno. Portanto, com base nas discussões travadas até aqui, entendemos que esse tipo de proposta só pode ser alcançado quando o estudo da gramática é realizado sempre de modo contextualizado. Afinal:

[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo da língua das línguas, é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa*. (ANTUNES, 2014, p. 39, grifo no original).

Feitas essas considerações, cabe esclarecer que a gramática contextualizada, proposta através dos estudos linguísticos centrados nos usos reais da língua (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2014; MENDONÇA, 2022) compreende, como bem ensina Antunes (2014, p. 46): “[...] uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”.

Em linhas gerais, subjaz à noção de gramática contextualizada a concepção de linguagem como ferramenta de interação, ou seja, “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto socio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2003, p. 23).

A partir disso, Antunes (2014, p. 46) adota a concepção de que “os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos”. Os elementos linguísticos estão presentes no texto com alguma função, seja provocando efeito de sentido, seja promovendo significação, ao estabelecerem relações com os demais elementos presentes no corpo textual ou mesmo fora dele. Assim, no ensino produtivo de língua materna, pautado, dentre outros princípios, na gramática contextualizada, não há espaço para análises linguísticas isoladas.

Ocorre que, no ensino produtivo, os fatos gramaticais linguísticos são analisados a partir das funções exercidas pelos elementos na construção de sentido do texto, isto é, sem isolá-los do conjunto textual. Nessa perspectiva, considera-se a possibilidade de trabalhar diversas questões gramaticais, cabendo ao docente analisar e selecionar o objeto de estudo de acordo com as necessidades dos alunos.

Em suma, o texto é a base do estudo/ensino da gramática contextualizada, no âmbito do ensino produtivo. De igual modo, Antunes (2014, p. 111) reitera que: “[...] uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente é importante considerar que essa proposta trata-se de atividades aplicáveis a qualquer série, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental, desde que haja a necessidade de estudar esses conceitos aqui tratados ou de outros demandados. Além disso, ressaltamos que não são atividades imutáveis e definitivamente acabadas, mas sugestões que podem ser modificadas e adaptadas conforme o objetivo do docente. O mesmo vale para os gêneros aqui adotados, que podem ser substituídos por outros de acordo com os objetivos da aula.

É importante ressaltar que diante da pluralidade de fatos que podem ser estudados a partir do material escolhido, elegemos alguns para ilustrar propostas de atividades à luz do princípio da gramática contextualizada.

Ao que concerne aos procedimentos adotados para o desenvolvimento dessas atividades, consideramos as seguintes etapas:

3.1 A ESCOLHA DO CONTEÚDO A SER TRABALHADO

Elegemos como conteúdos para esse estudo a **referenciação** e a **escrita**, com base em observações em nossas experiências com o ensino de LP, especialmente no tocante à produção textual dos educandos. Quanto à referenciação, essa escolha justifica-se pelo papel importante que esse recurso tem na construção de textos coerentes e em auxiliar o aluno a aprimorar seu texto; já em relação à escrita, consideramos imprescindível um trabalho contínuo nesse eixo em sala de aula, para que o educando desenvolva habilidades para lidar com as mais diversas situações comunicativas, utilizando-se de recursos linguísticos para alcançar tal objetivo, praticando e observando a gramática como elemento constituinte desse processo.

3.2 A ESCOLHA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Para a exploração do tema referenciação, optamos pelo gênero reportagem, primeiro, pela demanda que há nessa construção textual pelo recurso citado e, com isso, sua presença frequente. Segundo por pensarmos no contato do educando com gêneros diversos, heterogêneos, além dos que estão inseridos em seu cotidiano mais informal, textos que promovam a reflexão acerca da adequação da linguagem de acordo com a demanda da situação comunicativa, que ponham o aluno em contato com a norma culta também, mas que sejam reais e estejam em circulação no meio social.

Para o desenvolvimento de atividade em relação à escrita, o gênero carta foi escolhido em decorrência do primeiro, elegendo como proposta de destinatário a personagem principal da reportagem, já que escrever também é interação entre sujeitos. Tudo isso considerando os debates e as interações promovidos ao longo da aula, ou seja, criando antes um contexto para haver motivação como propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), tratando-se de uma etapa relevante, pois segundo Antunes (2003, p. 45), “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”.

3.3 OS OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS COM ESSAS ATIVIDADES

Através dessas propostas de ensino/aprendizagem da gramática da LP de forma contextualizada, busca-se promover reflexões sobre o caráter interacionista da língua e de sua função comunicativa, além de entender que não há um modelo único de língua como correto, mas possibilidades de uso desse sistema, adaptação e adequação da fala/escrita conforme o contexto comunicativo.

De igual modo, pretende-se explorar a gramática considerando as funções exercidas pelos elementos linguísticos no interior do texto, de que forma contribuem para sua organização, coesão, coerência e significação global, além de compreender de que forma um recurso como a referência pode contribuir para o aprimoramento textual.

3.4 A ESCOLHA DA REPORTAGEM A SER EXPLORADA

Quanto à escolha do texto, observamos alguns critérios que consideramos importantes para essa proposta: a) que seja uma reportagem atual, b) que chame a atenção dos alunos, c) que venha de fonte confiável e d) que esteja situada em um contexto conhecido, de forma que possa haver interação. Estes critérios também podem ser modificados, desconsiderados, reelaborados pelo docente que pensa em desenvolver essa atividade, conforme suas intenções para a aula.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

O ensino de gramática contextualizada a partir de textos reais inseridos em situações comunicativas, considerando o princípio de que “somente nos comunicamos através de textos” (ANTUNES, 2010, p. 49), leva o falante a compreender as regularidades da língua e justificativas quanto às especificidades da escolha vocabular, por exemplo. Além disso, essa prática permite o alcance de habilidades concernentes não só à escrita, mas também à leitura e oralidade.

Entendemos que um texto não se limita à gramática, ou seja, é possível analisar e compreender outras questões como a progressão temática, particularidades do gênero em estudo e suas relações com outros textos, por exemplo (ANTUNES, 2010). No entanto, considerando o propósito deste trabalho, nos detemos a aspectos mais pontuais de ordem gramatical com proposta de contextualização.

Para tanto, tomamos o texto seguinte como base, haja vista sua presença entre notícias mais recentes no momento da pesquisa, e sua inserção em um contexto ainda muito discutido:

Figura 1 – Exemplar de reportagem

Cientista renomada larga tudo na Rússia para defender a Ucrânia

CNN Brasil exibe o especial “The Will to Win - Ucrânia 1 Ano Depois”, programa inédito e exclusivo da CNN Internacional apresentado pela correspondente de guerra Clarissa Ward; documentário vai ao ar neste sábado (4), às 22h45

Nativa de Kharkiv, na [Ucrânia](#), Olga Shpak vivia e trabalhava em [Moscou](#), capital [russa](#), desde os anos 90. Do dia para a noite, a renomada cientista de baleias decidiu ter uma nova vida.

Ela retornou ao seu país de origem na véspera da invasão russa.

“Estávamos tão ocupados, tão cansados no final do dia, que eu nem pensava em nada, não tinha emoções nem pensamentos. Eu só trabalhava sem parar, como uma máquina”, conta Olga sobre o primeiro dia em seu novo trabalho: combatente de guerra.

Um ano depois, Olga se especializou em ajudar pessoas comuns junto com um grupo humanitário local que distribui cobertores, camas e aquecedores para ajudar residentes sem energia elétrica a suportar o frio extremo do país do leste europeu.

“Nós entendemos que, enquanto voluntários, principalmente os que ajudam militares, somos um alvo. Então, eu estaria sendo ingênua se dissesse que não estou com medo. Não quero uma morte lenta, ser torturada, por exemplo. Mas, por outro lado, costumamos pensar que temos que viver o hoje. Só o amanhã nos mostrará como será nosso futuro”, conta a cientista à correspondente internacional da CNN, Clarissa Ward, no documentário especial “The Will to Win - Ucrânia 1 Ano Depois”.

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/cientista-renomada-larga-tudo-na-russia-para-defender-a-ucrania/>

É necessário enfatizar que o texto deve ser trabalhado de acordo com as necessidades dos alunos ou os conteúdos estabelecidos para as aulas. Assim sendo, primeiramente deve ser definido qual será o objeto de estudo e o texto base para análise. Reiteramos: os fatos gramaticais que podem ser estudados são inúmeros. Porém, nesta exemplificação, apresentaremos apenas alguns, que serão explorados na produção textual destacada na Figura 1.

Dividimos esta proposta de trabalho com a gramática contextualizada em momentos, descritos a seguir.

1º Momento: sondagem a respeito dos conhecimentos dos discentes em relação ao gênero textual abordado:

Inicialmente pode ser introduzido um questionamento a respeito do gênero textual em estudo e suas características, em que campo social está circulando e qual o seu propósito comunicativo. Além disso, refletir sobre quem produziu a reportagem e a quem ela se destina também é pertinente, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de produção e recepção, visto que a linguagem é lugar de interação e todo texto é elaborado por sujeitos endereçado a outros, em situações heterogêneas.

2º Momento: contexto em que essa produção está situada:

Faz-se importante, nesse momento, um debate com a turma, acerca do contexto histórico-social em que essa reportagem está situada e sobre seu conteúdo, acionando, ainda, um conhecimento prévio sobre o assunto para que haja um melhor entendimento, já que “[...] o contexto é parte do poder de significação da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 40), bem como o conhecimento de mundo é importante para a compreensão do texto.

Até aqui, nota-se como esses aspectos são pertinentes para a análise do texto como um todo significativo que desempenha diversas funções sociais: informar, promover, alertar, influenciar etc.

Mesmo tratando-se de um trabalho voltado para a gramática, outros aspectos constituintes da produção textual devem ser considerados, ao contrário se torna uma análise descontextualizada.

3º Momento: linguagem empregada:

Nessa etapa, é relevante frisar acerca da adequação da língua de acordo com as normas sociais da situação, sobre a escolha realizada, dentre tantas variedades da LP, como sendo a mais adequada para esse contexto.

4º Momento: questões gramaticais:

Aqui tomaremos como objeto de estudo a referenciação e suas retomadas³³, importante para a organização do texto em sua totalidade. Podem ser trabalhados com os alunos alguns pontos, por exemplo, consultar, analisar e refletir:

- 1) de que forma o(a) autor(a) se refere à personagem principal da reportagem (“Olga Shpak”, “a renomada cientista de baleias”, “ela”);
- 2) qual é sua intenção em fazer essas substituições;
- 3) de que forma esse recurso contribui para a construção do texto e seu caráter informativo;
- 4) ou ainda, qual a função exercida pelo pronome “ela”, quando e como foi usado no texto.

A partir dessas observações, é possível constatar qual a função da retomada por referenciação, quais suas formas e seus valores semânticos, desde que analisados considerando o todo textual.

Em suma, questões como a substituição lexical e pronominal podem ser exploradas não somente no sentido de “evitar repetição”, mas também, como sugere Antunes (2010), para elevar o nível informativo do texto, por exemplo, o caso da expressão “cientista de baleias”, que acrescentou uma informação a mais a respeito da entrevistada e não somente dispensou a repetição de seu nome.

³³ De acordo com Antunes (2010, p. 57), essas retomadas são realizadas “pela substituição pronominal (anáforas, catáforas, pronominais e dêiticos textuais)” ou “pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes)”.

Outra situação semelhante ocorre com o uso da expressão “seu país de origem”, para retomar o termo “Ucrânia”. Assim, é possível refletir sobre como cada elemento linguístico escolhido, em relação com os demais, constrói o sentido do texto, pois “as escolhas não são aleatórias” (ANTUNES, 2010, p. 5). Além disso:

[...] o sentido de qualquer texto se constrói na articulação: entre partes e todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações da linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 175).

Seguimos, então, com a consideração de mais algumas possibilidades de atividade de gramática contextualizada. Desta vez, com foco em eixo no qual é preciso desenvolver habilidades: a escrita. Deve ser trabalhada de forma também contextualizada, com uma função comunicativa e com o objetivo de aprimoramento no uso da língua como ferramenta de interação.

Seguindo as orientações de Antunes (2003, p. 55-57), quanto à produção textual, identificamos que é um processo de três etapas:

- 1) a do planejamento, em que será definido o tema delimitado, objetivos, gênero, “ordenação das ideias”, leitor e adequação da linguagem;
- 2) a da escrita, que compreende a tarefa de “registrar o que foi planejado”;
- 3) a de reescrita, em que será feita uma “revisão” e “análise do que foi escrito”, por exemplo, alcance dos objetivos, progressão temática, coesão e coerência e adequação vocabular.

Desta forma, espera-se que o educando possa, ainda, aplicar o que compreendeu na primeira atividade de análise do texto: de que forma uma ideia ou expressão pode ser retomada, se algo deve ser substituído, como melhorar a sequência de ideias através dos conectivos. Ou seja, o educando deve ser capaz de rever e refletir sobre o que pode ser aprimorado no texto. A expectativa é, portanto, a de que questões promovam uma aprendizagem mais significativa de gramática, enfim, da competência comunicativa dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos o alcance do principal objetivo: discutir as contribuições da gramática contextualizada para o ensino de língua materna. Ademais,

concluimos que o estudo de gramática contextualizada baseada no ensino produtivo é uma forma de ensino/aprendizagem não com foco na memorização das longas listas de categorias enomenclaturas, mas na função exercida por cada elemento linguístico, compreendendo como eles contribuem para a construção, fluidez e significação do texto, por exemplo.

Além disso, concluimos que a forma tradicional de ensino de gramática não é suficiente para que o discente/falante desenvolva sua competência comunicativa, isto é, para que faça uso da língua de modo a atender às suas necessidades. Conforme o primeiro objetivo específico estabelecido, entendemos que o ensino de gramática centrada nos usos reais da língua é capaz de contribuir para o desenvolvimento dessa competência. Quanto às atividades propostas, conforme o segundo objetivo específico elencado, percebemos que as possibilidades são inúmeras, através dos mais diversos gêneros textuais, com diferentes adequações da língua, situações comunicativas e propósitos, considerando que, como posto ao longo deste trabalho, é de suma importância que o ensino de língua materna seja trabalhado de forma contextualizada, a partir de textos reais, situados socialmente, relacionando a gramática com o cotidiano dos educandos, visto que gramática e o uso real que fazemos da língua são interdependentes, indissociáveis.

Estamos cientes de que, assim como qualquer estudo, deixamos abertas algumas lacunas. Por exemplo, só é possível afirmar que as breves atividades com a gramática contextualizada propostas aqui de fato têm efeito positivo no ensino de língua materna se elas forem aplicadas. Por questões de limite de tempo para a realização desta pesquisa, bem como a necessidade de atender aos objetivos traçados, não aplicamos tais atividades a fim de verificar seus efeitos.

De todo modo, entendemos que essas lacunas não constituem fragilidades deste trabalho, tampouco diminuem sua relevância. Na verdade, entendemos que hiatos como esses abrem espaço para a realização de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Editora Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Editora Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/1996**, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1997.

Cientista renomada larga tudo na Rússia para defender a Ucrânia. **CNN Brasil**. 04/03/2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/cientista-renomada-larga-tudo-na-russia-para-defender-a-ucrania/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Apresentação. *In*: BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FIORIN, J. L. Qual é a função da linguagem? *In*: OTERO, G. de Á.; FLORES, V. do N. (org.). **O que sabemos sobre a linguagem**: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana. São Paulo: Editora Parábola, 2022.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.
In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

SANTOS, V. L. dos. **Ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LITERATURA

A LITERATURA COMO
UM DIREITO DE TODOS:
CÍRCULOS DE LEITURA NA
PERIFERIA DE FORTALEZA

Vanusa Benício Lopes

Vitória Benício dos Santos

Claudiana Nogueira de Alencar

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior que se trata de uma tese de doutorado intitulada: “Práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza: cartografias do Programa Viva a Palavra e de Bibliotecas Comunitárias de Iniciativa Popular”, da qual apresentamos aqui uma parte que trata de uma das etapas desse estudo, que se configura na realização dos círculos de leitura na periferia de Fortaleza.

O Programa de Extensão Viva a Palavra, da Universidade Estadual do Ceará, coordenado pela Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, pretende fortalecer as práticas de letramentos juvenis na periferia, visando acumular forças e recursos formativos para uma luta mais ampla: o enfrentamento do extermínio da juventude. Nessa mesma perspectiva, realizamos círculos de leituras com os jovens que participam do referido programa para analisar as práticas de letramentos como letramentos de reexistência, para, assim, perceber como se dá a contribuição desses letramentos para a formação leitora e o acesso aos bens culturais dos jovens que vivem na periferia. Cosson (2014, p. 139), ao se referir ao trabalho com círculos de leitura, afirma que “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”.

Diante disso, pensamos em desenvolver alguma atividade que ultrapassasse os limites de uma leitura escolarizada, mas um trabalho com a leitura que fizesse sentido para a vida desses jovens, de uma forma mais ampla. Assim, propusemo-nos a realizar uma pesquisa que nos possibilitasse perceber o quanto a leitura pode ser capaz de transformar a vida de pessoas, não apenas as que se encontram no espaço escolar, onde muitas vezes o(a)s professore(a)s devem seguir programas de ensino e roteiros didáticos que os limitem a não irem além de uma leitura escolarizada, mas uma leitura realizada na periferia de Fortaleza, onde os jovens teriam um espaço para ler, discutir textos e criar laços de afeto e amizade, a partir dos círculos de leitura realizados no bairro Serrinha. Esses aspectos que dizem respeito às novas formas de sociabilidade são constitutivos de outras formas de vidas e contestam a representação da periferia como um lugar da violência e da dor, tão propagada principalmente pelos programas policiaiscos de televisão.

Dessa forma, utilizando como metodologia a cartografia como pesquisa de intervenção, que se constitui em acompanhar processos e não produtos (PASSOS; KASTRUP, 2015), o caminho foi ganhando contornos diversos, no campo, nos estudos, nas vivências e eventos, dos quais tivemos a oportunidade de participar no decorrer da realização dos círculos de leitura.

Nesse contexto, realizamos atividades de círculos de leitura, que: no ano de 2017, aconteceram na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, aos sábados, com jovens do Ensino Médio; e em 2018, com a implantação do Cursinho Popular Viva a Palavra, cursinho pré-vestibular com aulas ministradas a partir da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, na Associação de Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE. Assim, realizamos os círculos de leitura, mas agora dentro desse cursinho, como uma disciplina da área de linguagens, no qual permanecemos realizando atividades até o mês de junho de 2019.

I A LITERATURA COMO DIREITO NOS DIVERSOS CONTEXTOS SOCIAIS

Nesse estudo, discutimos o letramento literário como um direito de todos e, assim, investigamos o papel da extensão universitária por meio do Programa Viva a Palavra no fortalecimento dessa luta. Diante disso, iniciamos a discussão trazendo aqui algumas considerações sobre o direito à literatura defendido por alguns estudiosos. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Segundo Cândido (2004, p. 175), “a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. E é pensando na leitura como um direito que Santos (2009) apresenta uma série de motivos que todas as pessoas podem ter para acessar a leitura nos mais diversos espaços e contextos:

Toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, os filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca com a companhia dos livros. [...] O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo. Junto a isso, mais dois direitos fundamentais: toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras. (SANTOS, 2009, p. 37-38).

Dessa forma, é possível observar que a literatura e a leitura de um modo geral podem estar presentes em nossas vidas em diversos lugares, em diversos momentos

e com os mais diversos objetivos possíveis, indo desde o deleite à descoberta de novos conhecimentos, dentre tantas outras ações que são imprescindíveis ao ato de ler. Para Martins (2006, p. 87), “Literatura e leitura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e a recepção do texto literário”.

A literatura é vida. Ela pode tornar uma aula agradável depois de um belo poema recitado pelo(a) professor(a) ou uma noite de sono tranquila para uma criança, depois de uma bela história contada pelos pais na hora de dormir etc. É isso que nos inquieta: ao pensar que o direito à literatura, muitas vezes, é negado, pois falta acesso por tantas pessoas aos textos literários. Na maioria das vezes, essas pessoas não têm direito à literatura por falta de condições financeiras, tendo em vista que os livros no nosso país são artefatos caros e a prioridade de muitas pessoas são os bens considerados essenciais, principalmente a alimentação. Essas pessoas não podem deixar de comprar o alimento, pagar a conta da água, da luz e de tantas outras necessidades para a sobrevivência, em detrimento à compra de um livro. E isso é perfeitamente compreensível, diante de uma realidade de muitas dificuldades em que tantas pessoas vivem, considerando as infraestruturas social e econômica baseadas no sistema mundo capitalista colonial, que gera regimes de opressão e morte.

É nesse contexto que se insere como uma luta pela transformação dessa realidade, as ações desenvolvidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra na periferia de Fortaleza.

No contexto atual em que estamos vivendo, cada vez mais os direitos dos(as) trabalhadores(as), dos(as) pobres, dos(as) negros(as) são negados ou retirados por aqueles que deveriam proporcionar uma melhor qualidade de vida para esses(as) moradores(as) das periferias. Esse empreendimento investigativo busca demonstrar como essas ações de mediação de leitura podem ser consideradas como uma forma de esperança, como um sonho de mudança dessa realidade. Para Freire (2011a, p. 127):

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução.

É preciso, portanto, que cada vez mais se possa refletir acerca das dificuldades e dos conflitos vividos por essas pessoas, que sofrem, passam por privações, injustiças, mas lutam e não deixam de acreditar em dias melhores. E, assim, cada vez mais, as reflexões apresentadas por Paulo Freire se tornam presentes, não apenas como uma

fonte de estudos, de referência bibliográfica, mas como um incentivo e orientação para que professores(as), educadores(as), bibliotecários(as), estudantes, pesquisadores(as), qualquer pessoa que possa contribuir de alguma forma para a mudança dessa realidade. Segundo o educador pernambucano:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2011b, p. 31-32).

Diante desses questionamentos apresentados pelo autor, é imprescindível acreditar que por meio das mediações de leituras que são realizadas na periferia de Fortaleza, estamos sim tendo um espaço para ler e problematizar as situações vividas por leitores(as) em suas comunidades. A leitura é capaz de possibilitar um olhar crítico sobre o contexto atual, leitura essa que pode ser realizada por meio da mediação de um(a) professor(a), mas para além deste, por um(a) mediador(a) de leituras, que pode aqui ser representado por diversos sujeitos que acreditam no poder de transformação social por meio da literatura.

II LETRAMENTO LITERÁRIO E CÍRCULOS DE LEITURA

Para realizar esta pesquisa, trabalhamos com o letramento literário, por meio dos círculos de leitura, que proporciona aos sujeitos participantes da pesquisa o contato com os textos literários para a realização de leituras diversas, através das quais esses(as) jovens leitores(as) têm a oportunidade não apenas de ler e promover a apreciação estética dos textos artísticos, mas também de adquirir benefícios diversos que a literatura pode lhes proporcionar, como a melhoria da leitura e da escrita, a aquisição de novo vocabulário, o acesso à cultura e o desenvolvimento do senso crítico acerca do contexto

atual a partir de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), que podem surgir a partir da reflexão dos textos lidos.

Para tratar especificamente do letramento literário e dos círculos de leitura, levamos em consideração as orientações de Cosson (2014, 2016). O autor, além de apresentar os fundamentos teóricos sobre o assunto, propõe algumas metodologias que podem ser aplicadas no trabalho com letramento literário e círculos de leitura, que podem ir bem além de orientações para o trabalho de leitura com textos literários no âmbito escolar, contribuindo para a formação de leitores(as), despertando o gosto pelos textos literários e contribuindo para a formação dos sujeitos de uma forma bem ampla.

Segundo Cosson (2016, p. 12):

O letramento literário possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Podemos perceber que o autor se refere ao letramento literário como uma forma diferenciada do uso social da escrita, pois, muitas vezes, a importância do uso social da escrita se dá pelo fato de os textos desempenharem funções no meio social, como convidar, avisar, advertir, comunicar, informar etc. Por isso, o trabalho com o letramento literário se torna mais que um desafio, torna-se uma missão. A missão de proporcionar orientações e metodologias que sejam eficientes para a formação de leitores(as), conseqüentemente, para a transformação que os textos podem causar na vida dos sujeitos. Segundo o autor:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17).

No que se refere aos círculos de leitura, Cosson (2014, p. 137) apresenta a noção de comunidade de leitura, pois, segundo o autor, “as faces do letramento literário se efetivam por meio de comunidades de leitores reunidas em círculos de leitura”. Para ele, “um círculo de leitura é uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente”.

Cosson apresenta a argumentação de Fish (1995) para a noção de comunidade interpretativa. Segundo ele:

O ponto principal da argumentação de Fish é que não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa. Reconhecer, portanto, que toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são as regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores. (COSSON, 2014, p. 137-138).

Além dessa noção apresentada, com base nos pressupostos de Fish, Cosson (2014) apresenta ainda outro ponto de vista acerca dessas comunidades de leitores(as), agora a partir da visão de um historiador da leitura. Para o autor,

As práticas de leitura não podem ser reduzidas às posições de leitor dadas pelos textos; e, por outro, que essas práticas são limitadas pela forma de existência material e discursiva dos textos e “obedecem a regras, lógicas e convenções”. Uma história da leitura, portanto, consiste em “construir comunidades de leitores como sendo *interpretives communities* [comunidades interpretativas] [...], observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais que nas diferenças estatísticas”. (CHARTIER, 1999 *apud* COSSON, 2014, p. 138).

Nesse contexto, para Chartier (1999 *apud* COSSON, 2014, p. 138), uma comunidade de leitores(as) se constitui num espaço de atualização, de definição e de transformação das regras e convenções da leitura. Ou seja, “uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos”.

Assim, podemos perceber que ao realizar a interpretação de um texto, embora essa atividade pareça pessoal, ela está ligada a uma “infraestrutura social da leitura” que

segundo Long (1993 *apud* COSSON 2014, p. 139), “tanto em termos de instituições, como a escola e a academia, quanto em relação ao mercado, necessário para a circulação dos livros, que determinam ‘o que está disponível para a leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido’, constituindo o repertório da leitura”.

Dessa forma, podemos dizer que existem vários fatores que podem ser determinantes para a escolha dos textos a serem lidos por uma comunidade de leitores(as). Assim, o processo de escolha de uma obra não se trata apenas de uma questão de gosto pessoal do(a) leitor(a), mas de todo um contexto que envolve as instituições, o mercado e o repertório que “não apenas sustentam como também determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade” (COSSON, 2014, p. 139).

Para o autor:

O círculo de leitura é uma prática privilegiada, primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições, ler em grupo, argumenta Long, “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros”. (COSSON, 2014, p. 139).

Assim, pode-se perceber que participar de um círculo de leitura não se trata apenas de uma oportunidade para realizar leituras e interpretações de textos em grupos, mas, compreende uma ação muito mais ampla. Segundo Cosson (2014, p. 139), “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. E, segundo Long (1993 *apud* COSSON, 2014, p. 139), “o ato de ler em grupo e decidir qual o seu programa se apresenta como uma ocasião para que as pessoas se definam quem são cultural e socialmente e busquem solidariedade com seus iguais”.

Nesse contexto, o autor assemelha um círculo de leitura “aos mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (FREIRE, 1983 *apud* COSSON, 2014, p. 139). Assim, percebe-se que os círculos de leitura possuem um amplo aspecto formativo e, por esse motivo, são utilizados como forma de incentivar e auxiliar a formação do(a) leitor(a).

1.2 OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

Ao realizarmos esta pesquisa no contexto da periferia de Fortaleza, onde se desenvolvem atividades de mediação de leituras por meio de círculos de leitura, percebemos nas atitudes e ações promovidas pelos(as) moradores(as) dos bairros periféricos, a produção e disseminação de “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011). Esses letramentos se materializam por meio dos saraus, das batalhas de *rap* e das lutas dos movimentos sociais por seus direitos que muitas vezes são retirados ou negados. Para Souza (2011, p. 55):

Todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive.

Assim, podemos refletir acerca das armas que esses sujeitos usam para resistir às injustiças e à desigualdade social, sendo por meio da fala, da linguagem, que eles não se calam e se organizam para lutar cada vez mais. Dessa forma, podemos dizer que a periferia não é apenas o lugar dos pobres e desprivilegiados, o que sempre é evidenciado. Mas, é também lugar de pessoas organizadas e de coragem que nunca desistem diante das dificuldades. E ao se organizarem para lutar, mostram o valor de sua existência, reexistindo assim por meio de sua voz, e contra seu silenciamento. Sobre a visão que muitos que ocupam lugares de privilégio têm acerca daquele(a)s que vivem nas periferias, Freire (2011c, p. 93) esclarece que:

Àqueles e àquelas que veem essas populações como “naturalmente inferiores e incapazes” e atribuem a esta “inferioridade” todas as deficiências materiais que caracterizam uma favela, sugeriríamos que discutissem um dia com favelados sobre o que significa sua existência. Talvez alguns entre esses senhores e essas senhoras descobrissem afinal que, se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos “modernizantes”.

E, assim, pode-se inferir que a reexistência desses sujeitos se dá pelo valor que eles dão para a sua própria existência, não se conformando com as injustiças sociais,

reexistindo para continuarem firmes e fortes na luta por uma transformação social. Dessa forma, “as práticas discursivas cotidianas assumem grande importância para o desenvolvimento dos letramentos nas diversas conjunturas, inclusive entre os moradores da periferia” (LOPES *et al.*, 2018, p. 51).

2 METODOLOGIA

Como aparato metodológico, utilizamos a cartografia, que “busca a investigação da dimensão processual da realidade” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 17). Segundo os autores, “a cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado”. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) acompanha os processos e não busca apenas os produtos, mas participa intervindo na realidade do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Gorczevski e Soares (2017, p. 190), “a cartografia é um termo que faz referência à ideia de mapa. Traçando as linhas gerais de como o cartógrafo vai compondo seu caminho, encontramos uma definição do que seja um mapa”. E para esclarecer essa ideia de mapa, apresenta um conceito de Deleuze e Guattari:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22, *apud* GORCZEVSKI; SOARES 2017, p. 190-191).

Diante disso, nos propusemos a realizar uma observação participante, acompanhando as práticas de letramento literário por meio dos círculos de leitura, através das quais tivemos a oportunidade de observar como os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) contribuem para a formação de uma consciência crítica dos jovens da periferia que participam do Programa Viva a Palavra. De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 8),

Pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos. Para além da distinção quantitativa-qualitativa restam em aberto impasses relativos à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método.

Assim, percebemos que, na realização de uma pesquisa cartográfica, podem-se utilizar algumas técnicas que são comuns a outros tipos de pesquisa. No entanto, o fazer cartográfico apresenta os desafios que não estão preestabelecidos como numa coleta de dados para serem analisados, seja qualitativa ou quantitativamente. “O método da cartografia oferece-nos dinamicidade e abre possibilidades imprevisíveis, pois os caminhos emergem ao caminhar” (GORCZEVSKI; GOMES; SOARES 2017, p. 201). A trajetória da pesquisa está imersa de um olhar sensível tanto para o campo, quanto para os sujeitos envolvidos no processo, o que afetará os processos e os resultados que vão surgindo no decorrer do caminho.

3 ANÁLISE DE DADOS

Para a realização desse estudo, trabalhamos em dois momentos, no primeiro com os círculos de leitura que foram realizados com alunos de ensino médio e no segundo, com aulas ministradas no Cursinho Popular Viva a Palavra, na comunidade de Serrinha, bairro periférico de Fortaleza.

Com o(a)s aluno(a)s do ensino médio trabalhamos a partir da leitura das “Crônicas de Nárnia” do autor Clive Staples Lewis, uma coletânea de sete romances de alta fantasia. Metodologicamente, usamos várias estratégias para dinamizar o momento das leituras e das socializações, uma das quais foram as “fichas de funções” propostas por Cosson (2014), o que possibilitou aguçar a percepção do(a)s leitor(a)s para diversos aspectos dos textos. As atividades possibilitaram discussões sobre as percepções dos textos, como também a socialização de gêneros discursivos produzidos pelos integrantes do grupo, atividade proposta por iniciativa dos próprios participantes. Assim, as reflexões ultrapassaram os limites dos conteúdos dos textos, verificando aspectos como a intertextualidade presente nos textos e a percepção de como essas leituras podem contribuir para reflexões acerca da realidade e para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente diante da realidade.

Para Freire (2011d), “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração” (p. 71). Assim, podemos dizer que a realização dos círculos de leitura contribui para o processo de emancipação humana, uma vez que possibilita aos participantes uma reflexão sobre o processo de opressão em que vivem e a necessidade de uma transformação.

Ao realizarmos os círculos de leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra, aplicamos um questionário com os 13(treze) jovens participantes, para traçarmos um perfil leitor desse(a)s jovens.

A primeira parte do questionário consistiu na identificação do(a) aluno(a), alguns dados pessoais, o grau de escolaridade dos pais e os tipos de livros a que ele(a)s têm acesso. A segunda parte possui questões mais voltadas para a formação leitora. A análise desses dados nos permitiu observar quem foram os incentivadores da leitura para esse(a)s jovens, que materiais eles tinham disponíveis, dentre outros aspectos que consideramos relevantes para um estudo que trata da formação de leitor(a)s no contexto da periferia de Fortaleza.

Ao analisarmos o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, refletimos sobre o quanto esse fato pode ser levado em consideração no que diz respeito ao incentivo para a leitura no lugar onde esse(a)s jovens vivem. Podemos perceber que apesar de serem moradore(a)s da periferia e com pouco acesso aos livros, 46% dos sujeitos da pesquisa afirmou que recebeu esse incentivo, o que consideramos um resultado positivo, se levarmos em consideração o nível de escolaridade dos pais e o contexto em que vivem.

Sobre os gêneros textuais que os pais ou responsáveis costumam ler, ficou comprovado que a leitura que é feita com maior frequência corresponde aos gêneros que se encontram mais disponíveis em suas casas. A maioria dos pesquisados respondeu que os livros que possuem em casa são os livros didáticos que chegam das escolas públicas, quando as famílias possuem crianças e/ou adolescentes em idade escolar. Isso mostra que as pessoas não leem porque não têm acesso aos livros.

Dessa forma, percebemos que a promoção de atividades de círculos de leitura é uma forma de possibilitar a essas pessoas o acesso a textos literários, promovendo assim o incentivo à leitura e contribuindo para a formação de leitor(a)s crítico(a)s.

A segunda parte do questionário se refere à formação leitora desses sujeitos. E como resultados, 85% (oitenta e cinco por cento) demonstraram que gostam de ler, o que nos leva a considerar esse resultado positivo, tendo em vista que apesar do pouco acesso à leitura, a maioria dos sujeitos mostrou interesse pela leitura.

Sobre as leituras preferidas, as que mais se destacaram foram: aventuras, biografias, crônicas, quadrinhos e romances e uma menor preferência para autoajuda, contos, poemas, teatro e textos teóricos. O resultado mostrou certo equilíbrio entre os gêneros literários, por meio do qual percebemos que a literatura está presente entre os textos lidos por eles, e isso nos possibilitou colocar à disposição desse(a)s leitor(a)s diversos tipos de textos que foram selecionados a partir da preferência e do interesse dele(a)s.

Quanto às pessoas que mais os influenciaram para que esses sujeitos se tornassem leitor(a)s, tivemos como seus maiores influenciadores os familiares, depois o(a)s

professore(a)s e em menor quantidade o(a)s amigo(a)s. O que comprova os estudos que tratam da importância do(a)s mediadore(a)s de leituras, que são aquelas pessoas que “estendem pontes entre os livros e os leitores” (REYES, 2014), sendo, portanto, quem apresenta o mundo da leitura e as descobertas que esta pode proporcionar aos(as) leitore(a)s.

Após a análise e reflexão acerca dos resultados apresentados a partir dos questionários, ao realizarmos as mediações de leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra, percebemos que a leitura de alguns gêneros literários como contos, crônicas, romances etc, nos permitiu, através dos círculos de leitura, perceber que o(a)s jovens que participam desse cursinho leem os textos e não apenas extraem dessas leituras aspectos meramente linguísticos e textuais, mas esses momentos despertam no(a)s jovens um olhar crítico para o que há de subjetivo e ideológico nesses textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados alcançados nesse estudo, podemos concluir que as práticas de círculos de leitura realizadas na periferia de Fortaleza podem contribuir não apenas para a formação de leitores(as) críticos(as) da realidade, mas, também para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios, uma vez que os sujeitos, ao se tornarem conscientes de sua situação de opressão, poderão tornar-se “responsáveis pela construção de sua própria história” (RIBEIRO, 2018, p. 16). Só assim o ser humano conseguirá lutar para libertar-se da condição de oprimido, buscando formas para mudar a sua realidade e a dos outros sujeitos que se encontram ao seu redor. Freire (2011) afirma que o trabalho para o ser humano não depende dos esforços físicos realizados, mas da consciência que ele deve ter do poder transformador de suas ações. E é esse poder de transformar a realidade que se encontra presente em cada ação realizada pelo Programa Viva a Palavra na periferia de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011c.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

GORCZEWSKI, D.; SOARES, S. K. A. Ilhas que resistem: Titanzinho em Fortaleza; Arquipélago em Porto Alegre. *In*: GORCZEWSKI, D. (org.). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p. 187-202.

LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LOPES, V. B.; SOUSA, A. O. B.; ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G. Letramentos de reexistência no Movimento Ensaio Rock: um estudo em Pragmática Cultural no Programa Viva a Palavra. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem - UEPG**, v. 7, n. 1, p. 49-64, 2018. Disponível em: revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12417/pdf1. Acesso em: 21 set. 2019.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

REYES, Y. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG. Faculdade de Educação (FaE). *In*: **Glossário Ceale**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RIBEIRO, A. S. Conscientização e emancipação em Paulo Freire. **Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://ojs.ifsp.edu.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, F. Agentes de leitura: Inclusão social e Cidadania Cultural. *In.* SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

AS VESTIMENTAS, A DECEPÇÃO
E UM COMPANHEIRO
LAZARENTO: OBSERVAÇÕES
SOBRE *UMA VIDA EM SEGREDO*,
DE AUTRAN DOURADO

Sandra Maria Leite Costa

Samara Inácio Silva

INTRODUÇÃO

Passado o furor da Semana de Arte Moderna, de 1922, segue-se uma profunda imersão da produção literária brasileira no romance acentuada, especialmente, com os escritores nordestinos que compõem o cenário da Geração de 30. O romance de 30, como é mais conhecido, consolida a preferência pela narrativa de temática social, que se fortalece com os numerosos problemas de ordem política e econômica por que passava o Brasil. Nessa esteira, dos anos 1940 emerge um quadro de ficcionistas mais eclético, como se pode verificar através de nomes como Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Autran Dourado, dentre outros. A perspectiva que se inclina para o regional continua a se apresentar como uma constante literária, porém, submetida a uma intensa releitura que nos situa para além do Nordeste, como nas Minas Gerais mimetizada nas obras de Guimarães Rosa e Autran Dourado.

Os problemas políticos pelos quais passava o Brasil desde a instauração da República no século XIX culminam com o golpe militar em 1964, que institui a ditadura militar. Desgraçadamente marcado por esse fato histórico, o ano é simbólico também do ponto de vista literário, vindo à tona a publicação de uma das obras mais relevantes do universo concebido por Autran Dourado, *Uma vida em segredo*. Assim, o fito do nosso capítulo é discutir alguns aspectos dessa novela autraniana, a partir do deslocamento da protagonista, Biela, da fazenda Fundão para a cidade, já que, ao ser brutalmente arrancada de seu *habitat* natural após a morte do pai, a moça rica e de família tradicional precisa lidar com imposições que denotam mudanças que se projetam para além do espaço em que circula.

Biela era moradora das profundezas de Minas Gerais e, ao sair de sua fazenda para viver na cidade, estranha completamente o ambiente que é obrigada a tomar como seu, considerando sua morada natural ser mesmo a “roça”, a fazenda Fundão, onde vivia harmoniosamente com o pai e os animais. Com o falecimento deste, inicia-se a saga de deslocamento da personagem rumo à cidade, já que o primo, Conrado, assume o papel de tutor e a leva para morar com sua família. A relação de estranhamento de Biela com a cidade se evidencia através dos costumes, das roupas e das relações que se constroem entre os personagens. A oposição entre campo e cidade encontra na protagonista um painel bastante significativo, porque ela não se habitua aos modos de vida urbano. Esses são os aspectos que norteiam a nossa discussão, levando em conta que é a partir deles que se gesta a tensão que toma conta da narrativa e determina o destino de Biela.

A obra de Autran Dourado representa uma fração riquíssima da ficção brasileira, ainda assim, os estudos sobre sua obra aparecem dispersos em estudos acadêmicos, matérias de jornais e etc., não havendo, portanto, uma sistematização de sua fortuna crítica em livros. Desse modo, o arcabouço teórico a que recorreremos tem como bases principais as contribuições de Castello (2004), Lepecki (1976), Perna Filho (2018) e Souza (1996).

I O LUGAR DE AUTRAN DOURADO NA LITERATURA BRASILEIRA

Entre a obra e o autor se faz um mundo.
(Autran Dourado)

Em termos políticos, as décadas de 1940 e 1950 são marcadas, no Brasil, pela ascensão ao poder de Eurico Gaspar Dutra e a volta de Getúlio Vargas à presidência. Culturalmente, no decorrer desses anos surge a TV e ganha força o Teatro Brasileiro de Comédia. Na esteira desses eventos brota a produção literária do mineiro Autran Dourado, em meados da década de 1940, quando lança sua primeira novela intitulada **Teia**. Daí em diante, o autor constrói um universo abundante de criaturas que transitam por cenários geralmente localizados em Minas Gerais, especialmente em espaços que lembram a opulência do seu estado natal, refletindo ainda os resquícios do colonialismo, mostrando-se principalmente na composição da cultura, arquitetura e em certo tradicionalismo nas relações que se constroem entre os seres que habitam as narrativas.

Em face de sua numerosa produção e da maneira como a estrutura, classificar a literatura autraniana no quadro da nossa periodologia literária torna-se uma tarefa complexa, tendo em vista que o autor não segue um estilo de época específico por que produz por longas décadas, adotando uma perspectiva muito particular que incide numa ficção de difícil enquadramento historiográfico. Seus contos, novelas e romances podem ser tomados a partir de um ângulo mais tradicional na maneira de narrar, embora vinculem-se também a uma visão que transita entre a modernidade e a pós-modernidade em função da constante releitura a que submete obras clássicas da cultura ocidental, como as tragédias e os mitos gregos. O traço pós moderno de sua literatura é admitido, inclusive, pelo próprio autor em uma entrevista³⁴ quando interpelado sobre a natureza de obras como os **Sinos da Agonia** (1974), tratando-o como o primeiro romance pós-moderno da literatura brasileira.

34 Cf. Dourado (1992, p. 119-124).

Do viés cronológico, podemos situar sua criação no âmbito da chamada Geração de 45, que traz nomes de relevo como Clarice Lispector e Guimarães Rosa. É necessário compreendermos que Autran Dourado constrói uma proposta de narrativa complexa, que é alegadamente histórica sem ser, de fato, histórica, situando-se no que se pode denominar de extemporaneidade. O que há de extemporâneo em sua literatura é o gosto pelos eventos históricos que são relidos com certo distanciamento temporal, estabelecendo a relação, novamente, entre o moderno e o pós-moderno. Contudo, além do mergulho na história de seu estado natal, a tonalidade intimista que imprime em sua narrativa permite-nos buscar conexões com autores que lhe antecederam, tais como, Cornélio Penna e Lúcio Cardoso, conforme aponta Eneida Maria de Sousa (1996), porque os três autores manifestam o gosto por pintar o quadro de decadência da família patriarcal, percebido muitas vezes no estado deplorável dos espaços que abrigam as antigas linhagens de que descendem os personagens.

Na prosa autraniana, segundo Sousa (1996, p. 22), “o retrato da sociedade patriarcal brasileira é construído como o objetivo de apontar a decadência e o fim de uma imagem das Minas, do brilho e do ouro que, na realidade, nunca existiram”. Com isso, fica evidente a crítica à dinâmica social que por anos serviu como base para as famílias tradicionais, permitindo uma política de espoliação de direitos, como é possível ver em **Uma vida em segredo**.

É interessante observar como a noção de espaço centrada em Minas Gerais assume um papel relevantíssimo na ficção do autor,

Os meus romances e contos em geral se passam em Minas [...] Basta ler *Ópera dos Mortos* e *Uma vida em segredo* para saber do que falo. O que estou tentando fazer nesses livros é me servir do real mineiro para compor um outro real. Um real que muda, de tal maneira que eu não sei mais se ele existe, se ele existiu alguma vez. (SOUZA, 1996, p. 33).

Essas ponderações do próprio Autran Dourado integram o livro **Autran Dourado**, organizado por Eneida Maria de Sousa, em 1996, pertencente à coleção Encontro com escritores mineiros, e são muito válidas ao observamos que há uma tentativa permanente de ressignificar o real para se chegar a um outro real mediado pelas condições históricas que não se ausentam da leitura da realidade empreendida pelo autor.

Por outro lado, mesmo sendo inegável a preferência por centrar suas histórias em Minas Gerais, como admite em vários momentos, o autor não se julgava um regionalista: “Não sou, também, um contador de “causo”, um regionalista, como costumam me rotular alguns críticos. A história é o elemento que o escritor usa para prender a atenção

do leitor, para entretê-lo, enquanto lhe bate a carteira. E essa carteira é a emoção³⁵. (SENRA, 1983, p. 9).

É muito acertada a postura do autor ao recusar o rótulo de regionalista, tendo em vista que o regionalismo literário era concebido, especialmente na década de 1930, como literatura de denúncia, que militava a favor dos excluídos. Diante disso é relevante tomarmos as afirmações de José Aderaldo Castello (2004), é preciso ampliar o ângulo de visão acerca dos escritores surgidos na década de 1940, observando ser indispensável se “considerar conjuntamente poesia e prosa – ficção, crônica, memória, ensaio – como expressão de um processo geral de renovação-em-continuidade” (p. 413). Tal renovação, entretanto, representa um procedimento que se desenha fortemente desde a primeira geração do Modernismo, sendo gradativamente executada pelas gerações posteriores, sem haver fidelidade quanto aos ideais estéticos propostos por Mário e Oswald de Andrade, convertendo-se, assim, numa produção literária que exhibia contornos próprios.

A partir do que apresentamos acima, fica bastante evidente que a contribuição de Autran Dourado à nossa literatura foi de imensa valia e, dada a qualidade de sua produção, não podemos simplesmente reputá-la como estanque da perspectiva historiográfica. Sua obra transita entre os períodos e por alguns estilos que integram o que há de mais atual na ficção brasileira, motivo pelo qual mantém permanente diálogo com a contemporaneidade.

2 AS VESTIMENTAS, A DECEPÇÃO E UM COMPANHEIRO LAZARENTO

Sem aderir às preocupações dos escritores cosmopolitas, Autran Dourado tem construído seus livros em torno da ambiência mineira, delineando um farto material dos costumes de Minas Gerais atravessada pelos inúmeros resquícios do colonialismo. Sobre a predileção do autor em transitar por seu território, assegura Castello (2004, p. 475), “Autran Dourado prossegue em compromisso com a tradição, captando sugestões do passado e do clima histórico de seu estado natal”. Nesse sentido, soma-se à historicidade dos espaços a condição humana em toda a sua compleição, apresentada por meio de um narrador seguro e consciente dos dramas que perpassam a existência das criaturas imaginárias que assumem um tom de realidade à medida que adentramos nas inquietações que marcam suas vidas.

35 Trecho retirado de um depoimento de Autran Dourado, intitulado “Proseando com Autran Dourado”, publicado no livro **Literatura comentada**: Autran Dourado. Cf. Senra (1983).

Lançado em 1964, o livro **Uma vida em segredo** ganha notoriedade quarenta anos depois da publicação de sua primeira edição, quando a cineasta Suzana Amaral leva ao grande público a versão fílmica, em 2004, a história de Biela, interpretada por Sabrina Greve. Castello (2004, p. 475) faz uma análise bastante coerente desse livro:

[...] acentua-se o propósito de traçar o perfil psicológico da personagem. É delineado pela trajetória existencial da infância/adolescência à vida adulta e velhice da protagonista, solitária, em estado de pureza e ingenuidade, sem ambições, imutável, não obstante ter sido herdeira da fazenda e cabedais. Do seu universo envolvente, só subsistem detalhes. Situa-se na paisagem rural e do pequeno núcleo urbano mineiro do interior. Mas o que prevalece é a apreensão de uma vida, cuja intimidade permanece fechada por si mesma, sempre impoluta.

Ao focar na construção do psicologismo da personagem, o narrador nos permite visualizar de que forma a mudança forçada do ambiente afeta a vida de Biela, que, após um breve momento de aquiescência, travaria uma ferrenha luta para manter vivo seu mundo e, conseqüentemente, a si mesma. Essa novela, configurada inteiramente a partir de Biela, segundo Hélio Pólvora, em prefácio a uma das edições do livro, é unicelular, porque

Foi criada para mostrar Biela, descrever sua trajetória no mundo. As situações, próximas ou distantes, referem-se à prima Biela. Ela é ao mesmo tempo a correnteza e o estuário. Todas as demais personagens existem em função da moça desajeitada, encolhida e feia que nasceu e cresceu na roça e um dia, após a morte do pai, chega à cidade montada em cavalo pampa, com um vestido antiquado, cheia de medo sob uma sombrinha vermelha. (PÓLVORA, 1996, p. 11).

As reflexões de Pólvora (1996) são muito pertinentes para problematizar o verdadeiro desmonte que ocorre no mundo de Biela a partir da perda do seu pai, resultando na desastrada mudança para a cidade, acentuando o ensimesmamento da personagem e o fato de que todas as outras criaturas que povoam essa novela tenham sua função definida a partir da sua existência. Apesar disso, a protagonista não é um fator determinante no destino dos outros personagens, pelo contrário:

Sabe-se desde o começo que o seu destino dependerá de outras pessoas, que sua vontade dificilmente será acionada. Biela se deixará levar pelas circunstâncias, demonstrando um poder de acomodação que, no mínimo, significa ausência de personalidade, caráter fraco ou submisso, temperamento apático. O ambiente em que foi criada, na Fazenda Fundão,

em companhia do pai, desabituada ao convívio civilizado, transformou-a, ao que tudo indica, em bicho do mato. (PÓLVORA, 1996, p. 12).

Desse modo, o assentir em mudar da Fazenda Fundão para a casa do primo Conrado ganha importância na narrativa o novo núcleo familiar em que a protagonista seria inserida. A singularidade que girava em torno da figura de Biela é geradora de grande expectativa em todos, mas principalmente nas meninas Mazília e Gilda, que “queriam saber como era o jeito dela, os modos de moça fazendeira, os vestidos dela” (DOURADO, 1996, p. 34). A brejeirice de Biela frustra as expectativas de todos e ela passa, então, a se sentir como uma estranha no ninho: “Só então Biela levantou os olhos do chão, viu as primas todas que olhavam curiosas para ela. Devia parecer bicho do mato, nunca-me-viu. O olhar da prima Biela feito o de um bichinho assustado medroso que procura se acostumar.” (DOURADO, 1996, p. 37).

Visivelmente desconfortável ao ser introduzida nesse novo núcleo familiar, Biela comportava-se de maneira tímida, sentindo-se intimidada pela curiosidade com que a olhavam e julgavam seus gestos e vestimentas:

[...] Os olhos miúdos piscavam rápidos, não mostravam a cor. Quando deu com aquela porção de olhos em cima dela, recuou medrosa, assustada, como se alguma coisa ameaçasse não só por fora mas por dentro. Que mundo aquele em que ia entrar. Meu Deus, me ajude, talvez ela tenha pensado. Quero voltar por Fundão, para minha toca tão sossegada, talvez tenha querido dizer. (DOURADO, 1996, p. 37).

A recorrência de Biela à ajuda divina denota o início das perquirições sobre a natureza do mundo no qual entrava, evidenciando a insegurança, o deslocamento e a incerteza da personagem quanto à vida que levaria dali por diante. Apesar do claro deslocamento em que se encontravam, os anfitriões Conrado e Constança buscavam remediar o incômodo com o novo ambiente da melhor maneira possível: “Vamos, prima Biela, vamos para o quarto que preparei para você. Você descansa um pouco, se refaz. Depois vem comer a janta que guardei. E como Biela continuasse atarantada no meio da sala, puxou-a pelo braço, levando-a para o quarto.” (DOURADO, 1996, p. 38).

A falta de atitude de Biela fez com que ela fosse tratada como uma espécie de fantoche, havendo a intervenção dos primos para que ela pudesse se deslocar de um ambiente a outro da casa. A falta de interação e a aparência apagada culminam numa atitude de rejeição de alguns membros de sua nova família: “a gente dizia como achamos ela meio esquisita. É meio pancada, disse Alfeu, que voltara do quintal e apenas viu a

prima um finzinho” (DOURADO, 1996, p. 38). O deslocamento de Biela é tamanho que o silêncio passa a ser uma de suas marcas, pois “o silêncio de Biela, a sua impossibilidade de dominar, utilizar e possuir o verbo é de tal ordem que toda a sua evolução se define como muda” (LEPECKI, 1976, p. 140). Assim, o doloroso processo de adaptação pelo qual passará a protagonista nunca será completo, haja vista o enorme descompasso entre ela e os primos, o que se fizera uma certeza desde sua chegada:

Foram muito duros os primeiros dias na casa de primo Conrado.

Se pudesse, se não olhasse com tanto medo, se tivesse coragem de enfrentá-lo, dirigir-lhe a palavra, se não se sentisse tão confusa, teria pedido para voltar à Fazenda do Fundão, o seu mundo perdido. Mas ela sabia que não era possível. Não poderia continuar mais lá, o Fundão ficara atrás como um dia morto, talvez para sempre, para sempre. (DOURADO, 1996, p. 45).

Biela tinha plena consciência do que a esperava na cidade e da expectativa que se criara em torno dela, moça rica, herdeira. No entanto, a fazenda passa a ser refúgio:

Agora tinha de viver com os primos na cidade, uma família que ela já ganhara feita. Mas para lá se voltava nos momentos de desespero, quando se sentia mais sozinha e em torno de si via o mundo de uma agressividade sem limites. Talvez tudo fosse passageiro, se acostumar, procurava se convencer. (DOURADO, 1996, p. 45).

Apesar da esperança de que aquela mudança fosse passageira, em seu íntimo, a personagem sabia que era definitivo, o que faz com que seu lugar de paz seja sempre projetado na antiga fazenda da família, lugar de acolhimento e onde ela não se sentia julgada. Entretanto, a permanência da personagem junto à família do primo permite que haja uma dinâmica entre os tempos presente e passado, “este representado pela memória de Biela, aquele pela vida na cidade, suas ações e reflexões” (PERNA FILHO, 2018, p. 46). A frustração com a figura de Biela passa, evidentemente, por seus modos e roupas, desde o cavalgar desajeitado ao desbotamento da sombrinha que carregava, transformando-se numa decepção especialmente para as crianças, que tinha a mãe, Constança, como referência:

E que vestidos, mãe, disse Gilda. Ninguém veste assim mais. De chita, umas roupas assim tão pobres para ela que pode. Vocês não têm nada com isso, disse Constança. É prima de vocês, vai ficar morando com a gente, da família, vocês têm de respeitá-la, gostar dela. Ah, mãe, disse Mazília, que era a mais velha e não queria se mostrar infantil, é que a gente esperava uma coisa tão diferente. (DOURADO, 1996, p. 38).

Há claramente uma decepção, uma quebra no horizonte de expectativa da família de Conrado, porque as vestimentas estranhas criam ao redor de Biela, *a priori*, um ar de estranhamento. Dá-se assim uma grande desilusão não somente das filhas de Conrado, mas também da esposa. O uso do item lexical “coisa”, utilizado por Mazília, é um forte indicativo da primeira impressão causada, sobretudo nas mulheres, e o conseqüente processo de inferiorização da personagem, o que fará com que ela se sinta melhor transitando entre os empregados, inclusive, entre os empregados de outras casas da cidade, do que entre seus parentes.

O uso das vestimentas da personagem como um traço nítido de sua condição inferior, porém, de um julgamento que usa um “modelo” que pauta previamente comportamentos e dita a moda que as mulheres deveriam seguir. **Uma vida em segredo** nos oferece o mote necessário para que possamos perceber o quanto a fuga desse “modelo” é um fator que facilita a inferiorização da heroína autraniana em face da conjuntura social para a qual fora levada. Ora, a imagem de Constança é símbolo mais forte do padrão social a que permite julgar Biela como um corpo estranho entre seus pares, o que se comprova com o juízo de valor das crianças que tinham a mãe como referência. A presença da esposa de Conrado passa a ser, temporariamente, também um referencial para forjar uma espécie de nova identidade para Biela, haja vista as suas várias vezes em que ela autoriza a confecção de um novo guarda-roupas, buscando encaixar-se no perfil de moça da cidade:

Biela não tinha instrução, era analfabeta, muito velha para aprender, conforme a visão do primo. Tal fato se caracteriza como sem importância para ela, que tinha sua vida voltada para outras coisas, as simples coisas da vida, os pequenos gestos, o sorriso, a amizade dos humildes, enquanto para seu primo e, sobretudo a esposa dele e suas amigas, a vida se constituía através de outros valores, como roupas socialmente adequadas, comportamento social também condizente com a riqueza que possuía, da qual, no entanto, por opção, não desfrutava. (PERNA FILHO, 2018, p. 57).

Claramente, os valores defendidos por Biela são sufocados pelos padrões impostos com a mudança para a cidade, que implicam diretamente aspectos de ordem social que se mostram na rede de interrelações que se constroem no decorrer da narrativa. Em vista disso, Maria Lúcia Lepecki (1978) vê no movimento de aproximação entre Biela e o mundo representado pela nova cidade e pela família de Conrado um rito de iniciação, que, por sua vez, desencadeia um processo de culpa pelo abandono da Fazenda Fundão:

O novo espaço faz-se martírio voluntário e Biela entra irreversivelmente no caminho da expiação de um crime (abandono da fazenda) que, na realidade, não cometeu.

[...] Sob o ponto de vista físico, econômico e sociológico, a casa do primo é a única possibilidade de sobrevivência para Biela (lembramos que na sociedade retratada, uma mulher não é considerada apta para administrar seus próprios bens; por outro lado, a moça solteira não pode também viver sozinha, sobretudo em lugares isolados). (LEPECKI, 1976, p. 63).

É evidente que o espaço para o qual Biela é transportada simboliza o retrato de um mundo hostil, revelando-lhe que seus esforços para se encaixar naqueles padrões serão sempre tentativas falhadas. Mortos a mãe e o pai, o contexto social aponta para a impossibilidade de que ela pudesse viver em seu próprio mundo sozinha, esta é, portanto, a única razão para que fosse morar na cidade com a família de Conrado. Era necessário que a protagonista encontrasse algum alento que tornasse suportável toda a violência que era representada por sua saída da Fazenda Fundão. Assim, é com a arraia miúda da casa do primo e das outras casas da cidade que ela consegue se sentir um pouco mais à vontade. Nessa perspectiva, o cão Vismundo também assume um papel muito relevante na vida da personagem, conseguindo aplacar minimamente a tristeza que se abatia sobre ela.

Os momentos de convivência com a família do primo eram extremamente difíceis, fosse pela insistência em apresentá-la às pessoas da cidade, fosse pelos muitos hábitos reprováveis que ela trouxera da vida na fazenda, que feriam os padrões de comportamento que se deveria ter na sociedade em que fora introduzida. Isso é interessante se pensarmos na relação que Biela tinha com comida, porque “acostumada a comer muito, enquanto a barriga pedisse, se continha, era muito dura aquela operação de levar com delicadeza o garfo à boca. O estômago fundo, a fome durante o dia deixava-a zozna” (DOURADO, 1996, p. 47-48). A tortura de não comer o quanto tinha vontade persiste até que ela se insere no convívio dos empregados da cozinha:

Até que descobriu o caminho da cozinha. Lá, com a velha Joviana e Gomercindo, com a gente miúda, se sentia mais à vontade, como se estivesse na Fazenda do Fundão. Conversava um pouco, chegava mesmo a contar uns casos. Se abria para as amigadas. Eram seus iguais, comiam feito ela, não riam dos seus modos, de sua falta de jeito; quando não comiam com as pontas dos dedos, seguravam o garfo e a faca do mesmo modo; às vezes comiam só com a faca. (DOURADO, 1996, p. 48).

As idas à cozinha representavam pequenos momentos de felicidade e uma fuga da pressão para se adequar ao padrão social a que pertencia sua família, tanto que esse hábito era quase sempre interrompido por Mazília, que a chamava atendendo às ordens da mãe, que destaca sempre o lugar de uma moça como ela não era junto aos criados. Todavia, era junto aos criados que ela respirava um pouco de vida:

Trancadona com a família, falava apenas o estritamente necessário. Mais aberta com a gente da cozinha, a arraia miúda que lá vivia. Não dava mostra de ter nenhum afeto para aqueles que prima Constança dizia que eram seus iguais.

Com a gente da cozinha ela se sentia melhor. Constança já não se incomodava tanto, como nos primeiros dias, que ela passasse boa parte do tempo na cozinha. Sentada no cepo do pilão, ouvia as conversas de Joviana, que tinha sempre uma prosa muito comprida com o agregado Gomercindo. Ela se relacionava com Chica do Mutuca, com Maria Capemba, que eram uma espécie de auxiliares e devotas de Joviana. (DOURADO, 1996, p. 65-66).

O movimento constante que levava Biela à cozinha e sua relação cada vez mais estreita com os empregados da casa, *a priori*, não incomodava tanto Constança; passa a ser motivo de vergonha, pois não reconhece na prima uma pessoa capaz de se adequar ao modo de vida da cidade:

Meu Deus, que bicho primo Juvêncio criou! Isto não é gente, pensou Constança pela primeira vez sem caridade. A presença de prima Biela a rebaixava, lhe ofendia a feminilidade. Afinal, de uma certa maneira era sua parenta, mesmo assim fazia parte da família. Se sentia diminuída. [...]

Agora tinha vergonha de se encontrar com alguma amiga, ela que era impecável, ela que servia de modelo para todas. Precisava arranjar um jeito de explicar que Biela não tinha nada a ver com ela, era parente lá de seu marido. (DOURADO, 1996, p. 56).

É flagrante que, gradativamente, as atitudes de Biela vão se tornando um incômodo aos integrantes da família de Conrado. Porém, ao perceber que os modos da prima e suas relações com os subalternos eram uma válvula de escape para a personagem, suas esquisitices passam a despertar certa indiferença, principalmente de Constança, por isso, quando Biela acolhe Vismundo, não há burburinho nem rejeição por parte da família:

Ninguém da casa disse nada sobre a presença do cachorro. Já tinham se acostumado com as esquisitices de prima Biela. Constança estava velha e cansada para se incomodar com

as manias de prima Biela. Deixava prima Biela fazer o que bem entendia. Foi assim com os vestidos, foi assim com as refeições na cozinha, foi assim com as suas visitas, foi assim com a mudança para o quartinho dos fundos, junto da despensa. Não ia ser diferente com aquele cachorro. Só não queria que fosse para a sala, sujasse o assoalho. Mas nem isto falou com prima Biela. Conrado não notava o cachorro, mal dava pela presença de prima Biela. (DOURADO, 1996, p. 149-150).

Vismundo era um cão de rua que seguira Biela numa noite solitária e fria. Seu aspecto esquelético e ausência de um pedigree que o pudesse relacionar a certo *pedigree* acentua o desencontro entre Biela e a condição financeira do seu entorno, por outro lado, esse aspecto facilita o elo que se estabelece entre os dois. A aparência do cachorro denuncia a situação de abandono em que vivia:

Ara, disse, é ocê, e olhou para um cachorro magro escaveirado que se sentou sobre as patas traseiras feito aquele outro cachorro de gramofone. O focinho para cima, a boca aberta, a língua comprida de fora, os olhos relumiando fixos nela, o cachorro esperava alguma coisa. [...] Um cachorro abandonado numa noite tão fria. Cachorro sem dono, ramugento. Devia ter fome ou estar doente, pelos ganidos, pelo ar escorraçado. (DOURADO, 1996, p. 139-140).

Aos poucos, o cão adotado por Biela se integra ao pequeno núcleo de afeto que ela constrói ao seu redor, servindo de alento à passagem do tempo. A conexão entre Biela e Vismundo é extremamente comovente, o que se intensifica com a doença da protagonista e sua ida ao hospital:

No dia seguinte, levaram prima Biela para a Santa Casa. Vismundo ficou ganindo, saiu correndo atrás do carro, parou na esquina ao ver que não conseguia alcançá-la. Voltou murcho para casa, se meteu debaixo da cama de Biela. [...] Pediu que lhe trouxessem Vismundo, queria vê-lo. Não perguntou por mais ninguém. (DOURADO, 1996, p. 159).

Fica bastante evidente que a relação de afeto entre Biela e Vismundo é muito mais forte e segura do que com seus familiares, tanto que é somente por Vismundo que ela pergunta e por quem acredita que vale a pena viver: “A alegria de Vismundo encheu de alegria o coração de Biela. A vida era boa, valia a pena viver [...]” (DOURADO, 1996, p. 159). Sem conseguir restabelecer sua saúde, após a extrema unção, é somente Mazília, sua mãe e Vismundo que ela vê como personagens no fim de sua jornada:

[...] Começou a ouvir uma música de harmonium, um latido alegre de cachorro. E num rápido instante, passaram por ela Mazília toda vestida de branco no seu vestido de noiva, a mãe sem rosto cantando sua cantiga. O último a se fundir no azul foi Vismundo, que ainda perseguia os derradeiros pássaros do céu. (DOURADO, 1996, p. 160).

Indiscutivelmente, o ambiente hostil representado pela cidade e as inúmeras tentativas de fazer com que Biela se adequasse ao modo de vida das pessoas de posse da cidade em que Conrado morava com a família fomentaram uma rede de afetos construídos por Biela fora daquilo que dela se esperava. A personagem, então, frustra a expectativa de que pudesse se alinhar à família e à alta sociedade da cidadezinha em que foi morar após a saída da Fazenda Fundão.

Todas as atitudes de Biela no decorrer do livro são bastante representativas de sua força moral, recusando-se a mudar sua essência para que pudesse viver de aparências, satisfazendo, sobretudo, aos familiares, que esperavam que ela se alinhasse às regras sociais e mudasse suas vestimentas e se casasse, caminho natural para uma mulher como ela. Contudo, apesar de uma vontade passageira de agradar Constância e Mazília, Biela conserva seus hábitos e se apega ao que socialmente é relegado ao plano da inferioridade, os criados e o cão lazarento que ela acolhe das ruas, Vismundo. Portanto, são esses aspectos que convergem para que possamos avaliar **Uma vida em segredo** como uma das principais novelas da ficção brasileira, seja pela configuração estética geral da narrativa, seja pela formatação lírica e intensa que se imprime à protagonista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vida em segredo é uma das principais obras da ficção nacional, em que vários fatores se coadunam para traçar as inúmeras aflições que perturbam a vida de Biela, protagonista do livro, desde sua saída da Fazenda Fundão rumo à cidade em que vivia Conrado, primo e tutor, e sua família. A partir daí, a tensão entre os dois mundos, o da protagonista, representado pela fazenda, e o mundo para o qual é levada após a morte do pai, a casa dos parentes, revela-nos a impossibilidade de conciliação entre mundos que se estruturam através de regras e padrões absolutamente distintos entre si. Indiscutivelmente, isso simboliza a convivência conflituosa entre os dois mundos, mas esclarece também que a condição de inferioridade em que Biela é lançada em face do descompasso entre seus modos e os da cidade revela como a condição financeira é determinante para o apagamento da subjetividade da personagem.

Nesse sentido, Biela, ao chegar à casa do primo, compreende a necessidade de resguardar a memória como forma de reconhecer a si, recusando-se a se submeter à confecção de um novo guarda-roupa, cuja pretensão era enquadrá-la no “jeito elegante” das moças de posses da cidade. A recusa expressa no que concerne ao apagamento da sua subjetividade se fortalece por meio da rede de relações que estabelece com os personagens que, por sua condição subalterna, não impõe a ela qualquer proposta que violasse sua existência. Diante disso, é junto aos empregados da cozinha e ao cão lazarento que acolhe e adota, Vismundo, que ela consegue fortalecer uma rede de afetos que a mantém firme junto àquela família.

É patente em toda a narrativa como as imposições da vida social daquela pequena cidade ferem os sentimentos de Biela, de forma que ela só consegue estabelecer vínculo com poucos membros da família, como Mazília. As vestimentas antiquadas da personagem e as relações que estabelece com os criados, que envergonhavam Constança, são uma espécie de símbolo de sua resistência em se encaixar nos padrões, motivo pelo qual somente após a família compreender que ela, de fato, não mudaria, é que a personagem passa a viver mais livremente. A liberdade para existir se encontra numa espécie de mundo subterrâneo frequentado pela protagonista, a cozinha, que lhe permite resgatar um pouco da vida que levara na fazenda. Seu cachorro de estimação, Vismundo, funciona como um intensificador do mundo que Biela constrói para si, nos últimos momentos de sua vida é por ele que pergunta, é a felicidade de Vismundo correndo atrás dos pássaros que precede seu derradeiro suspiro.

Por conseguinte, a narrativa autraniana de que nos ocupamos nesse breve estudo traz uma contribuição gigantesca à novelística nacional, seja pela leitura perspicaz da dinâmica social realizada por meio das relações que Biela estabelece no seu cotidiano, seja pelos resquícios de uma ambiência extremamente provinciana que demarcava a incapacidade de a personagem gerir sua própria vida, o que a conduziu à casa do primo e a uma cidade que a considerava uma espécie de bizarrice. O constante julgamento a que era submetida justifica sua constante fuga para um mundo imaginário em que ela restabelece suas raízes, o que lhe permite secretamente gozar de momentos de felicidade, por isso **Uma vida em segredo**.

REFERÊNCIAS

CASTELLO, J. A. **A Literatura Brasileira**: origens e unidade. São Paulo: EdUSP, 2004.

DOURADO, A. **Uma vida em segredo**. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1996.

DOURADO, A. *Os sinos da agonia*, romance pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo: EdUSP, p. 119-124, 1992.

LEPECKI, M. L. **Autran Dourado** (Uma leitura mítica). São Paulo: INL, 1976.

PERNA FILHO, F. **Um estudo das personagens femininas em Autran Dourado**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PÓLVORA, H. O segredo de prima Biela (Prefácio). *In*: DOURADO, A. **Uma vida em segredo**. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1996.

SENRA, Â. M. de F. Proseando com Autran Dourado. *In*: DOURADO, A. **Literatura Comentada – Autran Dourado**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, E. M. de (org.). **Autran Dourado**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ASPECTOS DA PERSPECTIVA
MATERIALISTA PRESENTES
NA OBRA *VIDA E MORTE*
DE M. J. GONZAGA DE SÁ
DE LIMA BARRETO

Camila Kellen da Conceição Carvalho

INTRODUÇÃO

Lima Barreto traz em suas obras o retrato de seu tempo, expõe problemas sociais, nos apresentando o local onde viveu e também as modificações que aconteceram neste espaço. Há muito de cunho biográfico em sua escrita e por meio de suas obras nos é apresentada de forma fictícia a sua realidade. Nela, muitas vezes, o autor deixa transparecer a sua angústia, nos apresentando a insatisfação que sente diante da sociedade de seu tempo.

O pré-modernismo é um marco da literatura de Lima Barreto, pois corresponde ao início do século XX, período este vivenciado pelo escritor. E é neste contexto que Barreto escreve *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919), o romance que tem como protagonistas o narrador personagem Augusto Machado e o Manoel Joaquim Gonzaga de Sá, personagem biografado na obra; estes vivem a observar as ruas da cidade do Rio de Janeiro e conseqüentemente as suas mudanças.

Levando em consideração que Lima Barreto nos apresenta em sua literatura aspectos sociais da realidade de seu tempo, expondo condições de vida, fenômenos sociais e naturais, este trabalho propõe-se a estudar a perspectiva materialista presente no romance *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919).

I A DEGRADAÇÃO COMO ASPECTO DE MODERNIZAÇÃO

Neste momento, analisaremos como as transformações causadas pela modernização se apresentam dentro da obra. Dessa maneira, discutiremos sobre as condições sociais do período histórico apresentado e refletiremos como estas afetam direta e indiretamente as personagens protagonistas do romance.

O romance *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* foi publicada no ano de 1919 e é o primeiro romance escrito por Lima Barreto, tendo em vista que este teve o início da sua produção no ano de 1906 e foi concluído em 1909, mas o autor optou por publicá-lo apenas uma década depois. Na obra, Lima Barreto retrata a sociedade carioca do século XX, período marcado por fortes indícios escravagistas, pois havia apenas vinte e um anos do fim da escravidão. Nesse contexto, o autor expõe problemas sociais de sua época, nos apresentando as mudanças causadas pela modernização e a segregação social que ela causava.

Lima Barreto nos apresenta, através da visão das personagens protagonistas – Augusto Machado, narrador personagem e Manoel Joaquim Gonzaga de Sá, amigo íntimo de Machado e personagem biografado na obra –, as transformações urbanas, sociais e culturais que aconteceram no século XX no Rio de Janeiro, já que estas dedicam a maior parte do seu tempo a perambular pelas ruas cariocas, contemplando o espetáculo da vida urbana.

Na construção da obra, é possível percebermos aspectos de modernização, uma vez que a criação dos capítulos se dá de forma fragmentária e independente, havendo a quebra da continuidade, destacando-se ainda pela escrita rebuscada, que, além de se diferir da escrita usual do autor, quebra padrões do estilo literário da época. Estes aspectos, não se limitando apenas à produção estética da obra, podem ainda ser percebidos na construção das personagens protagonistas, que nos apresentam através das suas lentes a degradação do espaço, e ainda, o deslocamento e a angústia diante da realidade que vivenciam.

Na narrativa, as cenas são descritas de maneira cinematográfica, assim, o leitor é guiado pelo narrador, de forma a gerar mais aproximação entre ambos. Isso acontece porque a narração não é fixa como no romance tradicional, como bem pontua Theodor Adorno (2003, p. 61): “No romance tradicional, essa distância é fixa. Agora ela varia com as posições da câmara no cinema: o leitor é ora deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco, os bastidores e a casa de máquinas”, havendo assim um “encolhimento da distância estética” (ADORNO, 2003, p. 63), o que pode ser percebido durante toda a narrativa.

As personagens protagonistas do romance são amanuenses, funcionários de repartições públicas responsáveis pela escrita de cópias de documentos, correspondências, entre outros e, em meio ao espaço profissional que ocupam, denotam o seu descontentamento diante do arrivismo presente neste ambiente, ou seja, a competitividade e a busca por triunfo a todo custo; e do meio burocrático com sua desumanização, características estas do reflexo da sociedade da época.

Em meio à inadaptação, Machado e Gonzaga de Sá acabam por se refugiar nas ruas do Rio de Janeiro, de maneira a contemplar o cotidiano e a arquitetura da cidade, observando as suas mudanças e a degradação presente neste meio. Ali, o “velho” acaba por se ruir e dar lugar ao “novo”, apesar de ambos fazerem parte da história e habitarem o mesmo espaço.

Dessa maneira, podemos observar que até mesmo na criação das personagens protagonistas da obra há essa construção. Augusto Machado é jovem, negro, descendente de escravos e possui sonhos a se concretizar, Gonzaga de Sá possui a idade mais avançada, é branco, descendente dos fundadores da cidade do Rio de Janeiro, não teve descendentes, por não ter filhos e a todo tempo exalta a morte. Podendo assim afirmar que as personagens protagonistas do romance podem representar em sua construção a degradação do “velho” pelo “novo”. Tendo em vista este cenário, é possível percebermos que as transformações apresentadas na cidade são representadas, também, pelas personagens protagonistas, que manifestam aspectos de degradação através das suas angústias, insatisfações e deslocamento em meio ao espaço em que vivem.

É nítida a sinestesia que há entre a cidade e as personagens. Machado logo no início da obra nos mostra isso quando diz: “saturei-me daquela melancolia tangível, que é o sentimento primordial da minha cidade. Vivo nela e ela vive em mim!” (BARRETO, 2017, p. 65). É como se a personagem sentisse de forma intrínseca as mudanças que aconteciam com a cidade, de maneira a manifestar os seus próprios sentimentos no espaço em que estava, diante das observações que fazia da sociedade da época.

Gonzaga de Sá, em uma passagem na qual falava sobre descendência e sobre os nobres, menciona sobre descender dos fundadores da cidade:

Sabes bem que não tenho superstição de raça, de cor, de sangue, de casta, de coisa alguma. Para mim, só há indivíduos e eu, mais do que ninguém, pois descendo dos Sás que fundaram esta minha cidade, podia tê-las. Mas sei o que era necessário para tê-las. Precisava, para me considerar nobre, que meus avós tivessem obedecido a todas as regras da nobreza. Eles se casaram em toda parte, eles nunca se importaram com os seus forais, agora vou eu totalmente gritar por aí, pela Rua do Ouvidor: eu sou Sá, nobre fidalgo, escudeiro etc., pois descendo de Salvador de Sá!... [...] Uma instituição só é válida quando é mantida com as leis – os nobres aqui degradam-se porque não respeitaram as regras da linhagem... (BARRETO, 2017, p. 82).

Nesta passagem, percebemos que a personagem nos apresenta a degradação da sua própria linhagem, tendo em vista que ele próprio não possui descendência, pois não se casou e nem teve filhos. Degradação esta que vai de encontro ao que acontece com a cidade, com a qual Gonzaga tem tanta intimidade, e onde ele passa a maior parte do seu tempo a contemplar espaços que também apresentavam-se em ruínas e muitas vezes nem existiam mais:

Gonzaga de Sá vivia da saudade da sua infância gárrula, e da sua mocidade angustiada. Ia em procura de sobrados, das sacadas, dos telhados, para que à vista deles se lhe morressem de todo na inteligência em várias impressões, noções e conceitos que essas cousas mortas sugeriam durante aquelas épocas de sua vida. Entendi que havia nele uma parada de sentimento e que o volumoso caudal, de encontro ao dique incógnito, crescera com os meses, com os anos subira muito, e se extravasara pelas cousas, pelo total de vivo e de morto que lhe assistia viver. Um dia faltou à repartição (contou-me isto mais tarde) para contemplar, ao sol do meio-dia, um casebre do castelo, visto cinquenta e tantos anos atrás, em hora igual, por ocasião de uma gazeta da aula primária. Pobre Gonzaga! A casa tinha ido abaixo. Que dor! Assim, vivendo todos os dias os mínimos detalhes da cidade, o meu benévolo amigo, conseguira amar por inteiro [...] (BARRETO, 2017, p. 88).

Na passagem acima, se confirma o amor de Gonzaga de Sá pela cidade e a sua melancolia diante da degradação dos seus espaços mais antigos, aos quais ele vivia a contemplar. O único local ao qual a personagem não se afeiçoava eram os subúrbios, os quais, segundo o narrador, Gonzaga de Sá não considerava nem como cidade, nem como roça. E justamente neste espaço do subúrbio era onde se encontravam em sua grande maioria as pessoas marginalizadas diante da exclusão social da época, vivendo em condições hostis e muitas vezes desumanas.

Sobre os subúrbios, Machado faz uma descrição de acordo a sua observação do espaço, “pus-me a ver a paisagem, os morros altos e azulados, o verde claro das campinas, o verde escuro das encostas, as fagulhas de luz, as hastilhas de alegria no ar, as palmeiras melancólicas... um dia viria que tudo isso havia de fugir dos meus olhos...” (BARRETO, 2017, p. 134). Nesta passagem, é perceptível a angústia da personagem diante do que descrevia, e a melancolia que o espaço transmitia, ainda neste momento, Machado se questiona sobre o conhecimento que possui, que o faz enxergar todos aqueles problemas sociais presentes naquele lugar, diferente das pessoas que ali estavam, que, muitas vezes, em situações desumanas viviam a qualquer modo, e por não terem a mesma percepção da realidade não sofriam tanto como ele, que possui a face do seu destino, conhece as angústias da exclusão e vive de forma desperta e consciente aqueles problemas sociais.

Neste momento da obra, os pensamentos das personagens se misturam, e Machado reconhece que parte daqueles sentimentos também eram pertencentes a Gonzaga de Sá. Lima Barreto expõe de forma crua a sociedade do seu tempo e os problemas existentes.

O romance denuncia as mazelas sociais do tempo em que foi escrito, apresentando uma sociedade com fortes traços do bovarismo – quando se mostra uma realidade

diferente do que realmente é – marcada pelo preconceito, pelo bacharelismo – quando tende-se a se exaltar os títulos acadêmicos, como se quem os possuísse pudesse ser melhor do que aqueles que não os têm – além de muitos outros aspectos sociais problemáticos do período retratado. De acordo com Coutinho (1943, p. 107):

A determinação dos problemas ideológicos e históricos vividos por Lima Barreto não é de modo algum tarefa externa à análise imanente de sua obra literária; com efeito, é a partir dessa recusa global do “modelo prussiano” – tanto em versões tradicionais quanto em “modernizadoras” – que Lima figura e critica, no plano especificamente estético, a realidade social de seu tempo. Em sua obra, ele não se limita a apontar algumas “mazelas” sociais capazes de correção por meio de reformas no interior do sistema, como frequentemente ocorre no naturalismo brasileiro [...]. A sua demolidora denúncia da imprensa, da burocracia, das formas políticas da época republicana, inclusive do militarismo florianista, são momentos dessa crítica histórico universal, feita em nome de um novo caminho para a evolução brasileira.

Percebemos que Lima Barreto não se limita apenas a expor de forma superficial os problemas, ele os expõe de forma complexa, apresentando as raízes dos males que os causam e a construção que há por trás deles. O autor em sua literatura nos entrega fatos históricos da construção do Brasil que hoje vivenciamos, nos permitindo enxergar a fundo os problemas sociais que enfrentamos. É através desses aspectos que Barreto aproxima a arte da realidade e torna ainda mais rica a sua obra.

Dessa maneira, o que faz com que haja essa representação dos problemas sociais de forma que possamos compreendê-los é a maneira como estes são apresentados dentro da estética da obra. Não é apenas a descrição, pois, assim, não seria possível haver a aproximação com a realidade, como bem pontua Georg Lukács (2018, p. 205):

Todo conhecimento das relações sociais é abstrato e desinteressante, do ponto de vista da narrativa, se não se torna o momento fundamental e unificador da ação; toda descrição das coisas e da situação é algo morto e vazio se é descrição apenas de um simples expectador, e não momento ativo e retardador da ação. Esta posição central da ação não é uma invenção formal da estética; ao contrário, ela deriva da necessidade de refletir a realidade do modo mais adequado possível. Se trata de representar a relação real do homem com a natureza [...]. E isso porque somente quando o homem age em conexão com o ser social é que se expressa a sua verdadeira essência, a forma autêntica e o conteúdo autêntico de sua própria consciência, independente de que ele saiba ou não, e quaisquer que sejam as falsas representações que ele tenha desta conexão.

É justamente isso que acontece em *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (2017), pois conseguimos perceber as relações e representações da sociedade nas duas personagens protagonistas, desde a representação da própria cidade até os problemas sociais vivenciados de forma tão intrínseca pelo narrador personagem Augusto Machado.

Lima Barreto consegue em sua obra nos trazer “uma representação global da sociedade” (LUKÁCS, 2018, p. 206) de seu tempo e, através das lentes das personagens protagonistas do romance, nos fazer adentrar naquela realidade. De acordo com Lukács (1968), é através da *práxis* humana, ou seja, da representação das características humanas, que a relevância das personagens é revelada. Desse modo, podemos assim dizer que Augusto Machado e Gonzaga de Sá possuem essa construção e, através dessa relevância dentro da obra, nos fazem enxergar os problemas existentes no período histórico retratado.

Na obra, Gonzaga de Sá denuncia a corrupção do Barão Rio Branco, que segundo ele “faz do Rio de Janeiro a sua chácara... Não dá satisfação a ninguém... Julga-se acima da Constituição e das leis” (BARRETO, 2017, p. 94). A personagem demonstra a sua insatisfação e o seu descontentamento com a representação política corrupta, que favorecia aqueles que lhe convinham e não se importava verdadeiramente com a cidade ou com o bem comum da sociedade.

Em um outro momento, Augusto Machado, que tanto vivenciou em sua trajetória a realidade dos problemas sociais do seu período, nos demonstra a sua profunda tristeza diante do meio em que vive, pois no único momento da narrativa onde é citada a sua residência, ele transparece a insatisfação com a sua realidade: “Desci de minha casa aborrecido. Uma noite má, povoada de recordações amargas” (BARRETO, 2017, p. 163). A personagem vivencia as injustiças da sociedade no seu íntimo, de forma desperta, tendo assim a consciência sobre a sua realidade.

Como tentativa de fuga para a sua melancolia diante de sua condição, Machado procura se anular nesse momento, como tentativa de fugir daquela existência se misturando ao desfile do feriado nacional: “Desci para me delir na multidão, para me embriagar no espetáculo dos fardões e dos amarelos, para me fragmentar com o estrondo das salvas, fugindo a mim mesmo, aos meus pensamentos e as minhas angústias.” (BARRETO, 2017, p. 163).

Dessa maneira, as duas personagens se apresentam de maneira a tentar fugir da realidade que vivenciam e que, na grande maioria das vezes, lhes é tão cruel. A degradação delas diante do seu meio se evidencia através da revolta, da sua inadequação

ao meio – pois ambos vivem a tentar fugir de alguma forma daquela realidade cruel – e principalmente da melancolia, sentimento presente desde o início até o fim da obra, evidenciado tanto nas personagens como em todo o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que Lima Barreto apresenta em sua obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (2017) características do materialismo, pois, em sua composição, estão presentes os problemas sociais do período histórico retratado, além das mudanças e da degradação do espaço apresentado na obra, degradação esta, inclusive, presente nas personagens protagonistas do romance.

Augusto Machado e Manoel Joaquim Gonzaga de Sá sofrem com as transformações que acontecem no espaço, com a sociedade de seu tempo e suas injustiças. Diante disso, tentam fugir da sua realidade, onde, ao mesmo tempo, contemplam o espetáculo da vida urbana e as transformações arquitetônicas da cidade.

Na obra, há muito de cunho biográfico de Lima Barreto, que demonstra através das personagens protagonistas a melancolia que sente, diante da realidade que enfrenta, denunciando os problemas sociais que vivencia, de forma íntima, nos apresentando as raízes destes problemas e os males que estes trazem para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

BARRETO, L. **Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá**. Apresentação e notas de Marcos Scheffel. Estabelecimento do texto de Marcos Scheffel e José de Paula Ramos Jr. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017. (Coleção Clássicos Ateliê)

COUTINHO, C. N. O significado de Lima Barreto em nossa literatura. *In*: COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 89–139.

LUKÁCS, G. O Romance como epopeia burguesa. *In*: LUKÁCS, G. **Arte e Sociedade**: escritos estéticos 1932–1967. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. p. 193–243.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? *In*: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 47–99.

UMA LEITURA CRÍTICA DAS
PERSONAGENS FEMININAS,
TERESA E MARIANA, NA OBRA
AMOR DE PERDIÇÃO: A NOVELA
CAMILIANA COMO DENÚNCIA DO
PATRIARCADO NA SOCIEDADE
PORTUGUESA DO SÉCULO XIX

Jennifer Cristina de Souza

Samara Inácio da Silva

INTRODUÇÃO³⁶

É inegável a relevância dos romances do escritor Camilo Castelo Branco no âmbito do Ultrarromantismo, segunda geração do Romantismo, motivo pelo qual resolvemos nos debruçar sobre uma de suas obras mais significativas, *Amor de Perdição*. Levando em consideração o contexto do século XIX, é importante observarmos como o autor tratou de algumas questões como a problemática social, o lugar da mulher na sociedade e o robusto sistema patriarcal que dimensionava as relações pessoais.

Para podermos compreender melhor as personagens femininas Teresa e Mariana, da obra *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, não podemos analisá-las fora de seu contexto, o período romântico, mais especificamente o Ultrarromantismo, de forma que observamos como os moldes patriarcais eram determinantes nessa época. Logo, essas personagens atuam como representações da mulher do século XIX, que desempenhava um papel secundário na família e era altamente dependente do homem, tornando-se submissa ao poder do pai e/ou do marido. Não tendo liberdade de escolha, foram criadas e preparadas para o casamento e para efetuarem apenas os trabalhos de casa.

Além disso, mostraremos criticamente como os personagens masculinos, especialmente Simão Botelho e Baltasar Coutinho, contribuía significativamente para a manutenção do sistema patriarcal, já que eram homens e estavam devidamente inseridos nessa perspectiva. Dessa forma, seus percursos revelam comportamentos tipicamente masculinos numa sociedade androcêntrica, ou seja, uma sociedade em que o universo masculino era considerado superior aos demais predomina, excedendo, inclusive, a posse de bens materiais e estendendo-se à disputa pelo direito de possuir a angelical e amada Teresa, por exemplo.

Para fundamentar nossa discussão, recorreremos a alguns teóricos como Milena Bruno Ferreira, Sônia Maria Alves e Raimundo Nonato de França Fonseca (2019); Heleieth I. B. Saffioti (2011); Gerda Lerner (2008), entre outros, para entendermos as estratégias traçadas e executadas pela personagem Teresa de Albuquerque, como forma de se esgueirar de um sistema extremamente torturante para uma mulher do século XIX.

Dito isso, nosso objetivo principal é discutir criticamente as personagens femininas da obra camiliana, problematizando questões relacionadas ao patriarcado e à forma como

³⁶ Este capítulo teve como ponto de partida o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o mesmo título, defendido no curso de Letras, da Universidade Regional do Cariri (URCA), em Missão Velha. Contudo, importa destacar que, nesta versão, implementamos algumas modificações a partir das sugestões da banca examinadora, que nos permitiram dinamizar a discussão sobre literatura de Camilo Castelo Branco e sociedade portuguesa do século XIX.

a mulher representada nesse texto de ficção transcende esse sistema no contexto do Ultrarromantismo. Para tanto, consideramos as relações estabelecidas entre elas e os personagens masculinos, além dos conflitos comuns à sociedade portuguesa oitocentista e seus desdobramentos no âmbito literário, realçados pela estética ultrarromântica.

I AMOR DE PERDIÇÃO NO CONTEXTO DO ROMANTISMO E ULTRARROMANTISMO EM PORTUGAL

O Romantismo tem sua origem na Inglaterra e na Alemanha, porém foi da França que essa estética se propagou pelo mundo. Seus ideais buscam uma fuga dos clássicos, exaltando o nacionalismo, a natureza e a liberdade criativa. Em Portugal, iniciou-se em 1825, com a publicação do poema “Camões”, de Almeida Garret, escrito após seu contato com o Romantismo inglês (MOISÉS, 2008). Esse movimento insurgente foi um dos mais expressivos do século XIX, desempenhando uma grande função na literatura por trazer um novo paradigma, liberando os artistas para escreverem sobre emoções, subjetividades, individualidades e sentimentalismo de forma mais natural e espontânea para o público.

Em Portugal, esse movimento passou por três fases muito importantes: 1) nacionalista (1825-1838), marcada pela exaltação nacional, tendo Almeida Garret e Alexandre Herculano como principais representantes; 2) ultrarromântica (1838-1860), voltada para o exagero sentimental, saudade e amores duradouros mesmo após a morte, como bem mostrou Soares de Passos e Camilo Castelo Branco; e 3) transição do Romantismo para o Realismo (1860-1865), caracterizada pela aversão aos exageros ultrarromânticos, a exemplo de João de Deus e Júlio Dinis, em cujas obras notava-se uma perspectiva mais próxima da realidade, prenúncio do que viria a seguir, em termos estéticos e temáticos, o Realismo. Sendo assim, é na segunda geração, mais conhecida como Ultrarromantismo, que se eleva ao exagero os ideais românticos, que podemos situar a produção literária de Camilo Castelo Branco, conforme afirmamos acima.

Camilo Castelo Branco ocupa uma posição de destaque na literatura portuguesa da segunda fase do período romântico, seus textos literários começaram a ser publicados em 1845, embora seu reconhecimento seja notório somente a partir de 1862 quando publica *Amor de Perdição*. Evidentemente, essa novela possui características da estética ultrarromântica, pois o enredo perpassa amores tão intensos que a única forma de os tornar possíveis é através da morte, destino de seus protagonistas Simão Botelho, Tereza Albuquerque e Mariana.

Segundo os autores:

O amor foi o centro da produção literária do Ultrarromantismo, nele aprofundando traços demasiadamente trágicos, onde o eu-lírico se encontra numa constante luta para alcançar a realização amorosa.

O seu desfecho retoma o título, com a morte dos personagens principais e secundários (FERREIRA; ALVES; FONSECA, 2019, p. 140-142).

Dessa forma, os autores apontam que, além dos romances, toda a produção literária do período ultrarromântico é caracterizada pelo excesso de sentimento amoroso, pessimismo, individualismo, escapismo, melancolia e também da morte. Assim: “Com uma poesia egocêntrica, sentimentalista com um fundo de tristeza e desilusão, os pensamentos pessimistas revelaram total descrença pela vida, o que gerou um fator comum entre os escritores da época: a obsessão pela morte” (FERREIRA; ALVES; FONSECA, 2019, p. 140). Deste modo, era comum nas criações literárias da época os protagonistas apaixonados morrerem, já que na estética ultrarromântica o amor impossível em vida era possível depois dela.

Temos na obra *Amor de Perdição* uma problemática social que se soma aos aspectos ultrarromânticos já mencionados e permeia toda a novela, a imposição do casamento enquanto faceta do sistema patriarcal, em que a autoridade e, portanto, o poder de decidir sobre o destino dos filhos era do pai. Lerner (2008, p. 322) define de modo claro como se estrutura o patriarcado, caracterizando-o como:

Patriarcado, em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres são privadas de acesso a esse poder.

É notório, então, como se verifica na citação acima, que várias sociedades seguiam a orientação patriarcal e a sociedade portuguesa do século XIX se alinhava ideologicamente também a esse sistema, o que implicava para a mulher ser tratada como sujeito de segunda ordem, não tendo, por exemplo, o direito de escolher com quem se casar, tal como ocorre com a protagonista Teresa, obrigada a casar com o pretendente escolhido pelo pai, Tadeu Albuquerque. Durante todo o percurso da personagem, é possível verificar a intensa atuação do patriarcalismo, como podemos ver no trecho a seguir, em que se relata os planos do pai de Teresa em casar a filha com o rapaz escolhido por ele, o primo

Baltasar: “Esta mansidão do fidalgo, cujo natural era bravio, tem a sua explicação no projeto de casar em breve a filha com seu primo Baltasar Coutinho, de Castro Daire, senhor de casa, e igualmente nobre da mesma prosápia” (BRANCO, 1999, p. 34). Essa problemática catalisa todo o conflito da obra, pois os protagonistas lutam, sofrem e morrem por não terem a permissão dos pais para casarem-se conforme seus desejos.

A autora Lerner (2008, p. 137) nos aponta sobre o poder patriarcal que:

O pai tinha o poder de vida e morte sobre seus filhos. [...]. Podia dar as filhas em casamento em troca de um preço para a noiva, mesmo durante sua infância, ou designá-las a uma vida de celibato a serviço do templo. Podia arranjar casamentos para os filhos de ambos os sexos.

Isso acontecia naturalmente na época do Ultrarromantismo português: Camilo apresenta as personagens Teresa e Mariana como duas figuras femininas que foram criadas para servir a seus pais e esposos. Teresa morreu encarcerada no convento sob o poder do pai, que preferiu a morte para filha ao invés de aceitar sua relação com Simão Botelho. Por sua vez, Mariana, que desde cedo tornou-se uma moça prendada nos serviços de casa, dedicando sua vida a lavar e cozinhar para o pai, morre a servir seu amado Simão.

É ainda a autora Saffioti (2011, p. 121) quem nos diz sobre a teoria de Allan G. Johnson (1997): “Este autor foi muito feliz ao perceber que o patriarcado se baseia no controle e no medo, atitude/sentimento que formam um círculo vicioso”. Teresa era controlada pelo pai e vivia aterrorizada por ele, seus gostos e costumes antes de serem realizados teriam que passar por suas ordens; caso não estivessem de acordo, não poderiam ser concretizados, pois a moça nunca contrariaria uma ordem de seu pai. Essa aceitação, essa submissão ao poder do pai, jamais havia sido questionada por ela, ou seja, a personagem adotava uma atitude de passividade em relação a sua situação, o que se mantém até que ela conhece o amor, um sentimento forte, o qual nunca havia sentido, gerando desobediência e revoltando Tadeu Albuquerque, ocasionando brigas, sofrimentos e morte. Ao travar conhecimento sobre o amor, Teresa passa a seguir as ordens do coração, o que, de certa maneira, denuncia as condições de vida da mulher portuguesa do século XIX, que levava uma existência em que seus desejos eram convenientemente silenciados.

Amor de Perdição, publicada nesse período, reflete muitos dos aspectos históricos e sociais do contexto ultrarromântico, porque todo o enredo desenvolve-se em torno do amor impossível entre Simão e Teresa, os quais enfrentam vários obstáculos para verem seu amor ser concretizado, mas, por ser um sentimento tão intenso e exagerado, chega

ao ponto de ser inalcançável em vida, sendo obrigados a escolher a morte. Isso evidencia que todos os acontecimentos da obra representados pelos personagens tornam esse romance um acontecimento da literatura portuguesa, em especial, um acontecimento do Ultrarromantismo. Logo, as protagonistas são bem marcadas pelo sentimentalismo e docilidade, os personagens masculinos mostram-se seres bravos e impetuosos, que enfrentam horríveis conflitos sendo postos à prova, ganhando aspecto heroico diante da luta pelo amor, características as quais são estabelecidas pelos padrões da época do Romantismo.

Os aspectos que situam a novela no contexto da segunda fase do Romantismo português podem ser vistos já nas páginas iniciais do texto, pois a paixão profunda entre Teresa e Simão, ao se verem pela primeira vez das janelas de seus quartos, ocasiona uma grande transformação em suas vidas. Simão, que antes não se importava com nada e não tinha perspectiva sobre o futuro, chegando a ser preso, após apaixonar-se por Teresa, passa a ser um rapaz exemplar, com propósitos de concluir os estudos e oferecer um bom casamento a sua amada. Essa transformação pode ser percebida ao compararmos dois momentos da narrativa. O primeiro refere-se a uma carta que o irmão de Simão escreve para o pai: “Conta que a cada passo se vê ameaçado na vida, porque Simão emprega em pistolas o dinheiro dos livros, convive com os mais famosos perturbadores da academia, e corre a noite as ruas insultando os habitantes e provocando-os à luta com assuadas” (BRANCO, 1999, p. 24). O segundo é de uma passagem mais adiante: “A mudança do estudante maravilhou a academia. [...] Estudava com fervor, como quem já dali formava as bases do futuro renome e da posição por ele merecida, bastante a sustentar dignamente a esposa” (BRANCO, 1999, p. 31).

O mesmo acontece com Teresa, que, em nome do seu amor por Simão, contraria a decisão do pai e o ludibria, fazendo-o crer que não encontraria mais o amado, quando, na verdade, planejava o oposto. Além disso, correndo o risco de ser punida pela família, nega-se a casar com Baltazar Coutinho, seu primo e pretendente arranjado pelo pai: “Sou muito sua amiga, mas nunca pensei em ser sua esposa, nem me lembrou que o primo pensasse em tal. [...] já lhe disse que o estimava muito, e por isso mesmo não devo ser esposa dum amigo a quem não posso amar” (BRANCO, 1999, p. 36). Delineia-se o conflito principal da obra, atravessados pelo desejo pulsante entre Teresa e Simão, ansiosos por ficarem juntos e vencer os obstáculos familiares e sociais que tentam impedi-los, reforçam ainda mais o contexto ultrarromântico que perpassa a novela. Vejamos outra passagem:

O alucinado moço ouviu gemidos daquela voz que, um momento antes, soluçava comovida por lágrimas de saudade. Ferveu-lhe o sangue na cabeça; contorceu-se no seu quarto como o tigre contra as grades inflexíveis da jaula. Teve tentações de se matar, na impotência de socorrê-la. (BRANCO, 1999, p. 30).

Percebe-se, pelo excerto, que o sentimento entre os dois personagens é verdadeiro e que a morte já começa a rondar o amor entre os dois. Por ver sua amada triste pela separação e impossibilitado de socorrê-la, Simão viu na morte um escape para a dor. Eles enfrentarão todos os obstáculos para tentar viver sua paixão, resistindo o quanto podem até o desfecho da narrativa.

Outra característica que inscreve a novela de Camilo Castelo Branco como um texto ultrarromântico é a passagem dos personagens por alguns cenários específicos, visto que eles intensificam e dialogam com os sentimentos típicos dos personagens românticos. O convento, a cidade de Coimbra, a casa onde moravam, todos aqueles espaços representam também o sentimento de felicidade ou a tristeza dos personagens e evidenciam o funcionamento do patriarcado, visto que Simão e Tereza visitam espaços diferentes na narrativa; os dele na maioria das vezes abertos, os dela, sempre fechados.

Teresa é dominada pelo poder patriarcal, seu pai a exclui da sociedade, mantendo-a presa em um convento, relegando sua existência às decisões que ele toma sobre sua vida e seu lar, tendo todo o seu percurso de vida controlado por ele. Assim também prossegue a outra protagonista, Mariana, que, embora não viva inteiramente à mercê do poder patriarcal, vive subordinada a seu pai e a Simão no âmbito em que circulam, sua casa, sendo minoria em posição de fala, possuindo menos benefícios e ainda ficando encarregada de cumprir as demandas da casa, as atividades domésticas para eles pelo único fato de ser mulher. Apesar de haver algumas diferenças com relação a como o poder patriarcal se presentifica na vida de Teresa e Mariana, é indiscutível que a condição de vida a que são submetidas é naturalizada pelo pensamento patriarcal. Simão, sabendo da amargura de sua amada e ciente de que não poderá viver o amor tão desejado, escolhe viver em outro lugar para se refugiar com seus desgostos; a cadeia é o melhor espaço para ele, lá será a prisão de seus sentimentos, onde se sentirá abraçado pela solidão profunda até alcançar a morte, por não ter conseguido sua amada. Tudo isso reforça a estética ultrarromântica presente em *Amor de Perdição* e dá margem para uma análise crítica acerca do papel social feminino frente ao patriarcado e da resistência a esse sistema, discussões a serem empreendidas nos próximos capítulos.

2 A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM *AMOR DE PERDIÇÃO*: A DISPUTA POR TERESA DE ALBUQUERQUE E A RESIGNAÇÃO DE MARIANA

A mulher, desde o princípio, possui um papel secundário nas relações sociais de gêneros mediante a estrutura patriarcal na qual a sociedade ocidental foi sistematizada. De acordo com o que afirma Saffioti (2011, p. 35): “As mulheres são ‘amputadas’ sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder”. Embora as sociedades que se organizam em torno da ideia de democracia, muitas vezes, apontem para a igualdade como uma condição *sine qua non* para o bem-estar social, é perceptível que isso fica apenas no plano das ideias. Não existe igualdade racial, assim como também não existe igualdade entre os gêneros, o que resulta num grande desequilíbrio social.

Em vista disso, a objetificação do comportamento feminino acontece em larga escala em todas as situações de sua vida, inclusive no ambiente familiar. É justamente nesse espaço que podemos perceber como esse processo de objetificação se abate sobre a personagem Teresa. O conceito de objetificação consiste em reduzir o indivíduo ao nível de um objeto, ignorando suas emoções, seus pensamentos e suas opiniões. Esse processo foi reproduzido cotidianamente, sobretudo no que diz respeito à condição feminina, tornando-se comum durante vários anos, apesar de contestado pelo movimento feminista. Somente a partir do século XX, as mulheres conseguiram se impor de maneira mais ativa, trazendo mudanças expressivas contra o imperativo do patriarcado, contudo, lamentavelmente esse sistema perdura até os dias atuais.

Quanto à obra aqui analisada, temos Teresa de Albuquerque, uma garota de 15 anos, donzela e inacessível, que se apaixona por seu vizinho Simão Botelho, apesar de seu amado pertencer à classe social média. Além disso, a rivalidade entre as famílias de ambos dificulta a realização desse amor. Teresa morava com o pai, Tadeu Albuquerque, viúvo, que tinha como interesse casar a filha com seu sobrinho, Baltazar Coutinho, em razão de seu poderio econômico. Em vista disso, nota-se a presença dos preceitos machistas que fazem parte da conjuntura social que recaía sobre as mulheres da época, século XIX, momento em que eclode o Romantismo, que atuavam no sentido de tolher sua liberdade e seu poder de escolha. Podemos observar a constante privação da liberdade a que Teresa era submetida, exposta na exigência de obediência pelo pai e no pronto silenciamento em caso de discordância, como se constata no trecho abaixo:

- Hás de casar! Quero que cases! Quero... Quando não, serás amaldiçoada para sempre, Teresa! Morrerás num convento! Esta casa irá para teu primo! Nenhum infame há de aqui pôr um pé nas alcatifas de meus avós. Se és uma ama vil, não me pertences, não és minha filha, não podes herdar apelidos honrosos que foram pela primeira vez insultados pelo pai desse miserável que tu amas! Maldita sejas! Entra nesse quarto, e espera que daí te arranquem para outro, onde não verás um raio de sol. (BRANCO, 1999, p. 41).

O tratamento a que o pai submete Teresa é ríspido, austero, ausentando-se de seu discurso qualquer traço de sentimento ou mesmo de sensibilidade com a filha. Tadeu Albuquerque simboliza nitidamente o poder do patriarcalismo, porque ao sujeitar a Teresa as suas vontades e impedi-la de tomar suas próprias decisões e fazer suas escolhas, colocava em movimento as engrenagens de um sistema impiedoso, cujo objetivo não era apenas o silenciamento, mas também a desumanização. Assim, o destino da protagonista é experienciar aquilo que é decidido e imposto pelo pai, casar-se com o primo Baltazar, pertencente à mesma casta, ou viver aprisionada em um convento, já que fora amaldiçoada por seu progenitor. A realidade determinada à personagem retrata o quadro do machismo que dominava a sociedade portuguesa no período ultrarromântico.

O século XIX, quando foi lançada a obra *Amor de Perdição*, foi um momento em que o machismo era praticado de forma natural e pouquíssimo questionado. Por meio dessa obra, em especial pela figura da personagem Teresa de Albuquerque, nota-se a denúncia dessa realidade e os padrões impostos às mulheres. Camilo Castelo Branco, nessa narrativa, debruça-se sobre o conflito em torno do casamento baseado em convenções burguesas e, portanto, reflexo dos padrões sociais vigentes na época, em que se apreciava e apoiava que a escolha fosse feita pelo pai, definida a partir de questões econômicas e sociais.

Diante dessa imposição, a personagem Teresa foi coagida a casar com seu primo Baltazar, reforçando a percepção da época, a de que a mulher não possuía discernimento para fazer suas escolhas, motivo pelo qual era o pai que deveria se incumbir de fazer essa escolha. Entretanto, o diferencial na obra do autor português reside numa personagem que resiste à escolha imposta pelo pai, recusando-se a ser tratada com machismo: “[...] - continuou ela, chorando, com as mãos erguidas - mate-me; mas não me force a casar com meu primo! É recusada a violência, porque eu não caso!” (BRANCO, 1999, p. 41).

A conduta de Teresa se assenta como uma espécie de quebra da ideologia da sociedade patriarcal, motivo pelo qual o pai se sente afrontado e a amaldiçoa, pois considera que a filha feria profundamente sua honra, ocasionando uma punição, sua ida

para o convento. Ao afrontar as ordens do pai, Teresa é enviada ao convento, reforçando o silenciamento de sua subjetividade, tendo em vista que a única vida possível para ela seria viver sob o domínio do pai. Este, gozando dos privilégios do patriarcalismo, ordena o monitoramento das ações da filha dentro do convento, intensificando uma forte pressão psicológica para que ela pudesse ceder as suas ordens, o que retrata nitidamente a realidade da mulher na sociedade portuguesa da época.

Por outro lado, mesmo sendo obrigada a ceder às ordens do pai, ela resistia, não se importando com as consequências de sua decisão. Nesse sentido, a personagem Teresa transcende o esperado para uma mulher de seu tempo, visto que o comum seria acatar a decisão paterna sem objeções. A passagem a seguir ilustra isso:

A nossa madre entrou nos seus aposentos e disse a Teresa que era sua hóspede enquanto ali estivesse; e ajuntou que não sabia se seu pai escolheria aquele convento ou outro.

- Que importa que seja um ou outro? – disse Teresa.
- É conforme. Seu pai pode querer que a menina professe em ordem rica das bentas ou bernardas.
- Professe! – Exclamou Teresa.
- Eu não quero ser freira aqui, nem noutra parte.
- A senhora a de ser o que seu pai quiser que seja. (BRANCO, 1999, p. 65).

O diálogo entre as duas personagens evidencia como o poder do patriarcalismo adentrava instituições tais como a Igreja, já que, mesmo no convento, dirigido e constituído por mulheres, ele não arrefece, tendo em vista que a fala da madre reafirma que Teresa não tem como escolher por si. Dessa forma, Camilo Castelo Branco em sua narrativa projeta de forma bastante apropriada como se estruturavam as relações de poder na sociedade em que vivia e as denuncia em sua obra. A fala da madre não apenas reproduz a realidade a que Teresa estava submetida, bem como expressa sua concordância com a autoridade que o pai exerce sobre a filha, razão pela qual a repreende e ressalta que, de fato, a jovem não tem poder de decisão sobre seu destino.

Em relação a Mariana, segunda personagem feminina em destaque nesse estudo, esta vive uma realidade um pouco diferente da de Teresa. Romântica, é filha do ferreiro

João da Cruz, senhor que ajudou o jovem Simão em todas as suas fugas e a quem deu morada, ocasionando o encontro e a convivência com ela, que, ao vê-lo pela primeira vez, sente tamanha admiração e paixão, mesmo não tendo dele reciprocidade. Pertencente a uma classe social diferente da qual Teresa fazia parte, Mariana tornou-se dona de casa desde muito cedo por ser órfã de mãe, sempre serviu ao pai, com a chegada de Simão passa também a servir-lhe, tornando-se uma espécie de esposa. Cultivou um sentimento de paixão pelo jovem, mesmo sabendo do extremo sentimento que o unia a Teresa. Diferente de Teresa, Mariana tinha a possibilidade de escolher se casar com quem quisesse, mas recusava o casamento. Em uma conversa de João da Cruz com Simão Botelho ele diz: “Maridos não lhe faltam; até o alferes da casa da igreja a queria, se eu lhe fizesse doação de tudo, que pouco é, ainda vale mil cruzados bons; o caso é que a moça não tem querido casar [...]” (BRANCO, 1999, p. 72). No entanto, toda a recusa de Mariana no casamento muda quando ela conhece Simão. Apesar de não chegar a se casar com ele, nem a se declarar de fato, pelo zelo com que o tratava, revelava o sentimento que nutria pelo jovem, fazendo o possível para vê-lo saudável, realizando seus desejos, atitudes que revelam a Simão a paixão que Mariana lhe dedicava. Vejamos:

- Sabe que eu estou ligado pela vida e pela morte àquela desgraçada senhora?
- E daí? Quem lhe diz menos disso?!
- Os sentimentos do coração só os posso agradecer com amizade.
- E eu já lhe pedi mais alguma coisa, senhor Simão?!
- Nada me pediu, Mariana; mas obriga-me tanto, que me faz mais infeliz o peso da obrigação. (BRANCO, 1999, p. 143-144).

Para expressar seu amor por Simão, Mariana ignorava o amor-próprio, passando por cima de seu orgulho enquanto mulher, para vê-lo feliz, mesmo que fosse com outra, motivo pelo qual ajuda na aproximação entre Teresa e Simão, abdicando de seus sentimentos em favor da felicidade do seu amado. Reparemos na fala de Mariana quando aceita ser mensageira das cartas entre Simão e Teresa: “- Se o senhor Simão quer, eu vou à cidade e procuro no convento a Brito, que é uma rapariga minha conhecida, moça duma freira, e dou-lhe uma carta sua para entregar à fidalga” (BRANCO, 1999, p. 84). Seu papel como mulher resignada e resistente às normas patriarcais é notoriamente desenhado na obra, pois possuía poder de decisão sobre seu destino. Dedicou-se inteiramente ao

seu amado, amando-o até após a morte, cuidando de seus ferimentos e oferecendo assistência na prisão, não sendo obrigada, e, sim, assumindo esse papel por vontade própria. Adotando uma atitude condizente com o ultrarromantismo, termina a novela se suicidando quando presencia o falecimento de Simão, comportamento que se alinha ao sentimentalismo exagerado, aspecto corriqueiro das obras do período. Em contrapartida, essa conduta de Mariana reflete a persistência de traços da ideologia cristã, de que no casamento a mulher deve servir ao homem até que a morte os separe, e, mesmo não sendo casada com Simão, é essa atitude que Mariana adota, porque o amava, cuidou dele até a morte, como se fosse sua esposa.

Diante disso, encontra-se na obra duas personagens femininas com características distintas, Mariana tinha poder de escolha e poderia decidir seu destino, optando por cuidar, trabalhar e morrer por Simão, jogando-se ao mar em virtude do falecimento do amado. Teresa, diferente dela, sofreu por não conseguir realizar sua vontade de unir-se a Simão, por terem lhe negado o direito de escolher seu futuro, morre no convento em que foi encarcerada pelo pai. Sendo assim, as duas são representações de mulheres de sua época, que eram objetos de negociação (Teresa) e donas de casa resignadas (Mariana) aos pais e maridos, homens que sustentavam o sistema patriarcal.

3 A REPRODUÇÃO DO PENSAMENTO PATRIARCAL EM *AMOR DE PERDIÇÃO*

O patriarcalismo é um sistema definido como a supremacia do homem nas relações familiares e sociais sobre as mulheres, participando como principal agente do grupo ou sociedade em que está inserido. Vários estudiosos debateram esse tema como Saffioti (2011, p. 35), que nos aponta a relação entre gênero e ideologia patriarcal que:

Neste sentido, e contrariamente ao que afirma a maioria das (os) teóricas (os), o conceito de gênero carrega uma dose apreciável de ideologia. E qual é esta ideologia? Exatamente a patriarcal, forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas de convivência humana.

De acordo com o que defende a autora, é perceptível que na obra camiliana as personagens femininas, especialmente Teresa e Mariana, cada uma a seu modo, foram construídas com base nessa ideologia e padeciam do legado desse sistema. Em vista da distinção entre as situações de Teresa e Mariana, elas foram dominadas pelos pais e

por Simão, ocupando lugar secundário na família e, no caso específico de Teresa, será privada de sua liberdade e terá tolhida sua voz, visto que o pai cumpre a promessa de encarcerá-la no convento em função de sua desobediência. É espantoso que, mesmo no século XIX, um pai prefira entregar a filha à morte a lhe conceder direitos mínimos, condições dignas de existência, porém, esse é um retrato nítido do peso do patriarcalismo na vida das mulheres.

Assim, é pertinente notar como a presença exacerbada do patriarcalismo na obra camiliana representa uma crítica aos costumes da época, tal como podemos perceber na atitude dos personagens masculinos, notadamente Tadeu de Albuquerque e Baltasar Coutinho, de maneira mais rígida, e Simão Botelho e João da Cruz, de forma mais amena. Os dois primeiros interferem no destino da personagem Teresa, conseqüentemente na sua tentativa de viver conforme suas convicções e anseios. Muitos diálogos entre esses personagens demonstram essa interferência, como no recorte a seguir:

- Nada de lamúrias, meu tio! - dizia ele. - Desgraça seria vê-la casada! Eu prometo-lhe antes de um ano restituir-lha curada. Um ano de convento é um ótimo vomitório do coração. Não há nada como isso para limpar o sarro do vício em corações de meninas criadas à descrição. Se meu tio a obrigasse desde menina a uma obediência cega, tê-la-ia agora submissa e ela não se julgaria autorizada a escolher marido. (BRANCO, 1999, p. 94).

Os dois últimos personagens mencionados, João da Cruz e Simão, participam da convivência das protagonistas, fazem uso da sua autoridade, mas de uma forma diferenciada, João da Cruz deixa Mariana à vontade para escolher o parceiro com quem queira casar-se, mas sua maior intenção é que a filha nunca decida morar com outro homem, “[...] a falar a verdade, sou só e mais ela, e também não tenho grande vontade de ficar sem esta companhia, para quem trabalho como mouro” (BRANCO, 1999, p. 72). O pai de Mariana a tinha como subalterna, criou a filha moldando-a a partir de características de uma mulher prendada, que serve ao homem em todos os quesitos, especialmente a ele nos serviços domésticos e a Simão, que, após conhecê-la, recebe da moça o mesmo tratamento que ela destinava ao pai. Por isso, se um dia ela resolvesse se casar, o pai, em particular, perderia todo o zelo que a ele era dado pela filha.

O mesmo acontece com a personagem Teresa, Simão a vê como uma mulher angelical que por ela é capaz de tudo, confronta Baltasar e propõe um duelo, que simbolizava a masculinidade e significava para a sociedade portuguesa, orientada pelos preceitos patriarcais, uma prova de que os protagonistas eram dignos de honra e, mais que isso, o vencedor seria aquele que tomaria posse da moça em disputa.

O trecho da novela confirma essa afirmação:

Baltasar Coutinho lançou-se de ímpeto a Simão. Chegou-lhe a apertar a garganta nas mãos; mas depressa perdeu o vigor dos dedos. Quando as damas chegaram a interpor-se entre os dois, Baltasar tinha o alto do crânio aberto por uma bala que lhe entrara na frente. Vacilou um segundo e caiu desamparado aos pés de Teresa. (BRANCO, 1999, p. 96).

Os protagonistas desempenham uma função relevante diante da sociedade patriarcal a qual integravam, o confronto físico em que se envolvem representa o modelo de masculinidade considerado ideal. Baltasar, por contar com a confiança do pai de Teresa, Tadeu Albuquerque, escolhe não renunciar ao duelo, pois sua desistência seria tomada como fraqueza e covardia. Esse tipo de conduta é típico de Portugal no século XIX.

Desta maneira, nos diz Aranda (2015, p. 375):

Tomando em mente os ideias [sic] da masculinidade do século XIX, um dos temas mais recorrentes no romance, e a causa da desgraça mais grave, é a inabilidade dos homens de romper com sua obrigação de cumprimento para manter a honra. Nessa análise se utiliza a honra no sentido ligado à reputação social masculina, que fez com que um homem fosse corajoso, levando uma boa conduta e ficando bem visto com ele mesmo e com a sociedade.

As observações do autor dialogam de forma clara com a narrativa camiliana, porque Baltasar se enquadra na descrição dos homens do século XIX, ao invés de desistir do duelo, opta por obedecer às regras impostas pela sociedade da época, mantendo sua dignidade como um indivíduo que se manteve firme no propósito de supostamente proteger uma mulher.

Simão, por não ser aceito como pretendente pelo pai de Teresa, assim como o fora Baltasar, por não possuir os mesmos privilégios e condições financeiras de que ele e a família de Teresa gozavam, não desiste de lutar para possuir a sua amada, enfrenta o rival e vai preso por cometer um homicídio, pois mata o rival. “Parece que brinca, Meneses! Seu filho matou na madrugada de hoje Baltasar Coutinho, sobrinho de Tadeu de Albuquerque” (BRANCO, 1999, p. 98). Simão segue todos os costumes e as regras patriarcais impostas pela sociedade, entre elas a de que o homem que honra sua masculinidade nunca foge de suas responsabilidades e, para mostrar a todos que é um homem digno e fiel ao amor de Teresa, por ela mata e morre e, conseqüentemente, prefere enfrentar as conseqüências de seu ato, o que se confirma quando o João da Cruz pede para que ele fuja, e ele recusa, correspondendo à expectativa da sociedade, cuja figura masculina deveria ser forte e

corajosa: “– Fuja, que se ajunta o povo e não tardam aí soldados. – Já lhe disse que não fujo – replicou o amante de Teresa, com os olhos postos nela, que caíra desfalecida sobre as escadas da igreja.” (BRANCO, 1999, p. 96). Costumes como esses estão enraizados na sociedade portuguesa da época ultrarromântica, em razão da qual a novela camiliana se torna um quadro bastante próximo dessa realidade, sem que ainda possamos visualizar a perspectiva contemplada pela escola posterior, o Realismo.

Como visto, o patriarcalismo se reproduz de várias formas, a depender do contexto e da personalidade de seu difusor, seja de forma rígida ou amena, esse sistema permeia a sociedade ocidental em diversos tempos. Em *Amor de Perdição*, vimos seu desdobramento no contexto literário em momento específico do Romantismo, o Ultrarromantismo. Essa conduta foi bem representada pelos personagens, Simão, que mostra-se ser homem corajoso e fiel à amada, lutando até a morte tencionando possuí-la; Baltasar, que morre por não se negar a duelar por Teresa; Tadeu de Albuquerque, que priva a filha de seu poder de escolha e da sua liberdade; Mariana, que, de uma forma amena e por vontade própria, escolhe viver, sofrer e morrer por amor, João da Cruz, homem que de forma mais pacífica revela os costumes patriarcais herdados da época e enraizados em seu comportamento, cria a filha para ser apenas uma dona de casa, que vive a servir ao pai e ao amado. Portanto, é inegável que os protagonistas Simão e Teresa vivem presos a esses padrões sociais e patriarcais, o que a narrativa camiliana nos permite visualizar de forma muito clara. Porém, fora da ficção, é notória a permanência desses traços patriarcais, inclusive nos dias atuais, propagados por diferentes sujeitos e em situações as mais diversas que contribuem decisivamente para a sobrevivência desse sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou analisar criticamente as personagens femininas da obra *Amor de Perdição*, do escritor português Camilo Castelo Branco, objetivando demonstrar como o sistema patriarcal direcionava as relações entre os gêneros. A obra camiliana não só apresenta essa perspectiva, como denuncia os absurdos perpetrados por esse sistema na vida das mulheres, razão pela qual nos debruçamos sobre os personagens masculinos, principais representantes do patriarcado. Para tanto, o recorte temporal corresponde à época da segunda fase do Romantismo português, o Ultrarromantismo.

O percurso que empreendemos nessa análise nos fez constatar que as personagens Teresa de Albuquerque e Mariana, vitimadas por esse sistema, viviam uma existência de submissão, enquanto o poder e a autoridade eram concedidos ao homem. Em

contrapartida, elas também representam uma espécie de resistência a essa forma de dominação, ainda que constantemente oprimidas. A ficção de Camilo Castelo Branco, considerando a época em que foi escrita, é precursora ao apresentar personagens femininas em atitude de resistência em relação às regras sociais vigentes, porque essa conduta, no século XIX, não era comum, tal como se percebe atualmente.

Incontestavelmente, a literatura pode ser compreendida como forma de resistência à opressão; no caso da obra camiliana, é uma denúncia clara das engrenagens do patriarcado. Por conseguinte, caracterizando-se enquanto ato de resistência, a literatura ocidental apresenta uma variedade de mulheres protagonistas que transcenderam os papéis sociais previamente estabelecidos a elas, quebrando barreiras e possibilitando discussões como a desenvolvida nesse estudo. Camilo Castelo Branco, embora situado em um período em que era incomum essa discussão, possibilita ao leitor o conhecimento dessa problemática e o lança em face de uma gama de reflexões a respeito do funcionamento da sociedade de seu tempo.

Em vista disso, a novela construída por Camilo Castelo Branco desvela, através da caracterização das personagens e de um diálogo bastante incisivo com a época, como o patriarcalismo estava enrustado na sociedade portuguesa do século XIX, o que se verifica em temas como o casamento, por exemplo. Para tanto, o autor pontua nas vivências dos personagens pontos muito sensíveis, sobretudo ao traçar a realidade de mulheres como Teresa e Mariana, que não possuíam direito de escolha e não conseguiam realizar seus anseios românticos. Encarceradas em uma sociedade que não lhes concedia igualdade, restava-lhes se entregar à submissão irrestrita ao homem, à morte ou à segregação. Na época do ultrarromantismo, ainda que considerada como ser frágil, precisamos reconhecer que a ficção camiliana nos coloca diante de mulheres de aspecto heroico, que não apenas resistem, mas expõem a estrutura patriarcal, despem a crueldade das imposições que lhes limitavam os anseios, os desejos. A distância temporal que separa o século XIX do tempo atual, com todas as conquistas femininas, não diminui a força de *Amor de Perdição*, que, mesmo sem se propor a desconstruir o patriarcalismo, permite-nos mergulhar em profunda reflexão acerca da história de opressão a que as mulheres têm sido submetidas.

REFERÊNCIAS

ARANDA, D. G. O mundo dos homens do século XIX: uma análise das masculinidades em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco. **Revista REVELL**, v. 3, n. 19, p. 50-56, 2015.

BRANCO, C. C. **Amor de Perdição**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

FERREIRA, M. B.; ALVES, S. M.; FONSECA, R. N. de F. Leitura crítica: discutindo o papel da mulher a partir da obra *Amor de Perdição*. **Revista Decifrar**, v. 7, n. 13, 134-149, 2019.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 2008.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Graphium Editora: fundação Perseu Abramo, 2011.

SOBRE A *DIVINA COMÉDIA* E
A ALEGORIA MITOLÓGICA NO
INFERNO DE DANTE ALIGHIERI

Ana Carolina Pereira da Costa

Marina Maria Abreu Melo

Geraldo Augusto Fernandes

INTRODUÇÃO

A *Commedia* de Dante Alighieri, poema que sobrevive hodiernamente desde o século XIV, quando foi escrito, possui abundantes representações no âmbito artístico. Um exemplo é o do pintor e arquiteto Giotto di Bondone, contemporâneo de Dante, que produziu variadas imagens inspiradas pelo trabalho do poeta florentino; assim como o fez Sandro Botticelli, primeiro artista a ilustrar, de fato, o poema. Embora pouco do texto dantesco tenha conhecido o obscurantismo, foi no Romantismo que *A Divina Comédia* foi mais lida, estudada e representada. Nesse mesmo contexto, é possível também citar Eugène Delacroix, Gustave Doré e William Blake: inegavelmente, as descrições funestas do florentino são um convite para os gênios criativos.

Especificamente na obra de Giotto di Bondone, amigo com o qual Dante dividiu o mesmo preceptor, Brunetto Latini, há exemplos tácitos da influência do autor da *Commedia* em suas pinturas. Nos afrescos da Basílica de São Francisco, em Assis, o pintor representou os votos da Ordem em clara referência a Dante:

A invenção das alegorias com as quais o artista representou os votos do santo – seu Casamento com a Pobreza, a Castidade sentada em sua fortaleza rochosa e a Obediência como freio e o jugo – é tradicionalmente atribuída a Dante. (CROWE; CAVALCASELLE; JAMESON, 2017, p. 43).

Não apenas nos afrescos e pinturas, mas também na literatura, é indispensável ter em mente a importância da representação alegórica no período medieval. A fabulação simbólica e os tipos de construção alegórica através dos quais o homem medieval interpretava o mundo estão vinculados ao pensamento religioso católico, cerne daquela sociedade.

Segundo Murashima (2012), é Santo Agostinho quem estabelece a diferença entre os tipos de alegoria: *allegoria in verbis* (ou alegoria verbal) e *allegoria in factis* (ou alegoria factual). Por um lado, “a alegoria verbal retoma a alegoria retórica na Antiguidade clássica, pois comunica um aspecto operatório ou técnico que constrói a figuração indireta, substitui o discurso próprio pelo figurado” (MURASHIMA, 2012, p. 4), por outro, os objetos da alegoria factual “não são as palavras e o discurso, mas sim as realidades, os acontecimentos, as coisas e os homens.” (FREITAS, 2014, p. 258):

Como interpretação de metáforas, a alegoria é uma operação hermenêutica, do grego *hermeneia*, que quer dizer “expressão”, “interpretação”. Ao contrário da alegoria retórica

greco-romana, para a qual o mundo era objeto de representação própria e figurada por meio da poesia e da prosa, a alegoria hermenêutica considera a existência, desde sempre, de uma prosa do mundo, que se dá a entender por meio da letra bíblica. (MURASHIMA, 2012, p. 2).

Logo, a preponderância do pensamento bíblico medieval estabelece leituras de mundo vinculadas a uma verdade absoluta, de tal maneira que as figurações profanas, outrora sagradas para outras culturas, convergiram, sob um plano de abstração sistematizado, em argumentações apresentadas como lições. Os signos resultantes das alegorias do medievo seriam, nessa perspectiva, endossados do mesmo viés instrutivo que os mitos.

Dante, em *O Banquete* (2020), disserta sobre tal caráter sacro nas leituras alegóricas ao escrever sobre a interpretação alegórica medieval, pautada em quatro sentidos – literal, alegórico, moral e anagógico. Enquanto o sentido literal aborda a criação em si, em um sentido histórico que não ultrapassa as palavras escritas, o alegórico tem sentido fabulativo, em que a verdade está oculta por uma “bela mentira”. O sentido moral relaciona-se com um sábio conhecimento, um conhecimento filosófico, e que se torna prático ao conseguirmos aplicar em nossas vidas. Dante usa como exemplo Cristo, que tinha 12 apóstolos e quando sobe o monte para se transfigurar, decide levar apenas três. Por meio do sentido moral, entendemos a lição de que devemos ter pouca companhia quando se fala de questões secretas ou pessoais.

Por último, a presença do sentido anagógico relaciona-se a uma espécie de elevação espiritual. Ao ler *A Divina Comédia*, ao menos aqueles que de fato conseguirem lê-la em sua magnitude, conseguiriam extrair do poema ensinamentos que elevariam seu espírito. Nessa perspectiva, as complexidades interpretativas do texto ganham uma sequenciação literal, sincrônica e superficial *a priori*, ocultando, no emprego de determinadas escolhas estéticas e temáticas, significados propositalmente velados.

Propor uma leitura do poema dantesco é se predispor a interpretar as alegorias que ornamentam o estilo do autor e o conteúdo de sua *magna* obra. Dispomo-nos, então, a uma leitura do poema com base na interpretação alegórica, versando sobre gênero, alegoria e mito no *Inferno* à luz, principalmente, dos comentários de Boccaccio e dos ensaios de Northrop Frye que compõem a *Anatomia da Crítica*. *A priori*, discutiremos como a escolha por *Commedia*, feita pelo autor, relaciona-se com o seu intento de criar uma poesia interpretada pelos quatro sentidos medievais e, com base neste, prosseguiremos discorrendo sobre o aspecto mitográfico das alegorias destacadas neste trabalho. Finalmente, é do nosso interesse destacar que os comentários à *Divina Comédia* não partem da religiosidade, mas são concomitantes com o tom religioso e o tema do poema.

I POR QUE *COMMEDIA*?

A dupla natureza material da Comédia, apontada por Boccaccio no Proêmio de seu comentário do poema dantesco, permite o explorar alegórico da relação entre indivíduo, livre arbítrio e justiça divina. A alegoria na Divina Comédia permeia e é permeada pela forma poética da obra, organizada em três partes, de caráter fictício, descritivo e digressivo; que não necessariamente obedece aos ditames do gênero cômico tal como o conhecemos na modernidade.

Boccaccio comenta ainda a natureza do texto: assim como os poetas que escreviam em latim, Dante, que utilizou o vulgar da época, também adota parâmetros formais ao produzir os cânticos da *Divina Commedia*, compondo o que estudiosos da música chamariam de “canto(s)”. Da mesma forma, o caráter épico e os elementos trágicos não escapam à atenção do leitor. Nesse sentido, se a *Commedia* é um conjunto de três partes, com 33 cantos cada; e se apresenta elementos épicos e trágicos, por que deveria ser chamada de comédia?

Embora a comédia possa ser considerada um gênero baixo, com um estilo mais contido e simples, o mesmo não se aplica na obra de Dante que, ao contrário, apesar de ser escrita na língua vulgar, não é menos grandiosa e sublime. A comédia não foge muito de si mesma, enquanto a Comédia traz numerosos personagens e acontecimentos históricos, mitológicos e contemporâneos a Dante Alighieri. A comédia trata de eventos que nunca aconteceram ou os recria de modo a se distanciar do que de fato aconteceu, enquanto a Comédia aborda os fatos da crença cristã. Em suma, como aponta Boccaccio, podemos supor que Dante nomeia a obra conforme seu panorama geral: trata-se de uma história que inicia em tribulações, mas finaliza em paz e bonança, máxima do gênero cômico. Nesse sentido, se observarmos a *Divina Comédia* como, de fato, uma comédia, com que luz podemos estudar o texto utilizando um viés mais teórico?

Em *Anatomia da Crítica*, Frye retoma os três parâmetros da poesia propostos por Aristóteles na Poética: *mythos* (enredo), *ethos* (caracterização e definição) e *dianoia* (tema). No primeiro ensaio da obra, o autor desenvolve o *ethos* propondo modos de análise da literatura ficcional (subdividindo-a nos subgêneros trágico, cômico e temático). Frye aponta não só os modos da ficção, como os aplica aos três subgêneros propostos.

Quanto aos modos, são apontados cinco: o modo mítico, que trata de um herói divino, em um patamar superior; o modo romântico, trata do herói elevado pelos valores, ainda em patamar superior; o modo imitativo elevado, que trata do herói líder, também em

um patamar superior; o modo imitativo baixo, que aborda o “herói” comum, no mesmo patamar da pessoa normal (de uma forma neutra), havendo mesmo a dificuldade de manter a palavra “herói” e o modo irônico, que traz um “herói” inferior, visto de um patamar mais baixo do que o da pessoa normal (com um sentido negativo ou em uma situação negativa).

Ainda de acordo com Frye, no que concerne aos modos do gênero cômico, o tema é a integração em sociedade. Se a tragédia mítica é dionisíaca, a comédia mítica é apolínea, é sobre o percurso de aceitação do que um indivíduo quer ser ou está destinado a pertencer (a exemplo de Hércules ou do deus Mercúrio). A comédia romântica (que Frye afirma correspondente ao elegíaco) apresenta um caráter poético e frequentemente bucólico, ou que apresenta elementos pastorais. Para a comédia imitativa elevada, é preciso retomar a obra aristotélica, enquanto o modo imitativo baixo remete à Comédia Nova de Menandro. Por fim, a ironia trata da punição de um inocente ou de um indivíduo a quem é atribuída uma culpa com base em padrões convenientes à sociedade que o julga.

Na comédia, o herói obtém o triunfo no final, o que Frye chama de “catarse das emoções cômicas”. Nesse sentido, conforme o autor, a Comédia Antiga mistura o heróico e o irônico. Já na Comédia Nova, histórias românticas são comumente exploradas, geralmente solucionadas por alguma reviravolta no enredo. Na comédia, podemos observar que modos diferentes se encaixam no perfil proposto em Dante: não se trata de um herói divino ou de descendência divina, mas trata de sua jornada na sociedade divina (uma vez que o destino pretendido é o paraíso e a convivência com os seres que ali pertencem).

Não se trata de uma ambientação pastoril ou bucólica, mas o início na selva escura, os recorrentes elementos e paisagens que evocam a natureza podem ser vistos como uma subversão da presença natural, não como ambiente de paz e tranquilidade, mas como elementos que acrescentam à hostilidade e ao sublime grotesco do Inferno.

Se por um lado, a evocação da natureza remete ao modo romântico, por outro, em concordância com o imitativo elevado, Dante galga seu caminho do Inferno ao Paraíso. E é possível ainda fazer relações das comédias com os modos restantes, embora talvez especialmente com o modo irônico, no sentido de que existe a punição infligida pela presunção da culpa. No mais, a complexidade da Comédia dificulta uma classificação sem ressalvas em um único modo, sendo possível atribuir aspectos por aproximação.

2 ALEGORIA E SENTIDO METAFÓRICO

De acordo com Ceia (1998) em “Sobre o conceito de alegoria”, a alegoria tem caráter moral, é aquilo que propõe algo por meio do qual quer passar uma outra informação. Etimologicamente, “alegoria” significa “dizer o outro”, transmitir uma ideia que vai além do sentido literal. Para Cícero, em *De oratore*, o conceito de alegoria consiste em uma amálgama de metáforas. De fato, “a alegoria reporta-se a uma história ou a uma situação que joga com sentidos duplos e figurados, sem limites textuais (pode ocorrer num simples poema como num romance inteiro)” (CEIA, 1998, p. 2).

Para o autor, o decifrar de uma alegoria exige uma leitura intertextual, que permita ao leitor identificar o sentido abstrato do que está sendo transmitido (geralmente de caráter moral). O autor cita, como exemplos, clássicos de grandes alegorias o mito de Orfeu e Eurídice: a narrativa, além do sentido literal, propõe alegorias de redenção e salvação. Assim, estudar o sentido alegórico de um texto é se abrir “para o entendimento das possibilidades significativas” dele. Em concordância, a alegoria é tratada por Platão na *República* como uma forma de revelação: segundo o autor, “por um processo alegórico, mostra como a alma passa da ignorância à verdade” (*Ibid.*, p. 3); tal conceito da Antiguidade Clássica é retomado por Boccaccio na leitura alegórica do proêmio. Dentre outros exemplos que permeiam o clássico e o medievo em relação a construções alegóricas, podemos citar

O Asno de Ouro, de Apuleio, que recupera os mitos de Cupido e Psique; a *Psicomaquia*, de Prudêncio, que mostra o conflito entre a virtude e o vício na alma do crente, num texto que será estudado e imitado na Idade Média em toda a literatura teológica, numa época em que predominam as moralidades (v.) que se servem da alegoria para lições edificantes. (CEIA, 1998, p. 3).

Um elemento que, no Canto I, pode ilustrar essa questão é o conceito do Paraíso, que não se encontra expresso *ipsis litteris*, mas é representado no verso 134 pelo termo “porta de São Pedro”. O conceito do Paraíso se faz presente ao longo de todo o inferno na *Comédia*, seja por menção, por estar representado em alguma alegoria ou pelo que implica a ausência do Paraíso (o Limbo, para onde vão todos os que nasceram antes de conhecerem a Cristo; e os círculos do Inferno, aos quais os pecadores são condenados conforme a gravidade de suas ações). O caráter moral está impregnado na alegoria da redenção que consiste no buscar o paraíso.

Por seu caráter grandioso e abstrato, quase fantasioso, o Paraíso é visto como o alcance de um sublime supremo (e mesmo condizente com o aspecto indomável do sublime); mesmo que não se trate, *a priori*, de um lugar repleto de caos (de acordo com o conceito que conhecemos) ou que tenha qualquer carga negativa além de integrar o desconhecido. Neste trecho, o autor clássico Virgílio, traduzido em personagem – e um mestre para Dante – explica sua presença no que compreende o Limbo antes do Inferno, evocando o conceito citado, bem como o conceito do criador:

Que o imperador que reina lá no céu,
Porque para a sua lei eu fui herege,
Nega-me conduzir-te ao reino seu.

Em toda parte impera e lá ele rege,
Lá é a sua cidade e está seu alto foro,
Feliz aquele que ali ele elege!

E eu, a ele: poeta eu te imploro,
Por esse Deus que tu não conhecestes,
Para fugir deste ou mal pior que ignoro,
Que me conduzas lá aonde me disseste.
A porta de São Pedro então verei,
E aqueles que tão mestos descrevestes.

(ALIGHIERI, 2000, p. 29).

Na *Divina Comédia*, o sentido alegórico é especialmente rico. E não só as metáforas, como também muitos mitos são utilizados na construção da narrativa (e aqui pode-se entender mito não só pela clássica questão da mitologia greco-romana ou outras mitologias clássicas, como também pela questão da crença ou da ausência desta na religião cristã, bem como a presença constante do profano), e esses artifícios servem não somente à questão estética, mas também ao transmitir do conteúdo alegórico e das ideias ligadas à moralidade que convém serem transmitidas e acessadas.

3 CARÁTER MITOGRÁFICO DE *A DIVINA COMÉDIA*

A familiaridade com uma grande obra literária, como disse Frye (1973, p. 76), aumenta mais sua compreensão nela – o poema dantesco atesta tal afirmação. *A Divina Comédia* possui uma natureza alegórica na forma como Dante a concebe – a estruturação do inferno divide os condenados em círculos e vales correspondentes aos pecados cometidos, evidenciando valores não exclusivos do autor, mas sim que refletem o seu tempo. Em forma de funil, os tortuosos círculos mostram-se mais terríveis enquanto a peregrinação de Dante nos leva à profundidade do lugar. Para ilustrar, façamos uma breve comparação entre o primeiro e o último círculo.

O primeiro círculo do inferno é destinado àqueles que não eram batizados, e que não acreditavam em Cristo. Virgílio, que é o mestre e guia de Dante no inferno, está condenado àquela parte; ele era um poeta romano que viveu antes de Cristo. Não é uma questão de bem ou de mal – o fato de ele não ser cristão o condenou ao inferno. No canto, Dante descreve até crianças, porque não eram batizadas. Essa *antessala* do submundo é até agradável se compararmos com o último círculo do inferno, onde está Lúcifer.

A divisão hierárquica do ambiente dantesco atribui juízos de valor sobre os pecados; das falhas humanas, a traição é o pior crime. Relegados ao Cócito, o lago das lamentações, os condenados são divididos em quatro esferas: aqueles que traíram seus familiares encontram-se submersos no lago congelado até metade do tronco; quem traiu a pátria fica submerso até o pescoço; aqueles que traíram hóspedes ficam apenas com o rosto para fora do gelo. E por último, aqueles que traíram seus mestres e suas leis estão completamente submersos. Nas profundezas do Inferno, condenado por cometer este último ato, encontra-se Lúcifer. Além dele, Judas e Brutus também estão lá.

Sabe-se que, mesmo em um texto com bases teológicas, as apropriações de figuras mitológicas não soam estranhas, principalmente no contexto medieval. Na Idade Média, período em que o pensamento religioso imperava na sociedade, havia uma tendência mítica que se atrelava à fé cristã. Segundo Umberto Eco (2010, p. 106), “a fabulação simbólica servia precisamente para recuperar uma realidade que a doutrina nem sempre queria aceitar”.

Bem antes da distinção romântica entre símbolo e alegoria, os dois eram tidos como sinônimos. Nesse período, o homem medieval via-se rodeado de símbolos e, como tal, utilizava-se deles em suas interpretações do mundo. Eco (2010) explica que era comum figuras vivas tornarem-se tipos de verdades superiores – como São Bernardo ou mesmo

Beatriz nas obras de Dante. Em *Vida Nova*, ela simboliza o amor divinal. Na *Commedia*, é ela a responsável por Dante aceitar a jornada no Inferno e posteriormente o guia no Paraíso; em ambas, Beatriz não é apenas uma mulher: ela é uma figura de elevação espiritual.

Considerando o que foi dito sobre Dante, as alegorias medievais e *A Divina Comédia*, podemos supor que a presença dos mitos greco-romanos no poema de Dante tem propósito alegórico. Os mitos de herança helênica são dessacralizados e utilizados no poema em função de uma composição artística atrelada aos sentidos medievais. Na obra, Minos, Plutão, as Erínias e o Minotauro, personagens dos mitos que discutiremos, são postos por Dante em posições relevantes no inferno. Todavia, eles não estão acima dos condenados que punem – o posto de *guardas* está diretamente relacionado com os mitos oriundos, ao passo em que os títulos de rei e Deus (caso de Minos e Plutão) ofuscam-se nas suas representações demoníacas.

Em sua tese a respeito das alegorias e a presença de seres híbridos n’*A Divina Comédia*, Costa (2019, p. 69-70) constata que são encontrados no poema “entrelaçamentos culturais que remontam a temporalidades diversas”, inclusive os mitos gregos. Continua o autor: “Esses encontros de tempos são possíveis de serem estudados e analisados perante o uso da alegoria com base na revelação figural.” (*Ibid.*, p. 70). Já consolidado no período medieval, o cristianismo usava-se dessas figuras pertencentes ao imaginário da época em razão do intento de transmitir ensinamentos sagrados, como é o caso dos animais representando alegorias para facilitar a compreensão dos desígnios da fé. A reunião das criaturas medievais em bestiários, como é o caso da *Etymologiae* do bispo Isidoro de Sevilha (séc. VI), continha reflexões de caráter moral atreladas à interpretação cristã. Sadat Oliveira detém-se sob este tópico no prefácio de *Mitologia Medieval: Bestiários – Animais fantásticos da Idade Média* (2017, p. 5):

A intenção não era apenas catalogar as criaturas existentes na natureza, como futuramente fariam os cientistas da idade moderna. O objetivo era transmitir ensinamentos. Cada animal vale por um sermão, de modo que não só os bestiários, mas as bíblias, caprichosamente manuscritas e desenhadas por copistas, eram ilustradas e adornadas com animais reais e mitológicos. Muitas pessoas, entre leigos e eruditos, acreditavam na existência real de cada uma das criaturas descritas nos bestiários. Outras duvidavam de alguns seres, como dragões ou unicórnios. Mas, uma vez que o objetivo maior era a alegoria, tais animais eram bastante populares e apreciados por oradores, contadores de histórias e pregadores, quer existissem de fato ou não. [...] Os bestiários, portanto, surgiram motivados principalmente por um ideal religioso de aprender com a natureza a sabedoria divina.

Eco, ao explicar as alegorias como “cadeias de metáforas codificadas”, assenta-as funcionando paralelamente ao pensamento cristão medieval, porque recuperam uma realidade que a doutrina nem sempre queria aceitar. Essa questão que já comentamos, sobre a mitografia ligada a eventos das Escrituras, também é abordada pelo autor. Ele diz que “Dante estende aos personagens da história profana um procedimento utilizado para os personagens da história grega” (ECO, 2010, p. 115). Há, então, uma peculiar visão dos mitos gregos no *Inferno*: a retomada renascentista da cultura clássica enriquece o poema enquanto valor alegórico, ao passo que eles são despidos do outrora caráter sagrado, agregando novos valores profanos frente a uma outra época.

3.1 MINOS, O JUIZ DO INFERNO

Minos aparece no canto V, localizado no segundo círculo do inferno, onde residem aqueles condenados pelo pecado da luxúria.

Lá está Minós que horrendamente ringe;
as culpas examina já na entrada,
julga e despacha conforme se cinge.

Digo, que quando a alma malfadada
se lhe apresenta, toda se confessa,
e ele, que bem conhece, para cada

culpa, o lugar do inferno que a mereça,
tantas vezes co’a cauda então se enrola
quantos graus determina que ela desça.

(ALIGHIERI, 2000, p. 49-50).

Nesse trecho, logo no começo do canto, Dante depara-se com Minos, responsável por condenar os pecadores ao lugar no inferno condizente com seus malfeitos em vida. Minos é uma alegoria para a justiça divina; nas palavras de Boccaccio, “demonstra-nos a justiça rígida e severa de Deus”. Boccaccio faz a leitura de Minos em três pontos de acordo com a justiça divina: prudência, constância e severidade.

Minos é um personagem da mitologia grega³⁷, rei de Creta e está relacionado com o mito do minotauro, filho da sua esposa com um touro branco. Boccaccio faz uma interpretação desse episódio colocando Minos como um homem justo: ao descobrir a traição de sua esposa, ele não mata o minotauro, mas encomenda a Dédalo um labirinto, que servirá de *lar* para o monstro e para onde ele anualmente enviará o tributo de 12 jovens atenienses, ciclo que somente é encerrado com Teseu. A ideia de justiça atribuída a Minos e seus feitos cruéis é lida sob a perspectiva medieval de uma punição legítima. A severidade da figura divina cristã assemelha-se aos trágicos jogos do Destino manipulado pelos deuses helênicos, mas estes são movidos por sentimentos quase humanos, enquanto a fé cristã traz um deus distante da influência dos instintos e das emoções.

Dessa forma, o tribunal do inferno é comandado por Minos por suas características cruéis, mas que corroboram com a perspectiva medieval de justiça. O episódio envolvendo Cila, filha do rei Niso, acentua nossa interpretação. Cila mata o pai para fazer de Minos rei. Embora tenha sido para benefício dele, Minos pune Cila da mesma maneira, jogando-a no mar (exatamente o destino de parricidas). No que concerne ao poema, Minos então teria sido uma figura prudente em seu julgamento, demonstrando constância e a severidade adequada, e por isso ele ocupa essa posição de juiz.

A justiça infernal, como explica Virgílio para Dante no canto XI, segue o princípio aristotélico da Ética: incontinência, malícia e bestialidade; os pecados cometidos intencionalmente são menos ofensivos a Deus e portanto condenam as almas aos círculos menos tortuosos, diferente dos pecados cometidos maliciosamente. É Minos quem ouve as confissões dos mortos e os condena com base nessa lógica. Enquanto Osíris, na mitologia egípcia, pesa o coração do homem comparado ao peso de uma pena a fim de determinar a bonança de sua alma, Minos envolve os condenados em sua cauda, dando voltas nos corpos para determinar o seu destino final, em qual círculo do inferno ficará. De acordo com Boccaccio, a escolha da cauda tem relação com o último momento de nossas vidas, o julgamento final.

Na visão maniqueísta cristã, que põe o destino final entre Céu e Inferno, pesa a severidade e a misericórdia: quando alguém se arrepende verdadeiramente de seus pecados, aquela alma pode ser salva pela misericórdia divina. Mas o oposto também ocorre. Dante coloca Judas na pior parte do Inferno, ao lado de Lúcifer, pois o apóstolo era o mais fiel seguidor de Cristo, e sua traição incitou essa severa punição, condenando-o

³⁷É válido lembrar que os mitos gregos possuem diversas variações. Para os breves comentários das histórias, utilizamos as versões dos mitos encontradas no livro de Thomas Bulfinch, *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis* (2002).

literalmente para as profundezas do Inferno. O julgamento representado na figura de Minos exerce, na leitura de Dante, uma condenação sem esperanças, movida por um ser igualmente pertencente ao lugar.

Para encerrar essa questão, é interessante retomar a 13ª carta de Dante a Cangrande della Scala, em que ele diz que o tema do poema é o estado das almas após a morte, no plano literal; no plano alegórico, apresenta a recompensa ou punição divina que o homem está sujeito levando em conta como ele escolheu viver, pois possuímos o livre-arbítrio. Por isso, Boccaccio diz que a justiça divina não precisa de investigação, como a dos mortais: ela é perfeita.

3.2 PLUTÃO: O CACHORRO DE TRÊS CABEÇAS

No quarto círculo do inferno, Plutão (que, na comédia de Dante, é retratado como um demônio), aguarda o protagonista como um Cérbero lupino. A personagem, que na mitologia greco-romana é um dos grandes deuses, filho do titã Cronos, aqui é retratada como uma entidade menor, tanto em poder – notavelmente nos versos “Não discrepe tua mente da razão; por mais que tenha poder, é vã a sua força para dispor contra nossa descida desta penha” (ALIGHIERI, 2000, p. 61) – quando em discernimento, utilizando-se de uma linguagem ininteligível, é silenciado com autoridade por Virgílio, o divino guia do protagonista Dante.

O deus aqui é um retrato da irracionalidade demoníaca, não só pelo uso da linguagem desconexa – sua fala única, “Pape Satan, pape Satan aleppe!”, não possui interpretação conhecida – como pela representação enlouquecida, pequena e fraca quando comparada aos desígnios de Deus, vide os versos já citados. O universo da Comédia não nega a existência de outras entidades com *status* de deidade. No entanto, elas são relegadas, alegoricamente, a um resquício de sua persona mítica:

E àquela cara inchada de furor
se dirigiu: “Cala, lobo maldito,
e em ti mesmo consome o teu rancor;

nossa descida aqui não é sem fito:
assim se quer no alto onde Miguel
opôs vingança ao soberbo delito”.

Como as infladas veias de um batel
caem numa pilha se o mastro fraqueja,
tombou para o chão essa fera cruel.
(ALIGHIERI, 2000, p. 61)

Plutão é representado como uma fera (estabelecendo-se uma relação direta com o lobo da avareza), em retomada ao Canto I. Despido de razão, ele não é mais o Deus do submundo e dos metais preciosos, mas um vassalo das vontades divinas, que constituem a força máxima no universo da *Divina Comédia*, curiosamente preterido ao pecado, em paralelo ao que representava uma de suas facetas.

A dicotomia poder e pecado é recorrente na narrativa, as figuras míticas são destituídas de suas características e assumem um papel adjacente no contexto da narrativa. Se nos mitos, a divindade era ligada às riquezas do subsolo, aqui ele se traveste do pecado da avareza para servir ao propósito divino (além do próprio propósito narrativo): incorporar um segundo Cérbero, ainda mais bestial e irascível. Nesse sentido, Dante é a personagem heroica nos modelos de Frye e Plutão é um acessório de sua jornada em direção ao paraíso.

3.3 AS ERÍNIAS

No início do canto nono, no círculo da heresia, a jornada de Dante é brevemente posta à prova. Demonstrando incerteza, Virgílio guia o protagonista até um encontro com as Erínias. As criaturas da mitologia grega, chamadas de Fúrias nos mitos romanos, são personificações da vingança, responsáveis por castigar e torturar os mortais julgados por Plutão e Prosérpina no submundo. No poema, elas são descritas como figuras femininas aladas, unguidas de sangue e com terríveis serpentes no lugar dos cabelos:

[...] para onde juntas vi chegar, bem presto
três Fúrias infernais, de sangue unguidas,
que tinham de femíneo o peito e o gesto,

e, por Hidras verdíssimas cingidas,
traziam, por cabeleira, serpes bravas
envolvendo suas têmporas infindas.

[...] Megera é aquela lá no canto esquerdo
Aleto esta que chora, no direito,
Tisífone é a do meio”; e eu, no entanto,

as via co’ as unhas fender-se o peito
e, em seu flagelo, gritarem tão alto
que, assustado, acheguei-me ao meu eleito.
(ALIGHIERI, 2000, p. 74)

A clara ligação com Medusa, que é evocada logo em seguida, estabelece um vínculo entre figuras de punição:

“Vem, Medusa, e os faremos de basalto”,
diziam, para baixo olhando, e “Quão errado
foi não vingarmos de Teseu o assalto!”.

“Volta-te!”, ele avisou, “E olho fechado!
Se a Górgona colher o teu olhar
já estará o teu retorno cancelado.”
(ALIGHIERI, 2000, p. 75)

O flagelo, no entanto, é também autoimposto. Elas gritam e rasgam o peito com as próprias unhas, personificando o martírio iroso que representam, uma vez que, nos mitos, são figuras ligadas à punição e ao tormento, como o próprio poema se refere: as três Fúrias infernais. Grimal (2005, p. 147) afirma que “Desde os Poemas Homéricos, a sua função essencial é a vingança dos crimes.”, estabelecendo-se uma ligação com a Medusa e seu mito de punição: transformar em pedra todos que a encontram. Uma punição tanto para si quanto para o outro. Apesar de um caso se tratar de uma espécie de punição institucionalizada e a outra não, a conexão é feita entre as duas figuras sob o mesmo significado.

Novamente, o recurso mítico serve ao propósito narrativo: embora as Erínias amedrontem Virgílio – o próprio guia divino – assim como Plutão, elas não têm o poder de contrariar a Vontade Divina. Dessa forma, figuras temidas pelos próprios deuses na mitologia passam a ser mais um recurso para estabelecer a grandeza de Deus no

universo da Comédia. O conflito do canto não se dá entre o protagonista e as criaturas, mas entre o poder de Deus e o poder pagão.

Essa ideia é corroborada quando um anjo do Senhor desce ao inferno e a discussão finda porque o representante do poder máximo chegou com a palavra de ordem: “Ó, enxotados do céu, gente mesquinha, donde a arrogância vem, que em vós se aninha? Por que investis contra aquela Vontade cujos fins nunca podem ser truncados?” (ALIGHIERI, 2020, p. 76). Como com todas as criaturas míticas, Vontade também é escrito em maiúscula porque personifica um ser que existe no universo da obra e sua força está representada não apenas nisso, mas em toda a narrativa: a *Divina Comédia* é toda uma alegoria sobre a grandiosidade de Deus.

3.4 MINOTAURO, CENTAUROS E A VIOLÊNCIA DO SÉTIMO CÍRCULO

Ao cruzarem Dite, a cidade do fogo eterno, Dante e seu mestre deixam para trás os pecados cometidos pelos excessos da natureza humana (como a luxúria e a gula) e adentram na morada dos pecadores dolosos. Após o encontro de Dante com as Erínias no círculo da heresia, seu próximo confronto com um ser mitológico acontece no canto XII, com o guarda do sétimo círculo, o Minotauro.

Herdeiro da esposa de Minos com um touro, o monstro é descrito no poema como uma besta mais selvagem e pouco racional, com o ímpeto da ira no controle de suas ações; Minotauro, ao ver mestre e discípulo, morde suas mãos, “como quem pela raiva é sucumbido” (ALIGHIERI, 2000, p. 91). No mito, Minotauro é morto por Teseu, herói de Atenas, enquanto no inferno dantesco são as palavras de Virgílio que o afugentam:

Gritou-lhe o Mestre: “É vã essa tua fobia;
crês que aqui esteja o príncipe de Atenas
que te deu morte na outra moradia?”

Vai embora, besta, que este veio apenas
(e tua irmã não é quem o mentoreia)
pra conhecer aqui as vossas penas”.

Como o touro que enfim se desenleia
após o golpe mortal o colher,
e tentando escapar só cambaleia,

assim o Minotauro eu vi fazer.

E o Mestre a mim: “Te adianta, que furioso
como ele está nos convém já descer”.

(ALIGHIERI, 2000, p. 92)

A figura do Minotauro representa a violência presente nos três vales a comporem o sétimo círculo. O primeiro vale é marcado pelos gritos de dor dos homicidas, tiranos e ladrões, mergulhados no sangue que compõe o fervente rio Flegetonte – torturados por um rio de sangue que ajudaram a derramar. Para garantir que os mortos não alcancem as margens do rio, centauros fazem guarda no entorno, armados de arco e flecha, prontos para atirar caso necessitem. Encontram-se no segundo vale os suicidas, presos na forma de árvores mortas, constantemente atormentados pelas Harpias. O terceiro vale é composto por um grupo diversificado daqueles que foram violentos contra Deus, contra a natureza e contra as artes.

Os centauros possuem uma dupla natureza na mitologia: embora fossem monstros mitológicos, sua formação advinda da união entre homem e cavalo não representava uma forma degradante, como argumenta Bulfinch (2006, p. 131), pois o cavalo era um animal muito apreciado na Antiguidade, símbolo de poder de Poseidon. Mesmo que alguns centauros sejam conhecidos pelo caos e selvageria, outros viveram nos mitos como astutos (Nisso), bons (Polo) e sábios (Quíron). Na apropriação do inferno dantesco, são esses três que se dirigem ao mestre e discípulo, mas revestidos da brutalidade pertinente aos guardas do inferno.

Quíron, líder das feras, permite sua passagem e diz a Nesso para os guiarem. Nesso está ligado ao mito de Hércules: nos seus últimos momentos de vida, vingam-se de Hércules, tramando para que Dejanira envenene o semideus com seu sangue e cause sua morte, fazendo com que o seu sangue derramado pelo herói seja a ruína deste. A incursão orientada por Nesso traz, alegoricamente, um ciclo violento de dor, morte e sangue, marcados pelos atos (conscientes) de infligir sofrimento ao outro.

Andrade e Costa (2011, p. 71) argumentam que a violência contra o outro não era necessariamente condenável, mas sim o excesso desta. Perseguições violentas contra hereges, por exemplo, não eram apenas toleradas, mas sim incentivadas; o mesmo pode ser dito das Cruzadas, as guerras santas. Nessa perspectiva, a simbologia do sétimo círculo do inferno

[...] é uma figuração dos mecanismos de pensamentos pertencentes ao homem medieval que condenava e punia os atos violentos. O inferno de Dante possui diversas representações coletivas, signos que pedem um significado. A necessidade de manter a ordem na sociedade tornou possível a ambientação de um local que condenasse aqueles que fugiam ao modelo de sociedade apresentado. A proliferação do caos foi sinônimo de intervenção maligna, ou de tentação do diabo. O sétimo círculo informa quais eram as violências condenadas por Dante: a violência contra o outro, contra si mesmo e contra Deus. (ANDRADE; COSTA, 2011, p. 72).

Era primordial manter a ordem na sociedade medieval, e a ferramenta utilizada para tal foi a religião: durante a Média e Baixa Idade Média, o inferno passou a ser um medo concreto para as pessoas e uma forma eficaz de conter o homem sob as amarras do credo religioso. Logo, a mensagem do poema é clara: eis o destino daqueles que pecaram por uma violência demasiada. Assim como quis Dante Alighieri, Dante (personagem) vive uma experiência aterrorizante e esclarecedora no inferno, no intuito de denunciar os perigos que o contato com o Mal e o afastamento de Deus impunham às almas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é uma questão de delimitar regras, mas de atestar fatos: não há como ler *A Divina Comédia* ignorando as potencialidades interpretativas das alegorias de diversas fontes – inclusive da Antiguidade, com os mitos gregos. Desse modo, é possível concluir que, dada a sua natureza alegórica, a *Comédia* acolhe esses plenamente, não somente como elementos estéticos, como também como ferramentas de veiculação do conteúdo. A *Divina Comédia* é um conjunto de cantos perpassados pelo metafórico e que exige uma análise muito mais próxima, profunda e demorada quanto a esses artifícios. Há margem para tantas leituras que a tarefa de as apontar, por si só, já é um percurso dantesco.

Finalmente, façamos um exercício anagógico interpretativo. Diferente do que opinou Saverio Bettineli (1758 *apud* ECO, 2007, p. 392) em suas *Cartas Virgilianas*, *A Divina Comédia* não se trata de um poema com “catorze mil versos de sermões” que demanda “imenso esforço” para passar por “tantos círculos e fossos”: a complexidade do poema dantesco faz com que haja imprescindivelmente um leitor disposto. E, definitivamente, não são “belos trechos [...] condenados em meio a tanta obscuridade e extravagância!”.

É verdade que a qualidade universal do gosto está ligada, indubitavelmente, às percepções individuais de uma pessoa, mas o inegável primor compositório da *Comédia*

está presente tanto na cuidadosa composição da forma, quanto na apresentação do conteúdo dos cantos do Inferno. As sensações, ou as faculdades sensíveis que Kant aponta em *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, permeiam a obra e permitem o vivenciar dos acontecimentos, espaços e emoções, bem como do consistente valor alegórico do poema.

Desse modo, o poema permite a leitura conforme um segundo sentido, que vai além do literal, e que enriquece a leitura e permite explorar o subtexto metafórico. De um lado, uma jornada épica em direção ao paraíso cristão, do outro, a mesma jornada, porém no âmbito metafórico. *A Divina Comédia* é um texto que sobrevive contemporaneamente, não só pela grandiosidade com ares de epopeia, como também pelas possibilidades de estudo alegórico que abrem margem para o aprofundamento teórico e acadêmico do conteúdo da obra.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia: inferno**. Tradução e notas de Italo Eugênio Mauro. 5. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2000.

ALIGHIERI, D. **O Banquete**. São Paulo: Editora Lafonte, 2020.

ANDRADE, S. R.; COSTA, D. L. O Inferno de Dante e a simbologia do sétimo círculo. **Mirabilia**, Vitória (*on-line*), v. 12, p. 61-73, 2011.

BARENSTEIN, J. Carta XIII de Dante Alighieri a Cangrande della Scala (Traducción). **Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía**, [S.l.], n. 10, p. 143-176, 2018.

BOCCACCIO, G. **Il commento alla Divina Commedia, e gli altri scritti intorno a Dante**. Organizado por Domenico Guerri _ _ _ In Scrittori d'Italia, 1985, v. 3. Laterza Editore. Bari: Laterza, 1918.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.

CEIA, C. Sobre o conceito de alegoria. In: **Dicionário de Termos de Teoria e Crítica Literária**. Rio de Janeiro: MATRAGA, n. 10, 1998.

COSTA, D. L. **Revelação figural**: alegoria e presença dos seres híbridos na *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. 2019. 406 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

CROEW, J. A.; CAVALCASELLE, G. B.; JAMESON, A. **Pintura Medieval Italiana**. Tradução de Gil Reyes. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2017.

ECO, U. Símbolo e Alegoria. *In*: **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Tradução de Mario Sabino. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010. p. 103–154.

ECO, U. **História da feiura**. Tradução de Elena Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

FRYE, N. **Anatomia da Crítica**. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

GRIMAL, P. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KANT, E. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Coimbra: Edições 70, 2012.

OLIVEIRA, S. **Mitologia Medieval**: Bestiários – Animais fantásticos da Idade Média. 2017.

MURASHIMA, M. K. G. Alegoria e segredo III: reinterpretando alegorias hermenêuticas: o evangelho segundo Jesus Cristo. **Principia**, Rio de Janeiro, ano 15, n. XXV, p. 55–66, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/issue/view/451>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

MARIA LIDIANE DE SOUSA PEREIRA

Doutora e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística e Sociolinguística Variacionista. Atualmente, é colaboradora dos projetos Fotografias sociolinguísticas de aspectos fonológicos e morfossintáticos do falar de Fortaleza-CE e Variação linguística de aspectos lexicais e morfossintáticos de Fortaleza. É membro do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) vinculado ao PosLA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguística de Fortaleza (SOCIOFOR). Professora do Curso de Graduação em Letras pelo Departamento de Letras da URCA, *Campus Cariri – Missão Velha*.

E-mail: lidiane.pereira@urca.br

ADILIO JUNIOR DE SOUZA

Doutor e mestre em Linguística (Proling/UFPB), especialista em Língua Latina e Filologia Românica (FUNIP) e graduado em Letras (URCA), com pós-doutorado em Linguística no PPGL-UFPE. É professor substituto de Língua Portuguesa no curso de Letras da URCA. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB; Núcleo de Pesquisa em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola; Núcleo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação Docente; Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus; Epigraphia Graeca et Latina. É membro da Associação Brasileira de Professores de Latim. Desenvolve pesquisas em Linguística, Filologia e Língua Latina.

E-mail: adilio.souza@urca.br

SAMARA INÁCIO DA SILVA

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2007, Centro de Humanidade, Fortaleza – CE. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Pau dos Ferros – RN*. Professora de Literatura Brasileira da Universidade Regional do Cariri (URCA), *Campus Cariri, Missão Velha – CE*.

E-mail: samara_inacio@hotmail.com

YARA RIBEIRO DE HOLLANDA

Mestre em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA, na linha: Língua, Discurso e Identidades. Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduada em Direito pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa PROFALA.

E-mail: yara.hollanda@urca.br

CÍCERO ÉMERSON DO NASCIMENTO CARDOSO

Doutor em *Letras – Tradição e Modernidade*, com concentração em *Literatura, Teoria e Crítica*, e Mestre em *Letras – Literatura e Cultura*, com concentração em *Literatura Comparada (PPGL/UFPB)*. É Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa e Graduado em Letras (URCA). Atua como Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará e como Assistente do Grupo de Estudos de Teorias da narrativa (DLCV/UFPB). Escritor com produções literárias em gêneros textuais diversos, tem textos publicados em antologias e em revistas nacionais e internacionais. Além disso, tem vários livros publicados, dentre eles os mais recentes: *O baile das assimetrias* (contos) e *Jornadas* (poesia).

E-mail: emersoncardoso.cardoso@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES
E AS AUTORAS

ALICE MOURA DE ALENCAR

Graduada em Letras com habilitação nas Línguas Portuguesa e Inglesa pela Universidade Regional do Cariri – URCA (2009); graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO (2013); especialista em Teoria Psicanalítica pela UNILEÃO (2019); Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (2022) e integrante do DISCULTI (Grupo de Estudos em Discursos, Cultura e Identidades). Trabalhou como professora de Inglês no Skill Idiomas (2005 – 2009); cursou metodologia de ensino da língua inglesa no TESOL International program, em Londres, Inglaterra (2009); participou de treinamento para o ensino bilíngue pelo programa Educate do sistema Farias Brito, em Juazeiro do Norte (2020). Como psicóloga, possui experiência em Saúde Mental, tendo atuado também no âmbito da Assistência Social, no acolhimento a pessoas em situação de risco e violação de direitos. Trabalhou como coordenadora no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Horto do município de Juazeiro do Norte, no ano de 2017, e coordenou a Unidade de Acolhimento Institucional do mesmo município entre 2018 e 2019. Realiza pesquisa nas áreas de Psicanálise e Análise do Discurso francesa, com ênfase nos temas: Discursos, Identidades, Contemporaneidade, Subjetivação, Cultura e Música Caririense. Atua como professora de inglês na URCA e como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS III de Juazeiro do Norte.

E-mail: mouradealencar@gmail.com

ALUIZA ALVES DE ARAÚJO

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA da UECE. É coordenadora do Projeto de pesquisa intitulado Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza – PORCUFORT (fase II): uma pesquisa em tempo real e do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará – LAPESCE. Lidera o grupo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Fortaleza-CE (SOCIOFOR). Tem experiência na área de Sociolinguística e Dialetoлогия.

E-mail: aluizazinha@hotmail.com

AMANDA SILVA BRITO

Graduada em Letras, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Cursa especialização em Psicologia Aplicada à Educação (URCA). Professora da rede pública de ensino do município de Crato-CE.

E-mail: amandabritto@hotmail.com

ANA CAROLINA DANIEL SILVA

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – 2020/2021). Foi bolsista de iniciação científica pela URCA/FECOP. Professora voluntária no curso de extensão de Latim I no Núcleo de Cultura Clássica (NUCLAS – UFC).

E-mail: ana.carolina@urca.br

ANA CAROLINA PEREIRA DA COSTA

Graduada em Letras/Licenciatura na Universidade Estadual do Ceará, mestranda em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: carolcosta.ae@gmail.com

CAMILA KELLEN DA CONCEIÇÃO CARVALHO

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: camilakellen2@gmail.com

CARLOS ALBERTO MOREIRA SARAIVA

Possui Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia do Crato (1985), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2019). Atualmente encontra-se aposentado como professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri – URCA, onde exercia as suas atividades acadêmicas no curso de Letras, *Campus* de Missão Velha. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Descritiva, atuando principalmente

nos seguintes temas: Linguística Geral, Sociolinguística, Fonologia, Dialetologia e Geolinguística; Língua Portuguesa: morfologia, sintaxe, estilística e alfabetização.

E-mail: carlos.saraiva@urca.br

CASSIO MURILIO ALVES DE LAVOR

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição; Especialista em Neurolinguística pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Graduação em Letras licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: murilolavor_rh@hotmail.com

CÍCERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará; Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da Secretaria Municipal de Educação de Milagres CE; Professora Colaboradora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da URCA; Professora Colaboradora do curso de especialização em Docência do Ensino Superior, do Centro Universitário Leão Sampaio. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Funcionalistas e o Ensino de Língua- EFEL/CAWSL/UERN, atuando na linha de pesquisa Descrição, ensino e aprendizagem de línguas; do grupo de pesquisa Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (Rede-TER), com sede na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e do grupo de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL), da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: cicer Alvesdsa@gmail.com

CLÁUDIA REJANNE PINHEIRO

Possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri (1993), graduação em Direito pela Universidade Regional do Cariri (1998), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), com estágio no CEDITEC (Centre d'Études des Discours, Images, Textes, Écrits et Communications) – Sorbonne – Paris XII e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA) e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (URCA). Líder do DISCULTI (Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades), pesquisadora do ADAL – Analyse de Discours en Amérique Latine e do GRUDIOCORPO – Grupo de Estudos do Discurso e do Corpo da UNEB. Pesquisa na área de Análise do Discurso os temas: Discurso Político, Discurso Religioso, Mídias, Poéticas da Oralidade, Multimodalidades, Literatura de Cordel e Música Popular Brasileira.

E-mail: claudiarejanep@yahoo.com.br

CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e coordenadora do Programa Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Pós-Doutorado em Semântica/Pragmática também pela Unicamp, sua pesquisa-intervenção sobre o uso terapêutico e social da linguagem nas práticas culturais juvenis da periferia propõe uma troca de saberes entre universidade e movimentos culturais populares na luta contra o extermínio das juventudes pobres das grandes cidades. Publicou o livro *Linguagem e medo da morte: uma introdução à Linguística Integracionista* (2009) pela EdUECE; *Nova Pragmática: modos de fazer* (2014), organização em coautoria, pela Cortez, e *Interstícios entre Linguagem e Cultura*, organização em coautoria e publicado pela Mercado das Letras. Atuou também como pesquisadora visitante na Universidade de Oxford e na Universidade de Birmingham, no Reino Unido. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (2010-2013), tendo coordenado o projeto e a implantação do primeiro Doutorado em Linguística Aplicada do Norte e Nordeste. Foi coordenadora do GT “Práticas Identitárias em Linguística Aplicada”, da ANPOLL (2012- 2014); Pró-Reitora de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (2014-2016) e presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (2020-2022).

E-mail: claudiana.alencar@uece.br

DIONES BEZERRA DE SOUZA

Possui graduação em Letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAL). Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA). Membro do Grupo de Estudos em Discurso, Semiótica e Ensino (GEDISEEN/UFCG), do Grupo de Estudos em Letramentos (GELETRAMENTOS/UFCG) e do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos (GETEME/UFC). Integrante da revista *Linguagens e Letramentos* (L&L) do PROFLETRAS/CFP/UFCG. Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Linguística, nas subáreas de Linguística Textual e Semiótica, principalmente, nos seguintes temas: gêneros textuais, multimodalidade, ensino de leitura e produção textual, semiótica discursiva e letramentos.
E-mail: diones.bezerra@urca.br

FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2019), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2009) e especialista em Estudos clássicos pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2009). Já atuou como professor de Semiótica da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); de Psicolinguística, Sociolinguística e Latim da Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Regional do Cariri (URCA). Participa do Grupo de Estudos em Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE), co-fundador do Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada (LiA/URCA). Possui vários textos publicados na revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*. Atua nos seguintes temas: Lexicografia Pedagógica, Terminologia, Ensino e Aprendizagem de línguas, Estudos clássicos e Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada.

E-mail: edmar.cialdine@urca.br

GERALDO AUGUSTO FERNANDES

Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: geraldofernandes1@gmail.com

JENIFER SANTOS BEZERRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA). Possui licenciatura em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente, é membro do Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq). Seus interesses de pesquisa estão inseridos na área da Linguística, com ênfase na Sociolinguística Variacionista e na Análise do Discurso Francesa.

E-mail: jenifer.santos@urca.br

JENNIFER CRISTINA DE SOUZA

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA, em 2023. Graduanda em Pedagogia pela UNIFTB. Desenvolve pesquisas no âmbito das Literaturas de Língua Portuguesa.

E-mail: jenniferamor77964@gmail.com

MARCOS DE FRANÇA

Tem graduação em Letras-Português Licenciatura Plena (UFS), mestrado em Letras (UFPB), doutorado em Linguística (UFPB), pós-doutorado em Linguística/Linguística Aplicada (UFC); é professor assistente de língua portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas e professor permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); é membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq) e do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/CNPq).

E-mail: marcos.franca@urca.br

MARINA MARIA ABREU MELO

Graduada em Letras/Licenciatura na Universidade Federal do Ceará, mestranda em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: mari.abreumelo@gmail.com

MATHEUS MAGALHÃES DOS SANTOS MOURA

Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), *campus* Missão Velha.

E-mail: mateus.moura3t@urca.br

RAKEL BEZERRA DE MACÊDO VIANA

Doutora (2023) e mestre (2018) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FAFIDAM (2007). Especialista em Gestão Educacional (2009), em Ensino de Língua Inglesa (2012) e Linguística Forense (2022). Professora Mestre J da Secretaria de Educação do estado do Ceará. Perita Judicial Grafotécnica e Documentoscópica. Tem experiência no Ensino Básico com desenvolvimento de Projetos de Leitura e Escrita e no Ensino Superior em Educação a Distância.

E-mail: rakelbeserra@gmail.com

SANDRA MARIA LEITE COSTA

Mestranda em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras e em Educação Especial Inclusiva, ambas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI. Graduada em Letras/Português (2009) pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduanda em Letras – Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Professora da disciplina de Fundamentos de Libras na Universidade Regional do Cariri – URCA, *campus* Avançado de Campos Sales.

E-mail: sandracrato17@gmail.com

VANUSA BENICIO LOPES

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, com pesquisas em Letramento Literário e Mediação de Leituras. Tem mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, licenciatura em Letras pela FECLESC-UECE e especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição. É autora do livro *Viagem, enigmas e sonhos: a alegria de conhecer* (2018) pela SEDUC-CE, que integra a coleção Mais Paic Mais Literatura, e do livro: *Mediação de leituras na periferia de*

Fortaleza (2023), pela Fundação Waldemar Alcântara – FWA, que integra a Coleção Estante Ceará. É professora efetiva da Educação Básica do município de Ocara – CE, participa do Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará e do PRAGMACULT – Grupo de Pesquisas em Pragmática Cultural da mesma instituição.

E-mail: vanusabenicio5@gmail.com

VINICIUS VIEIRA

Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE) e graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino, com lotação na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente na área de Sociolinguística e de revisão de textos. É religioso consagrado do Instituto Filhos da Misericórdia de Jesus Salvador (IFMJS).

E-mail: viniciusfmjs@gmail.com

VITÓRIA BENÍCIO DOS SANTOS

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: vitoriabenicio02@gmail.com

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento



www.lettraria.net

 Letraria®